

Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú



MANUAL PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



PERÚ

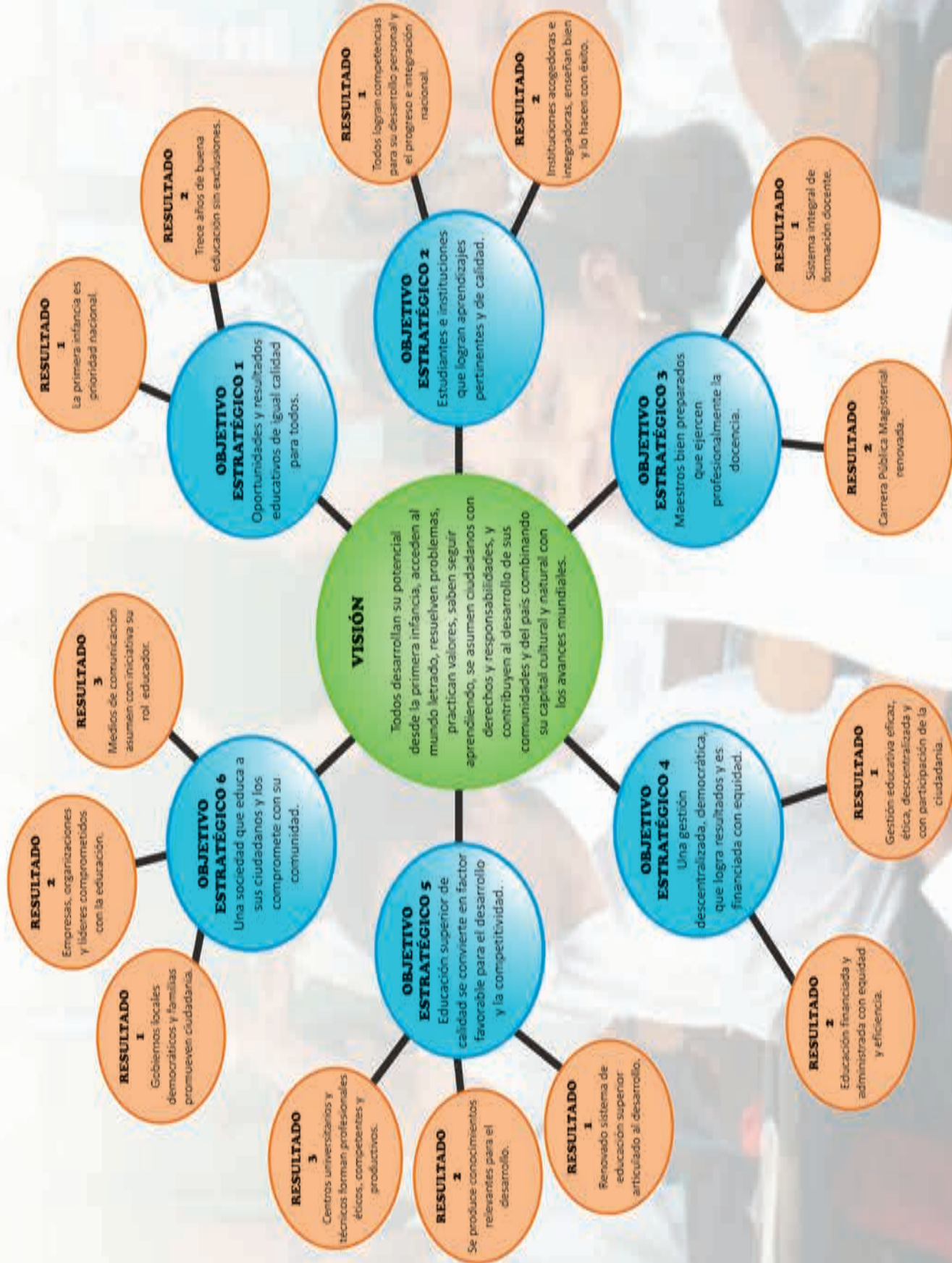
Ministerio
de Educación

Viceministerio
de Gestión Pedagógica

Dirección
General de Educación
Intercultural, Bilingüe y Rural

Distribución gratuita -
Prohibida su venta

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021



Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú



**MANUAL PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE**



Ministerio de Educación

Ministra de Educación

Emma Patricia Salas O'Brien

Vice Ministro de Gestión Pedagógica

José Martín Vegas Torres

Vice Ministro de Gestión Institucional

Fernando Bolaños Galdós

Directora General de Educación Bilingüe Intercultural y Rural

Elena Antonia Burga Cabrera

Director de Educación Intercultural y Bilingüe

Manuel Salomón Grandez Fernández

Directora de Educación Rural

Rosa María Mujica Barreda

Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú

Elaboración:

Ivette Arévalo Alejos, Karina Pardo Reyes, Nila Vigil Oliveros

Diagramación:

Walter Año Mendoza, Carlos Abdel Duran S.

Corrector de estilo

Ricardo Vásquez Kocchiu

Ministerio de Educación

Calle el Comercio 193 San Borja

Lima – Perú

Teléfono: 6155800

www.minedu.gob.pe

Tercera edición 2013

Tiraje 10,000 ejemplares

Impreso por Corporación Gráfica Navarrete, Carretera Central 759 Km. 2 Sta. Anita - Lima 43

RUC: 20347258611

©Ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: BNP: 2013 - 16287

Impreso en el Perú / Printed in Peru

CONTENIDO

Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú

Presentación	5
Consideraciones para la enseñanza de una segunda lengua	7
¿Es igual lengua y comunicación?	
La lengua materna, Segunda lengua y la relación entre ellas	
Mitos en la enseñanza del castellano como segunda lengua.	
Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua	18
¿Es igual la adquisición y el aprendizaje de una lengua?	
Hipótesis de adquisición y aprendizaje	
Hipótesis del orden natural	
Hipótesis del monitor	
Hipótesis del input comprensible	
Hipótesis del filtro afectivo	
Hipótesis del output comprensible	
Breve panorama de los enfoques y métodos de la enseñanza de segundas lenguas ..	23
El método gramática-traducción	
El método directo	
El método audiolingüe	
El método respuesta física total (RFT)	
Aprendizaje cooperativo	
Enseñanza por tareas	
Enfoque sociocultural en la enseñanza de una L2	
El enfoque comunicativo para el castellano como segunda lengua	30
Teoría del aprendizaje	
Propósitos	
Metodología	
Las actividades comunicativas	
Recomendaciones generales para la clase de segunda lengua	

¿Qué es competencia comunicativa en el castellano como segunda lengua?	34
Competencia gramatical	
Competencia sociolingüística	
Competencia discursiva	
Competencia estratégica	
La oralidad para el aprendizaje del Castellano como una segunda lengua	36
La oralidad	
Importancia de la oralidad en el aprendizaje del castellano como segunda lengua	
Relación entre la oralidad y la escritura en el aprendizaje de una segunda lengua	
El proceso de transferencia de la lengua materna a la segunda lengua	
La enseñanza de la gramática en el marco del enfoque comunicativo	
El Castellano una segunda lengua en la escuela EIB del Perú	46
De la teoría a la práctica	
Logros con la enseñanza del castellano como segunda lengua	
Competencias metodológicas del maestro y la maestra EIB	
Estrategias para el trabajo de castellano como segunda lengua	57
Actividades generales	
Actividades específicas	
Proyectos interactivos	
Sugerencias para evaluar el castellano como segunda lengua	
Glosario	68
Bibliografía	69

PRESENTACIÓN


En las escuelas rurales andinas y amazónicas se encuentran niños y niñas con diferentes grados de bilingüismo. En sus zonas, su lengua materna, ya sea el quechua, aymará, shipibo, yine, etc., les permite comunicarse y conocer el mundo que los rodea, y el conocimiento y uso del castellano se reduce muchas veces a espacios muy limitados y acciones muy concretas como, por ejemplo: recibir y dar saludos, seguir indicaciones, etc., conocimiento que, por cierto, no es suficiente para comprender y desarrollar temas curriculares.

A todo esto se suma la demanda y la necesidad de los padres y madres de familia y de los niños y niñas de estas instituciones educativas, referidas a que el maestro y maestra enseñen el castellano como un derecho más de las poblaciones indígenas.

Por ello, la Educación Intercultural Bilingüe propone la enseñanza del castellano como segunda lengua, con el fin de que los niños y las niñas que no lo tienen como lengua materna lo aprendan bajo un enfoque de segunda lengua, es decir, que los maestros y las maestras enseñen EL castellano antes que EN castellano.

En la formación inicial, muchos docentes no son preparados para ser maestros de zonas bilingües ni mucho menos para enseñar el castellano como segunda lengua. Por ello consideramos que este es un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquieren los docentes son resultado no solo de su formación, sino de los aprendizajes que realizan durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela y en su desempeño frente a sus estudiantes en aula. Hablar de la formación continua de docentes de EIB implica, entre otras cosas, dar respuesta a preguntas fundamentales:

- ¿Cuáles son los grandes desafíos que el y la docente de EIB enfrenta en su práctica para contribuir al logro de los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe?
- ¿Cuál es el papel que cumple un docente EIB en la preservación, promoción y difusión de su lengua y su cultura originaria?
- ¿Qué necesitan "saber conocer", "saber hacer", "saber ser", los docentes EIB?
- ¿Qué rasgos se deben promover en la formación, inicial y en servicio, del docente EIB a fin de que cuente con las competencias necesarias para atender con calidad las necesidades de los y las estudiantes en las aulas EIB?
- ¿Cuál es formación que debe tener un o una docente EIB para la enseñanza de la lengua indígena (sea esta materna o no) y para la enseñanza de castellano como segundalengua?



En este documento nos vamos ocupar de un punto específico que es el referido a **la enseñanza de castellano como segunda lengua**. Este material considera contenidos de los dos manuales anteriores *La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües: una experiencia*, que fue preparado por la DINEBI en 2002 y *Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú. Manual para docentes de educación bilingüe intercultural del 2005*.

Este manual presenta el marco teórico sobre temas relacionados a la enseñanza de castellano como segunda lengua. Creemos que este sustento teórico provocará que los profesores continúen ampliando sus conocimientos sobre estos temas.

Asimismo, creemos que al aplicar una u otra metodología implica que los docentes deben conocer el sustento teórico de cada una de ellas y reflexionar sobre él. Solo así podrá aplicar las más pertinentes.

Además, se presentan estrategias metodológicas e instrumentos para realizar un diagnóstico lingüístico que permitan determinar el nivel de dominio de castellano de nuestros niños y niñas; es decir, herramientas prácticas, a manera de sugerencias, que harán que la difícil tarea de enseñar una segunda lengua logre el objetivo que nos mueve al presentar este material, éste es:

Que los niños y las niñas del Perú, con lenguas maternas diferentes al castellano, logren interactuar en diferentes contextos utilizando las dos lenguas, por ser un derecho más que una práctica pedagógica.

“La necesidad me obligó a aprender el castellano, para que no hablen los otros por nosotros”

Rigoberta Menchú

Consideraciones Para La Enseñanza De Una Segunda Lengua

Te invitamos a recordar algunos conceptos y a ampliar o confirmar algunos temas que como docente de Educación Intercultural Bilingüe debemos tener siempre presentes cada vez que desarrollemos una sesión de castellano como segunda lengua.

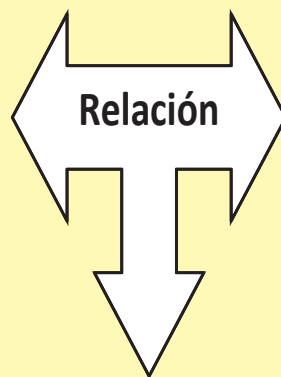
¿Es igual lengua y comunicación?

La comunicación es un proceso en el cual los miembros de una cultura transmiten ideas, sentimientos y sensaciones acerca del mundo, con la intención de alcanzar un objetivo o un propósito fijado de antemano. Así pues, existen diferentes formas de comunicación y, entre todas las formas comunicativas la privilegiada ha sido la comunicación lingüística, es decir aquella que se realiza a través de la lengua (o idioma) sea esta oral o escrita. Ahora bien, la lengua es un sistema de comunicación y expresión propia de un pueblo o nación, por ejemplo, el castellano, el quechua, el shipibo. Las lenguas se aprenden en el contacto con otras personas que hablan la misma lengua. Por ejemplo, un niño que vive en una comunidad de quechua-hablantes aprenderá y hablará el quechua si se expone al uso de esta lengua. Lo mismo sucede con los niños que hablan otras lenguas (Vásquez 2002).

¿Qué entendemos por lengua materna y por segunda lengua y cuál es la relación entre ellas?

Lengua materna (L1) o primera lengua es aquella que se aprende desde la infancia.

En ella se concibe el mundo y con ella el hablante se acerca por primera vez a todas las personas que lo rodean.



La segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después de que se ha aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. "Se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro" (Koike y Klee 2003: 2).

Los docentes deben tener presente que para lograr capacidades y/o habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua es necesario que éstas se consoliden primero en la lengua materna. En efecto, las investigaciones han comprobado que el niño monolingüe debe de superar un umbral de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüística desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento.

Algunos mitos que se tienen en relación con la enseñanza del castellano como segunda lengua

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

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



Mito 1

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

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

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

¿Qué momento entonces, le dedicamos a la enseñanza del castellano? Al mismo tiempo que el niño o la niña desarrolla sus habilidades de pensamiento crítico y aprende a leer y escribir en su lengua materna, el castellano deberá ser enseñado con estrategias específicas de enseñanza de segundas lenguas, es decir, asumiendo que es un nuevo idioma para el niño o la niña y que, por lo mismo, requiere de estrategias especiales para su trabajo. Una vez desarrolladas ciertas habilidades escolares en la lengua materna, y cuando los niños o niñas cuenten con un nivel básico de manejo del castellano oral, con el apoyo de actividades que el maestro presente, estas habilidades podrán ser transferidas desde el idioma materno al segundo idioma.

¿Cuál es la idea fuerza?

Mito 2

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

Probablemente la creencia errónea más generalizada respecto a la enseñanza de segundos idiomas es que, mientras más pequeño sea un niño o niña dicho aprendizaje le resultará mucho más fácil. Por lo general, esta creencia nace de la aparente facilidad que tienen los niños o niñas para aprender unas cuantas frases en el idioma meta, lo cual se confunde con un dominio del mismo.

Otra razón que nos lleva a pensar que los niños y niñas hablan bien el segundo idioma, se basa en el desconocimiento de las diferentes exigencias comunicativas a las que son sometidos los niños, niñas y los adolescentes. Si un niño o niña puede decir en un segundo idioma "Vamos a jugar fútbol al parque" y "Pasa la pelota", nuestro veredicto es inmediatamente positivo: habla muy bien el idioma. Sin embargo, cuando evaluamos a un adolescente, debe expresar ideas mucho más complejas, con mayor dificultad lingüística, sobre todo para participar en sus cursos académicos.

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

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

En los Estados Unidos, por ejemplo, se dan muchas situaciones en las cuales el castellano está estigmatizado y, por lo mismo, su utilización en las escuelas se

considera más bien como una traba que debe ser eliminada. En el primer caso, cuando la lengua materna se valora al mismo nivel que el segundo idioma, nos encontramos en casos de bilingüismo de elite y el aprendizaje del segundo idioma por parte de los niños y niñas se facilita. En el segundo caso, el bilingüismo folklórico, se desprecia la lengua materna de los educandos, lo que dificulta su aprendizaje.

En realidad, el período ideal para aprender un segundo idioma se da en la pubertad y la madurez. Si el adolescente o la persona mayor saben leer, escribir, y tiene un manejo amplio de su propia lengua, esto, sus conocimientos del mundo y el dominio de destrezas académicas, se convertirán en herramientas valiosas en el desarrollo de la segunda lengua. Por ejemplo, aprendemos a leer una sola vez en un idioma; de allí en adelante transferimos estas habilidades y las utilizamos en la lectura en segunda lengua. Estudios realizados en Canadá han comparado el rendimiento escolar de niños y niñas que fueron escolarizados desde el comienzo en un segundo idioma, niños y niñas que empezaron el aprendizaje del segundo idioma en segundo y cuarto grado. Cuando se evaluó y comparó el manejo de la segunda lengua en los tres grupos, así como su manejo escolar del idioma, se descubrió que los niños que empezaron más tarde rendían ligeramente mejor que aquellos que iniciaron el estudio de la segunda lengua durante su primer grado de escolaridad.

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

¿Cuál es la idea fuerza?

Mito 3

Una vez que las o los estudiantes puedan hablar en castellano ya están listos para ser escolarizados exclusivamente en ese idioma.

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

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

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

¿Cuál es la idea fuerza?

Mito 4

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

Sabemos con certeza que el elemento que predice con mayor exactitud el éxito en la adquisición de un segundo idioma es el nivel de desarrollo de su lengua materna que tienen los niños y niñas. Existe un vínculo directo entre el conocimiento del mundo, el manejo de destrezas de conocimiento y la lengua materna.

Esto implica que, dentro y fuera de la escuela, debemos propiciar el uso del idioma materno de los niños y niñas. La situación ideal para los niños vernáculo-hablantes, al igual que para todo niño o niña, es aprender a leer y escribir en su idioma materno, y estudiar al mismo tiempo castellano como segunda lengua, para que una vez que cuenten con una base en este idioma, el currículo pueda continuar dividido entre ambas lenguas. En cuanto al aprendizaje del castellano como segunda lengua, son infundados los temores de que si el maestro debe explicar ciertos procedimientos en el idioma indígena, estará desperdiciando tiempo valioso para el desarrollo del castellano. Sobre todo al comienzo de la clase, el uso del idioma de los niños será necesario de vez en cuando, pero tenderá a ir desapareciendo ya que la explicación de procedimientos, por lo general, sigue ciertas rutinas y es bueno que los niños y niñas se acostumbren a ellas en castellano.

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

¿Cuál es la idea fuerza?

Mito 5

Mientras más tiempo pase el estudiante en el ambiente del segundo idioma más rápido lo aprenderá

Muchas personas creen que la manera más sencilla de lograr que los niños hablen castellano, es exponerlos a ese idioma todo el tiempo. Sin embargo, no se trata de poner o rodear a los niños o niñas de castellano, si todo lo que esto va a representarles es ruido sin ninguna significación. Lo importante es lograr que los niños y niñas participen activamente en eventos comunicativos que entiendan y que les permitan ampliar su conocimiento y manejo del idioma. Estas actividades deben ser inicialmente dosificadas y limitarse a interacciones de tipo oral. Mientras tanto, los niños y niñas aprenderán a leer, escribir y desarrollar conocimientos escolares básicos en su idioma materno.

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

Recordaremos que mientras más desarrolladas estén las raíces cognitivas a través de la utilización de la lengua materna, mucho más fácil será para el niño la adquisición de la segunda lengua. De igual manera, el tiempo que se tenga que dedicar a su enseñanza será menor.

¿Cuál es la idea fuerza?

Mito 6

Todos los niños y niñas pueden progresar al mismo ritmo en su desarrollo del castellano como segunda lengua

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

Algunos tienen inteligencia lingüística y son "buenos para los idiomas"; otros tienen inteligencia lógico-matemática y nos sorprenden con sus habilidades en el cálculo mental o la solución de problemas; hay quienes tienen inteligencia motora y utilizan el movimiento de manera expresiva; otros poseen inteligencias artísticas, relacionales, etc. Todos los niños y niñas pueden desarrollar sus diversos campos de inteligencia de manera positiva con una educación adecuada, pero también todos tendrán áreas en las cuales sobresaldrán. Entonces, no todos los estudiantes de un salón progresarán con el mismo ritmo en su aprendizaje del castellano.

Si revisamos nuestras propias experiencias escolares y las de nuestros compañeros, nos daremos cuenta de que lo afirmado es absolutamente verdadero. Teníamos un compañero o compañera que era que era magnífico con las matemáticas y nos ganaba a todos con su rapidez; había otro que tenía gran facilidad para contar historias o hacer representaciones orales frente al grupo; siempre teníamos un artista, un mejor bailarín, etc. Lo esencial es que reconozcamos que justamente la educación intenta desarrollar todas nuestras destrezas hasta un nivel adecuado, al mismo tiempo que nos permita reconocer nuestros talentos especiales, para así poder utilizarlos mejor en el futuro. No todos nuestros alumnos lograrán ser magníficos oradores públicos ni cuentistas o poetas famosos, pero todos deberán poder expresarse en castellano de manera eficiente en la gran variedad de situaciones a las que se verán enfrentados en la sociedad.

La situación se vuelve algo más compleja cuando se trata de sociedades multilingües en las cuales existen varias lenguas en contacto. Debido a esta realidad, es lógico esperar que algunos niños y niñas estén más familiarizados con el castellano que otros. Quizás algunos niños viajan con frecuencia a lugares donde se habla predominantemente el

castellano o quizás tienen parientes que, durante sus visitas, se expresan en dicho idioma. Otros no tendrán estas oportunidades. Si todos parten de un punto distinto en su manejo del idioma, indudablemente su desarrollo progresará también de manera diferencial.

¿Cuál es la idea fuerza?

Mito 7

El progreso académico de las o los estudiantes y su desarrollo del castellano depende exclusivamente de su inteligencia y motivación

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

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

(Walqui, Aída y Viviana Galdames, Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua. [ms])

¿Cuál es la idea fuerza?

Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua

¿Es igual la adquisición y el aprendizaje de una lengua?

Existen distintas maneras de concebir la adquisición y el aprendizaje de una lengua precisamente por que la lingüística es una ciencia humana y no una ciencia natural, pues mientras que esta última depende de una comunidad científica y su cambio depende de una revolución intelectual que reemplaza una visión por otra.

Se dice que se adquiere la lengua materna por lo espontáneo y natural que ésta se da desde nuestra infancia, y que el aprendizaje va con la segunda lengua, porque es planificada y en un contexto más formal.

Por ello, a nuestro modo de ver, un docente de las escuelas de EIB que enseña castellano como segunda lengua debe manejar cierta información sobre este tema y quizás su práctica pedagógica le pueda servir para confirmar o rechazar estas hipótesis.

Krashen (1983) nos dice que:

- La adquisición de una segunda lengua es un proceso que requiere su tiempo y muchas veces ocurre después de haber desarrollado la habilidad auditiva durante bastante tiempo.
- Es importante proporcionar a los aprendices mensajes de manera clara y espontánea sin el uso consciente de reglas gramaticales ni la repetición continua. Los métodos que ayudan a esto son aquellos que hacen que los niños estén interesados en recibir mensajes y que éstos se den en situaciones de ansiedad baja.
- Dichos métodos no fuerzan la reproducción temprana en el segundo idioma, sino que permiten a los estudiantes producir cuando ellos están listos.
- También reconocen que la mejoría se consigue proporcionando material comunicativo comprensible, sin forzarlo y sin necesidad de corregir lo producido.

Para ampliar lo de Krashen

1. Hipótesis de adquisición y aprendizaje

La **ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA** es un proceso espontáneo, en el cual se desarrolla el sentido de hablar correcto o "bien hablado". Las reglas gramaticales pasan a un segundo plano. Interesa una comunicación clara y fluida.

EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA nos conlleva a un conocimiento consciente del segundo idioma y sus reglas, siendo capaz de reconocerlas y hablar de ellas. Se podría decir que es aprender EL idioma en un contexto formal, como la escuela por ejemplo.

2. La hipótesis del orden natural

La hipótesis nos plantea que cuando se aprende una lengua existen estructuras gramaticales que se adquieren de manera predecible y que unas se adquieren más pronto que otras, al margen de la lengua materna del hablante. Esto no significa que la gramática se deba enseñar en dicho orden natural, mucho menos en el caso de una segunda lengua.

Por ejemplo, cuando adquiere su primera lengua, un niño comienza haciendo sonidos dentro de lo que llamamos etapa prelingüística; luego viene el balbuceo (papapa, bababa). A los 10 meses empieza a limitar su producción a los fonemas de la lengua materna. A los 12 meses combina sílabas de forma no reduplicada, por ejemplo, ba-ma. Para los 18 meses, ya produce las primeras palabras: nombres de objetos y personas, acciones y rutinas, relaciones sociales. Entre 18 y 30 meses, el niño empieza a combinar palabras para crear oraciones y, en el tercer año, las oraciones crecen en complejidad y extensión.

3. Hipótesis del monitor

Sostiene que es importante el acto consciente del aprendiz para corregir una lengua. Esta hipótesis indica la relación entre adquisición y aprendizaje, donde la adquisición es la que permite la fluidez en la segunda lengua, así como la habilidad de usarla con facilidad y cómodamente. El aprendizaje, por el contrario, es más consciente; no nos da fluidez, pero va cumpliendo la función del editor o monitor para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir o, a veces, incluso después de hablar o escribir (autocorrección).

Según la hipótesis del monitor, también llamada teoría o modelo del monitor, el buen funcionamiento del monitor depende de los siguientes factores:

- Tiempo. Para usar conscientemente las reglas, el hablante necesita tiempo suficiente para procesarlas. En la conversación normal, rara vez se dispone de ese tiempo.
- Forma. El hablante de una segunda lengua tiene que concentrarse en la forma de su producción o pensar en hablar de manera correcta. Sin embargo, las investigaciones indican que generalmente la gente se concentra más en el contenido que en la forma de lo que está expresando.
- Reglas. Conocer las reglas y normas de funcionamiento de una lengua o más.

4. Hipótesis del "input comprensible"

Entre las contribuciones de Krashen, la hipótesis del "input comprensible" es tal vez la más importante. Cuando nos referimos a "input comprensible" nos referimos a mensajes, información y/o estructuras gramaticales de un nivel ligeramente superior al que ya se domina y que se le presentan al aprendiz de una nueva lengua. Estas debe ser claras, con pistas o estímulos que mantengan la integridad del mensaje; "datos comprensibles" que pueden ser acompañados de dibujos y fotos, usando temas familiares como ejemplos. Así que la tarea del docente o asesor está en **ayudar al alumno a entender mensajes** (proveer mensajes entendibles) y no en enseñar reglas de gramática.

El hablar resultará cuando el aprendiz esté listo. Algunas personas estarán listas antes que otras. Asimismo, es normal que al principio se hable de manera incorrecta. La precisión gramatical viene con el tiempo. Mientras el aprendiz escucha y entiende más datos, se dice que está en un período de silencio.

5. La hipótesis del filtro afectivo

La hipótesis sostiene que la actitud, sentimientos, estado anímico y motivación del estudiante son factores que influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación se presentan algunas variables afectivas que se deben considerar en el aprendizaje de una segunda lengua

- **Ansiedad.** - Un bajo nivel de ansiedad facilita la adquisición de idiomas.
- **Motivación.** - Una fuerte motivación, indefectiblemente ayuda a una mejor adquisición. Hay varios tipos de motivación. Por ejemplo, la motivación "instrumental" que se da cuando la lengua es una necesidad práctica, por ejemplo para conseguir un trabajo. La motivación "integrativa" ocurre cuando se adquiere una segunda lengua para integrarse a un grupo o identificarse con él.
- **Confianza en uno mismo.** - El aprendiz que tiene mayor autoestima y confianza en sí mismo tiende a adquirir más y mejor la segunda lengua.

Como se dijo estas variables influyen tanto positiva como negativamente en el aprendizaje del estudiante. Una de ellas, por ejemplo, es la ansiedad, que influye negativamente en los estudiantes que aprenden una segunda lengua en una situación no natural (en la escuela). La función del docente es bajar este filtro afectivo.

Asimismo, teóricamente, cuando hay barreras afectivas el estudiante tendrá un "bloqueo mental" y este no permitirá que los datos sean procesados (o sea, adquiridos) completamente, aun cuando el aprendiz los entienda. La adquisición es óptima cuando el estudiante es motivado, confía en sí mismo y siente poca ansiedad.

Si bien la teoría de Krashen puede tener muchas críticas, es un hecho que sus hipótesis cambiaron la manera tradicional en la que los docentes enseñaban una segunda lengua.

6. La hipótesis del "output comprensible"

Una de las críticas teóricas más importantes que se le hace a la teoría del orden natural es el hecho de poner todo el énfasis del aprendizaje de una L2 en el input que recibe el estudiante. Basándose en los resultados de los programas de inmersión en Canadá, Merryll Swain (1995) demuestra que los estudiantes desarrollaron desigualmente sus capacidades de comprensión y producción oral. En otras palabras, los estudiantes podían comprender pero no producir en L2. Así, Swain destaca la importancia de diseñar y organizar las actividades de clase de manera que sean los alumnos quienes hablen durante el mayor tiempo posible en L2. De acuerdo con Swain, es fundamental darles oportunidades para que produzcan en L2. A esto se llama la hipótesis del output comprensible¹.

1 Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. En: G. Cook y B. Seidlehofer (eds.). Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson. Oxford, UK: Oxford University Press.

Breve panorama de los enfoques y métodos de la enseñanza de segundas lenguas

En este capítulo vamos a presentar una visión panorámica de los distintos enfoques² utilizados en la enseñanza de segundas lenguas, con el fin de que el docente los conozca, evalúe y, si cree conveniente, los adapte a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes.

El método gramática-traducción

Este método está basado en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario descontextualizadas y en el cual, el estudiante debía estudiar sistemáticamente la sintaxis y la morfología. Era un método centrado en el profesor y no había interacción oral en la segunda lengua.

El método directo

El principio de este método es que se aprende la L2 como se aprende la L1. Richard y Rodgers (1986: 9-19) resumen así los principios de este método:

- Se enseña solo en la segunda lengua.
- Se desarrollan las destrezas de comprensión auditiva y producción oral.
- Se presentan los puntos nuevos de manera oral.
- Se enseña solo el vocabulario y las frases del habla coloquial sencilla y más usada.
- En clases pequeñas e intensivas se desarrollan las destrezas orales en una progresión de lo más fácil a lo más difícil, basándose en una interacción de preguntas y respuestas entre el estudiante y el profesor.

² Distinguir:

Enfoque en la enseñanza de las lenguas es el reflejo de un modelo o una investigación paradigmática –una teoría. Este término es el más general. **Método** es más específico: es un conjunto de procedimientos; es compatible típicamente con uno o más enfoques. **Técnica** es un modelo o una actividad que se desarrolla en el salón de clases y así, representa el término más reducido de los 3 conceptos. Algunas técnicas son ampliamente usadas y encontradas en muchos métodos.

- El vocabulario concreto se enseña a través de demostraciones, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseña por medio de asociaciones de ideas.
- Se enfatizan la pronunciación y la gramática correcta.
- Se enseña gramática inductivamente; es decir, que las reglas no se enseñan explícitamente, sino que los alumnos llegan por sí mismos a conclusiones sobre la regla gramatical.

El problema de este método es que no se ha demostrado que aprender una segunda lengua es igual que aprender la lengua materna.

El método audiolingüe

Durante las décadas de los cincuenta y sesenta se desarrolló el método audiolingüe que tuvo su origen en la corriente lingüística del estructuralismo y en la psicología conductista. Los principios del método audiolingüe son:

- Se enseña a hablar y escuchar antes de leer y escribir, puesto que las primeras son las destrezas lingüísticas más básicas.
- Se utiliza diálogos y ejercicios estructurales, puesto que una lengua se aprende por un proceso de formación de hábitos.
- Se evita el uso de la lengua materna, puesto que la lengua materna interfiere con el aprendizaje de la segunda lengua.

El método respuesta física total (rft)

Este método fue difundido por James Asher (1982), quien sostiene que la enseñanza de una segunda lengua se basa en que la comprensión auditiva debe ser desarrollada en su totalidad antes de cualquier participación oral de parte de los estudiantes (tal y como es con niños pequeños cuando aprenden su idioma nativo).

Características

Las **habilidades** en la segunda lengua pueden ser rápidamente adquiridas y asimiladas si el docente estimula el sistema cinestésico-sensorial de sus estudiantes. Asher cree

que la comprensión del lenguaje hablado debe ser desarrollada antes que la expresión oral. La **comprensión y retención** tienen mejores resultados mediante el movimiento (movimiento total del cuerpo de los estudiantes) en respuesta a una secuencia de comandos. Asher cree que la forma imperativa del lenguaje es una herramienta poderosa que puede ser utilizada para la comprensión del lenguaje, así como para manipular su comportamiento. Muchas de las estructuras gramaticales del lenguaje pueden ser aprendidas mediante el uso del tono imperativo como, por ejemplo, emitir órdenes, indicaciones e instrucciones y, como respuesta a estas, a manera de comprobar la comprensión, los niños deben realizar movimientos o acciones como levantar la mano cuando se les pide que lo hagan o se sienten. Es importante **NO forzar a los estudiantes a hablar antes de que estén listos**. Primero, la lengua meta debe ser internalizada; luego el habla emergerá automáticamente. Se recomienda establecer estrategias para alentar la participación oral de las y los estudiantes.

Aprendizaje cooperativo

Los niños y las niñas trabajan y aprenden en pares o grupos pequeños de tal manera que puedan interactuar e intercambiar información en diversas actividades dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje, lo importante es que los estudiantes se ayuden entre sí procurando mejorar su aprendizaje de manera individual, así como grupal.

Fathman y Kessler (1993: 128) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Johnson, Johnson y Stanne plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual.

Características

- Las y los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo.
- Las y los estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos.
- Las y los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, se ayudan, se complementan, se colaboran para realizar tareas o actividades de aprendizaje comunes.

- Las y los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que los estudiantes se necesitan los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- Las y los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

Fathman y Kessler (1993: 134) consideran que:

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. Las y los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de las y los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje.

Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a las y los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas. Es decir, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas (el resaltado es nuestro).

Enseñanza por tareas

La enseñanza del castellano como segunda lengua mediante "tareas de comunicación" es un intento de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo. La lengua será presentada en el aula a través de actividades comunicativas estructuradas, ordenadas y con procedimientos, es decir, dotados de una unidad de sentido y de organización de discurso -y nunca como estructuras aisladas-, siendo labor del aprendiz penetrar paulatinamente en su organización semántica, morfosintáctica y discursiva, hasta que, por aproximaciones sucesivas, llegue a hacerse con la representación interna de la L2.

Desde esa perspectiva, para la enseñanza de castellano como L2 se propone trabajar en un enfoque basado en tareas. Esta es definida por Murcia como:

Una unidad de trabajo que conlleva la ejecución de una serie de operaciones cognitivas, de comunicación y socialización, así como la manipulación de

materiales (lingüísticos y no lingüísticos), conducentes a la resolución de un problema real preestablecido o a la obtención de ciertos resultados (prefijados o no) mediante la utilización de la L2.

Así concebidas, las "tareas" permitirán dar unidad significativa a las variadas actividades de aprendizaje y comunicación que comportan, así como tratar de modo conjunto las diversas destrezas que concurren en el despliegue del idioma, frente a un objetivo de comunicación perfectamente definido y articulado.

Pasos en el diseño de una unidad de trabajo por "tareas"

Para la enseñanza de una segunda por tareas Estaire y Zanon³ proponen los siguientes pasos en la planificación de las clases de castellano como segunda lengua:

- 1º **Elección de un tema central** que ayude a desarrollar la segunda lengua por ejemplo fiestas de la comunidad, distrito o provincia, viaje, ferias, montaje de un periódico mural/programa radiofónico, el mundo de la publicidad, temas interdisciplinarios. Es decir temas de su interés, cercanos y significativos.
- 2º **Especificación de los objetivos de aprendizaje**, ¿qué deseamos lograr? en el plano conceptual (sistema de la L2), en el plano de la comunicación (uso de la L2), en las estrategias de aprendizaje (principalmente en relación con las cuatro macrodestrezas lingüísticas), y en las actitudes educativas (por ejemplo, la valoración de determinados aspectos culturales).
- 3º **Determinación de la/s tarea/s final/es** que intencionalmente promoverán la consecución los objetivos propuestos.
- 4º **Previsión de actividades** para la ejecución de las tareas finales. Nos referimos a actividades de aula o tareas menores encaminadas a familiarizar a las y los estudiantes con determinados puntos de la L2 (gramaticales, fonológicos...) aspectos del tema central (semántico y conceptuales_científico y/o experienciales), algunas estrategias de aprendizaje (cómo abordar alguna/s de las cuatro grandes destrezas lingüísticas, procedimientos de trabajo en el aula), fomento de actitudes idóneas y de la motivación (máxima participación, por ejemplo); todo ello en cuanto representa necesidades derivadas de la

³ S. Estaire y J. Zanon, "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". En: Comunicación, Lenguaje y Educación. Monográfico, 1990 (citado por Miguel Murcia).

realización de la tarea o tareas Anuales. Se ha de prever incluso el diseñar diversos recorridos, a fin de subvenir a las necesidades y carencias específicas, las preferencias y los estilos cognitivos de diversos grupos de alumnos.

Por lo demás, el tratamiento pedagógico aplicado podrá tener una orientación más inductiva o deductiva contando con los hábitos de aprendizaje de los alumnos y del medio escolar, las creencias didácticas del profesor, etc.

5° La evaluación, que habrá de contemplar tanto el aprendizaje de los alumnos como la idoneidad del diseño de instrucción aplicado. La evaluación del primero de los aspectos podrá ir asociada al grado de cumplimiento de las tareas finales y al desarrollo de ciertos momentos del proceso recorrido.

Por lo que respecta a la valoración del diseño, además de contar con los resultados de aprendizaje obtenidos, se acudirá al enjuiciamiento reflexivo del profesor y de los alumnos mediante cuestionarios, diarios, etc. acerca de puntos clave de su funcionamiento en el aula: grado de satisfacción acerca de los modos de trabajo, la impresión de progreso, el nivel de motivación y de implicación en las tareas, etc.

Enfoque sociocultural en la enseñanza de una L2

La teoría sociocultural

La teoría de desarrollo del aprendizaje humano de Lev Vygotsky -psicólogo ruso que vivió a principios del siglo XX- cobra influencia en la educación de Europa Occidental, Australia y Norteamérica durante los años ochenta. La importancia de la teoría de Vygotsky es que plantea que el desarrollo cognitivo humano es intrínsecamente social más que individual, por eso el nombre de teoría sociocultural. De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo cognitivo humano es un resultado de experiencias sociales, históricas y culturales.

Para Vygotsky, el mecanismo de aprendizaje tiene su base en el desarrollo del discurso interno o inner speech. ¿Cómo se desarrolla el discurso interior? Pues a través de la socialización o más precisamente por medio del diálogo reflexivo que tiene lugar entre un adulto y un niño cuando ambos se involucran conjuntamente en una actividad. La práctica de esta actividad conjunta será la base para que en un momento posterior el niño pueda realizarla solo. En síntesis, la teoría sociocultural

defiende que el desarrollo cognitivo humano es el resultado de la interacción con otras personas en una actividad con un propósito determinado.

Como sabemos, Vygotsky acuña el término "zona de desarrollo próximo" para referirse a la distancia, en términos cognitivos, que existe entre lo que una persona puede hacer sin ayuda y lo que puede realizar guiada por otra con más experiencia. En este sentido, la calidad de la interacción es crucial para obtener buenos resultados en el aprendizaje. Si esta interacción se realiza con éxito, una persona, con la asistencia adecuada, podrá llevar a cabo con éxito una actividad que usualmente no puede hacer por sí misma. Luego de mucha práctica, se espera que esa persona pueda realizar esta actividad sin ayuda. Es por esto que la teoría sociocultural propone como único buen aprendizaje a aquél que mira hacia el futuro. Para concluir, las nociones planteadas por Vygotsky representan un reto constante para los maestros en tanto son los responsables de determinar cuándo sus alumnos están listos para llevar a cabo una tarea sin asistencia.

La teoría sociocultural en la enseñanza de lenguas

La teoría sociocultural ha tenido un impacto positivo en la enseñanza de lenguas. A la luz de esta teoría, el aprendizaje de una segunda lengua está influido tanto por el contexto social, como por las experiencias del estudiante. Dicho de otro modo, lo que aprendemos en una segunda lengua y cómo lo aprendemos depende en gran medida de con quiénes interactuamos y cómo es la interacción. En este sentido, la teoría sociocultural coincide con el enfoque comunicativo en el énfasis de metodologías y estrategias que propicien la interacción en el aula. El aporte de la teoría sociocultural radica en que hace un llamado de atención sobre la importancia del discurso y del rol del profesor en la interacción; es decir, que, según esta teoría, la interacción misma no propicia necesariamente el aprendizaje, sino que la clave está en el modo de interactuar. En la actualidad, las premisas de la teoría sociocultural influyen en las técnicas y métodos de enseñanza de lenguas.

(Domínguez, R. La Instrucción Basada en el Contenido en la Enseñanza de una Segunda Lengua, p.18)

El enfoque comunicativo para el castellano como l2

La lengua es, sobre todo, un medio de comunicación. A partir de Chomsky (1957) se pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje. No se trata de repetir unas frases dadas, sino de ser capaz de formar todas las frases posibles de una lengua (competencia lingüística). Con Hymes (1972) se enriquecen los estudios del lenguaje como fenómeno social y se amplía el concepto de competencia: aprender una lengua no es solo llegar a reconocer o producir todas las frases posibles de la lengua, sino ponerla en una situación de comunicación determinada (competencia comunicativa). La teoría lingüística amplía su campo de trabajo para incorporar el estudio del uso del lenguaje (Searle 1969 y Halliday 1973) y llegar a hacer de ello una ciencia lingüística más: la pragmática.

Teoría del aprendizaje

El aprendizaje de una lengua se apoya en la capacidad innata que todos los seres humanos tenemos: la de aprender cualquier lengua y, también, en la exposición de la lengua meta en situaciones de comunicación en las que se ve involucrado el aprendiz. Estas situaciones le permiten interactuar utilizando la segunda lengua, de tal manera que forme sus propias hipótesis, contrastándolas, rechazándolas o afirmándolas hasta llegar a interiorizarlas. Los errores -inevitables y necesarios- son los indicadores de avance más evidentes de su aprendizaje que va pasando por una serie de etapas hasta llegar a la lengua meta.

Propósito

El propósito de este método es desarrollar la competencia comunicativa o capacidad de interactuar lingüísticamente en las diferentes situaciones de comunicación.

Metodología

Se provocan situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los aprendices, utilizando la lengua objeto de aprendizaje (expresiones lingüísticas, frases, etc.). Se seleccionan los recursos necesarios y se utilizan métodos o estrategias que permitan descubrir significados. También se anima la interacción entre los compañeros y se descubren progresivamente los usos y funcionamiento de la lengua. Asimismo, se potencian las estrategias del aprendiz para aprender y, en el proceso, se prevén las tareas que posibilitan la comunicación.

Las actividades comunicativas

- Intercambiar información nueva y favorecer la interacción.
- Proponer la utilización real de la lengua.
- Centrarse en el significado, en lo que se quiere comunicar.
- Realizarse con lenguaje auténtico.
- Respetar los mecanismos de interacción (cooperación, negociación, información nueva, coherencia, pertinencia, etc.).
- Cumplir el propósito comunicativo (qué se hace con lo que se lee, se escucha, se escribe).

Recomendaciones generales para la clase de segunda lengua

Dentro del enfoque comunicativo se dan las siguientes recomendaciones para el desarrollo de la clase de segunda lengua:

- Responder a las necesidades comunicativas del estudiante (¿para qué aprende la lengua?, ¿qué necesita?, ¿qué le interesa?).
- Provocar la necesidad de comunicarse en esa lengua, en situaciones concretas relacionadas con los propios intereses.
- Proporcionar materiales auténticos y contextualizados relacionados con la situación planteada.
- Favorecer el descubrimiento e interiorización y conceptualización progresiva de los recursos lingüísticos. Por ejemplo, expresiones de cortesía, argumentaciones, uso de nuevas estructuras, frases (de menos a más complejas) necesarias y suficientes para comunicarse.
- Posibilitar la interacción-ensayo, primero de una forma más controlada y luego más libre, siempre en situaciones de comunicación verosímiles como, por ejemplo, con el uso de títeres, juegos de interacción, etc.
- Poner el énfasis en el significado más que en la forma, en los procesos más que en los contenidos.

- Los errores son necesarios para aprender. Evitar corregir frecuentemente y de manera frontal a los estudiantes, pues perjudicaría el proceso comunicativo en el que se viene construyendo una determinada lengua.
- Las situaciones didácticas deben favorecer la comunicación y adaptarse a la tarea que se propone (individual, parejas, pequeño grupo, todo el grupo) y el docente cumplirá, sobre todo, el papel de motivador a la comunicación y al aprendizaje de los y las estudiantes.

- a) El enfoque comunicativo se caracteriza por desarrollar de manera contextualizada las cuatro competencias básicas [habilidades lingüísticas o competencias psicomotoras] relacionadas con la adquisición de una segunda lengua: la producción oral y la comprensión auditiva y la producción y comprensión escrita. Desde este enfoque se asume que el estudiante desarrollará estas capacidades en contextos de interacción comunicativa que le sean significativos y en las que sus actitudes hacia el proceso de adquisición de una segunda lengua sean positivas.⁽¹⁾
- b) Permite integrar en una misma actividad a niños y niñas con diferentes niveles de conocimiento de castellano y fomentar el trabajo cooperativo⁽²⁾ entre ellos. Esto supone que el método se adecua a las escuelas unidocentes y multigrado que son las de mayor representatividad en los contextos bilingües indígenas del país.
- c) En la medida que se desarrolla situaciones de un aprendizaje holístico e integrador, los estudiantes se desinhiben en el aprendizaje de la segunda lengua. Esto permite que reciban evidencia positiva y que sus aprendizajes tengan resultados óptimos.
- d) Permite iniciar y afianzar procesos de lectura y escritura en la segunda lengua a través de actividades conjuntas (niños y niñas con diferentes niveles) y lúdicas.

La intención de presentar algunos métodos para la enseñanza del castellano como segunda lengua es que los docentes puedan conocerlos y sean conscientes de que no existe "un" método o una sola respuesta, sino que hay varias posibilidades en la enseñanza de una segunda lengua. De esta manera, el reto está en aplicar la más pertinente a la realidad en la cual vienen laborando como maestros de EIB.

El reto es que al trabajar el castellano como segunda lengua desarrollemos la competencia comunicativa de nuestros estudiantes en esa lengua. Sin embargo, existe un reto aun mayor que consiste en que -al enseñar el castellano o cualquier lengua originaria como segunda lengua, así como contenidos en las aulas de EIB- los alumnos desarrollen una competencia intercultural, es decir, que lleguen a ser personas capaces de relacionarse con otras personas en su comunidad y fuera de ella, respetando la forma de ser y de ver las cosas que tiene cada una de ellas.

(1) Sánchez: L Propuesta para la enseñanza de castellano como segunda lengua. Informe de la consultoría para el proyecto

MECEP-MED 1999.

(2) Según el modelo de Bachman la competencia comunicativa se compone de: competencia discursiva (competencia lingüística, textual y pragmática), competencia y habilidades psicomotoras (escuchar, hablar, leer y escribir) y competencia estratégica (estrategias de comunicación y de aprendizaje). Véase, Carmen Muñoz (ed.) "Segundas lenguas, adquisición en el aula". En: Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación Editorial Ariel, Barcelona (2002)

(L. Vásquez 2001: 24-25)

¿Qué es competencia comunicativa en el castellano como segunda lengua?

Los niños y las niñas al aprender el castellano como segunda lengua deben lograr tener **competencia comunicativa**, vale decir, tener la habilidad de utilizar la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados, con un modo de actuación adecuado.

Canale y Swain (1980) sostienen que la **competencia comunicativa** aplicada a la enseñanza de una segunda lengua consta de cuatro componentes: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico.

Conocer y usar: vocabulario, morfología, sintaxis y pronunciación de una lengua.

Competencia gramatical



Usar la lengua de acuerdo con un contexto determinado para comunicar ciertas funciones lingüísticas tales como disculparse, reclamar, describir.

No es igual conversar con el alcalde del distrito que cuando lo hacemos con los compañeros del salón.

Competencia sociolingüística

Usar pronombres, conectores, adverbios y otras expresiones que sirven para conectar ideas.

Los hablantes deben ser capaces de producir discursos en los que las oraciones que los conforman estén unidas según las normas del discurso.

Competencia discursiva



Si el niño o la niña tienen dificultad para dar a conocer algo o para encontrar la palabra adecuada, recurren a gestos, señalan objetos o nombran otras palabras relacionadas. En esos momentos están utilizando las estrategias verbales y no verbales.

Competencia estratégica

La oralidad para el aprendizaje del castellano como una segunda lengua

¿Qué es la oralidad?



La oralidad es secuencialidad sonora, una línea en el tiempo que se transmite entre hablante y oyente, una línea de sonidos que se desvanecen al desaparecer la emisión. Al igual que la música su vida es efímera, a menos que se traduzca al medio escrito o se conserve por medio de los métodos de grabación. El hablante transmite un mensaje que debe modularse con una melodía, estar acompañado de cierto ritmo

y seccionarse con espacios libres, también al igual que la música (Álvarez Muro 2001).

La oralidad es una forma comunicativa que va desde un grito de un niño recién nacido hasta la conversación entre personas adultas.

Es la palabra hablada, forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano.

A través de la oralidad nos relacionamos entre seres humanos, establecemos lazos de comunicación acompañados de actitudes, valores y conductas que solo se dan en la palabra hablada, sin que nada pueda reemplazarla ni complementarla.

Esta palabra hablada nos permite transferir información, argumentar, intercambiar opiniones, comentar situaciones y dar a conocer a los demás nuestras costumbres, formas de vida, creencias, sentimientos y emociones.



Lo hacemos en diferentes contextos y en diferentes momentos.

Es necesario que los niños y las niñas comprendan mensajes. Para ello, se debe proporcionar información inteligible en situaciones comunicativas diversas que les

permita aprender una lengua sin olvidar que no todo lo que oímos aprendemos, sino que en este aprendizaje tiene mucho que ver el procesador interno (Chomsky).

El cerebro selecciona aquello que es significativo. Por ejemplo, en un partido de fútbol, como estrategia para la enseñanza del castellano, la profesora plantea como una de las expresiones lingüísticas por trabajar "pásame la pelota", pero el cerebro del niño va seleccionando otras palabras o expresiones como "patea", "corre", etc., pues para él es lo más significativo.

La oralidad implica el conocimiento y manejo de sonidos, palabras, combinaciones de palabras, reglas gramaticales y reglas de interacción verbal y social, entre otras, de parte del profesor y/o profesora, así como de los niños y de las niñas. Y para desarrollarla de manera óptima es importante conocer sus características:

- **Espontaneidad e inmediatez:** Conversación que se estructura en el momento que se habla; no tiene una previa revisión como lo tiene lo escrito.
- **Inestabilidad:** No siempre se recuerda todo y tal cual se escucha, muchas veces el oyente adecua lo escuchado a su propio esquema. Por ello, su trascendencia es ciertamente restringida e inestable.
- **Riqueza:** La oralidad está acompañada de una carga emotiva y psicológica, tanto del emisor como del receptor. Asimismo, lo escuchado y hablado es acompañado por diversos movimientos, gestos, sonidos, silencios y permite escuchar una variedad de lenguas y dialectos. Esta riqueza no la tiene lo escrito, a no ser que se dé con mucho detalle.
- **Dependencia del oyente:** Es necesaria la presencia de un emisor y receptor. Los contenidos se van construyendo a medida que el emisor habla, y se modifican (en estructura, calidad e intención) incluso de acuerdo con las reacciones del oyente.
- **Tiene gramática y es más compleja.**
- **Formulareidad:** El discurso oral se basa en "fórmulas". En efecto, es necesario repetir ciertas fórmulas o segmentos del habla para poder ayudar a la memoria. Esto es algo que salta a la vista en la publicidad radial y televisiva.
- **Dinamismo** La lengua oral cambia continuamente por acción grupal, respondiendo a las necesidades de la sociedad hablante y a sus realidades sociales, intelectuales, espirituales e históricas.

El aprendizaje de idiomas no ocurre como resultado de la transmisión de hechos sobre lengua o de una sucesión de los taladros de memoria de la memorización. Es el resultado de las oportunidades para la interacción significativa con otras en la lengua objetivo. Por lo tanto, el dar una conferencia y recitaciones no son los modos más apropiados del uso de la segunda lengua. Los profesores necesitan moverse hacia un uso más rico e interactivo de la lengua, tal como es encontrado en conversaciones educacionales y el trabajo de colaboración de la sala de clase.

Las características nos ayudan a comprender qué implica la oralidad para el aprendizaje de una segunda lengua, el cómo debemos planificar su aprendizaje para que los niños y las niñas sepan con quién, cómo, cuándo y dónde hacer uso de las frases y expresiones aprendidas.

Es decir, saber comunicarse, satisfacer sus necesidades sociales; hablar y callar cuando tengan que hacerlo.

Considerar un conjunto de reglas sociales que rigen en el mundo de habla hispana.



¿Por qué es importante la oralidad en el aprendizaje de una segunda lengua?

Enseñar el castellano antes que en castellano...

Primer día de labores escolares. Un docente EIB está frente a un grupo de niños y niñas cuya lengua materna no es el castellano. Inmediatamente surge la pregunta: ¿cómo organizar pedagógicamente esta situación?

Se conoce que cada uno de los niños y de las niñas se presenta en la escuela con un dominio oral de su lengua materna originaria. Niños y niñas de 5 y 6 años de edad, escuchan, comprenden y conversan sus vivencias en esa lengua.

Veamos los ejemplos:



El docente o la docente EIB, asume el reto de responder a esta realidad y organiza el aprendizaje de sus niños y sus niñas propiciando espacios para que continúen el desarrollo de la oralidad de su lengua materna, pues está convencido de que su no desarrollo podría generar la pérdida de sonidos, vocabulario, costumbres, formas de vida y de relaciones sociales propias de la cultura que, precisamente, a través de la oralidad, se fueron manteniendo.

Asimismo, inicia y consolida el proceso de lectura y escritura, así como desarrolla capacidades curriculares en la primera lengua.

El mismo docente es consciente de que sus niños y sus niñas necesitan aprender el castellano como segunda lengua y que su enseñanza como tal es un derecho de todos los niños y de las niñas cuya lengua materna es una lengua originaria. Por ello planifica estrategias con enfoque de segundas lenguas que le permiten, primeramente, desarrollar la oralidad del castellano, pues sabe que es la clave para la lectura y escritura en esa segunda lengua. Tiene presente que no puede pedir a los niños que escriban ni lean en un idioma que no comprenden ni mucho menos lo hablan.

POR ELLO...

Las aulas de castellano como segunda lengua deben ser lugares de interacción, de escucha pasiva y activa, de conversación entre pares, docentes y alumnos; espacios que permitan comprender y seguir instrucciones, narrar historias, describir objetos y situaciones, explicar procesos, argumentar situaciones usando las formas de habla de la comunidad local, y aquellas que se irán incorporado a partir de las entrevistas con personas castellano-hablantes y las escuchadas por la radio, televisión e incluso de los libros que les son leídos.

Procurar el desarrollo de la:

- Capacidad activa, mediante la cual el niño y la niña se expresan.
- Capacidad pasiva, mediante la cual el niño y la niña comprenden.



¿Cuál es la relación entre oralidad y escritura en el aprendizaje de una segunda lengua?

Muchos estudios, y entre ellos lo de Krashen en la hipótesis del input (1981: 101-108), afirman que la primera necesidad de un aprendiz de un idioma es escuchar una gran cantidad de lenguaje hablado, natural y comprensible. Entender lo que oye o lo que lee en la otra lengua. El aprendizaje de una lengua se basa primordialmente en lo que escuchamos y comprendemos, no en lo que decimos.

Si recordamos las clases de inglés que muchos de nosotros tuvimos durante todo el nivel secundario, en colegios estatales principalmente, podemos atribuir que no llegamos a tener una competencia comunicativa en esta lengua, por que no se dio el espacio necesario para el desarrollo de la oralidad. Los momentos de interacción y diálogos siempre fueron muy limitados. No tuvimos un input comprensible, ya que se dio mayor peso a la escritura, a la traducción y a la gramática.

Ahora que nos situamos en contextos fuera de la escuela, sabemos que existen muchas personas no castellano-hablantes que emigran a las ciudades y es ahí donde adquieren el castellano escuchando, comprendiendo y hablándolo en diversos contextos, y es posible que algunas de estas personas adultas no sepan leer ni escribir. Entonces, a partir de este ejemplo, podemos afirmar que se puede comprender y hablar una lengua sin escribirla, pero no se puede escribir sin comprenderla.

Por ello, los profesores y las profesoras EIB, que tienen como preocupación y reto lograr que sus niños y niñas logren una lectura comprensiva en el idioma castellano, necesariamente tendrán que desarrollar la oralidad del castellano para así garantizar que comprendan lo que leen y produzcan textos con significado.

¿Cuánto tiempo utilizas diariamente para el desarrollo oral de tus niños y niñas?

El proceso de transferencia de la lengua materna a la segunda lengua

La transferencia es el proceso en el cual el alumno emplea con éxito elementos comunicativos de su lengua materna en una segunda lengua, por ejemplo, para señalar el significado de un objeto utiliza palabras, frases (conocimiento lingüístico) de su lengua materna, así como las habilidades comunicativas de escuchar, hablar y escribir para comprender, procesar y emitir mensajes en un segundo idioma.

Consideramos que la lengua materna juega un rol importante en la segunda lengua, por ello consideramos que para iniciar el proceso de transferencia es importante considerar:

- Que el niño o la niña lea y escriba en su lengua materna.
- Que el niño o la niña tenga dominio oral de la segunda lengua, pues a leer y escribir se aprende una sola vez en la vida.

Practiquemos:

Texto Ashaninka

Aparoni kitaiteri naanakeri aní
Nocharijatakairi. Itsenkabetakena
obakera
nokantakeri, irokantacha nojaakakeri
iyantireki. Ari yomenana ikanti:
"Omaperotatimpi aní"

Texto de Elfren Ramos Espíritu

Texto quechua Ancash

Iskinawlla kakullaaman
mana pipis rikaanalla
kuchillachaw, hakallachaw
pakay, pakay kawanaapaq.

Texto tomado del rotafolio ancashino

EPMRA

- ¿Qué crees que te ayudó a "leer"?
- ¿De qué crees que trata el texto?
- ¿Qué silabas y/o letras también hay en tu lengua materna?
- ¿Qué necesitas para comprender el texto?

El proceso que acabas de hacer: leer el texto sin conocer la lengua se llama transferencia, pues el saber leer y escribir en castellano hizo que reconozcas las silabas y letras comunes de las lenguas, pero no pudiste comprender porque no tienes el dominio oral de estas lenguas.

¿Cómo enseñar la gramática en el marco del enfoque comunicativo?

Consideramos que enseñar la gramática es importante en el aprendizaje de una segunda lengua. El alumno debe aprender a utilizar plurales, a concordar las oraciones gramaticales (sujeto, objeto, verbo) usar conectores, etc., etc. Los contenidos gramaticales deben enseñarse en espiral: de lo simple a lo complejo y considerando el nivel de dominio del castellano que tenga el alumno.

Esta enseñanza debe ser inductiva; es decir, que las reglas no se enseñan explícitamente, sino que los alumnos llegan por sí mismos a conclusiones sobre la regla gramatical, a través de estrategias que así lo permitan. Por ejemplo, partir de una situación comunicativa y de ella extraer frases, adjetivos, verbos etc., para luego, junto con los estudiantes, reflexionar, explicar y ubicar a qué categoría gramatical corresponden y sobre qué regla gramatical estamos hablando.

La intención final es que el alumno alcance un nivel comunicativo oral y escrito fluido, con competencias estratégicas, discursivas, gramaticales y sociolingüísticas.

La forma en que se trate la gramática de la segunda lengua dependerá de la naturaleza y tipo de educandos, de las necesidades de los estudiantes, del momento de la clase o de la unidad en que se encuentre, así como el tiempo disponible para ello.

Como se sabe, en el enfoque comunicativo se parte de la práctica y poco a poco se van generando hipótesis para encontrar las reglas, luego se vuelve a la práctica. Este contrasta con la enseñanza tradicional donde primero se enseña la regla y luego se realizan ejercicios.

El inconveniente es que este proceso dura mucho tiempo y el resultado puede parecer muy lento a los padres y profesores, pero todo aprendizaje significativo toma tiempo. Además, se apunta al desarrollo de competencias y no solo a la acumulación de conocimientos que luego no se apliquen en la vida cotidiana.

La actitud "buscar" o "demandar" reglas es sumamente positiva y, por lo general, no ha sido demasiado bien comprendida en la dinámica del aula: a tales solicitudes se acostumbra responder con la regla o reglas que explican tal o cual fenómeno (tanto si se trata de descripciones normativas como funcionales) que, si bien proporcionan una solución inmediata a los alumnos, limitan extraordinariamente su autonomía y su capacidad de inferencia en situaciones nuevas a las que están expuestos diariamente.

Ejemplo: La situación comunicativa "en un salón de clase se están hablando sobre la prendas de vestir"

La profesora y los alumnos van describiendo cada una de las prendas de vestir, juegan a vestir un muñeco, combinan colores, seleccionan según el tamaño, lo hacen en parejas, en grupos, etc., de tal manera que van desarrollando su oralidad en el castellano.

Siempre deben estar guiados por las preguntas ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿De qué color es?

Luego, en la pizarra se colocan las prendas de vestir de la siguiente manera:



Bufanda



Chompa



Polo

Se pide a los alumnos que enumeren cada una de ellas y se van escribiendo en la pizarra los nombres.

Con ellos concluimos que estos son nombres de las prendas de vestir, y que en la gramática reciben el nombre de SUSTANTIVOS.

Luego nombramos personas (María, Julio, etc.), objetos (mesa, carpeta, etc.), animales (gato, loro, serpiente), de tal manera que conceptuamos que LOS SUSTANTIVOS SON NOMBRES DE PERSONAS, OBJETOS Y ANIMALES.

El docente como una gramática pedagógica viviente

El docente es el elemento principal en la enseñanza, ya que todos los materiales existentes para este propósito no podrían ser utilizados por los alumnos sin la ayuda del docente. Según Corder, es el docente quien brinda todos los datos necesarios para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. La parte más difícil que tiene el docente es saber la cantidad de datos que debe dar al alumno. Para que un docente sea una "gramática pedagógica viviente", nos dice Corder, debe contar con la suficiente preparación, energía y creatividad.

En este capítulo esperamos haber expuesto las razones por las que creemos que los docentes de las escuelas de EBI deben saber cómo funciona la gramática del castellano.

El Castellano una segunda lengua en la Escuela EIB del Perú

Partamos de estas preguntas:

¿Todos los peruanos y todas las peruanas tenemos como lengua materna el castellano? Entonces, ¿todos los peruanos y todas las peruanas entendemos el castellano y ademos leer y escribir en él?



El Perú es un país plurilingüe que alberga en sus instituciones educativas a niños y niñas amazónicos y andinos en edad escolar, que mayormente se conocen y se comunican en una lengua distinta del castellano, es decir, en una lengua originaria. Con ella nacieron, se comprenden y se comunican con el mundo que los rodea.

Los alumnos, tanto del nivel inicial como del primario, llegan a las instituciones educativas de EIB con diferentes niveles de dominio de su lengua originaria y del castellano. Por ejemplo, existen niños y niñas que únicamente hablan su lengua materna y otros que hablan algunas palabras aisladas o comprenden expresiones básicas en castellano (por ejemplo, saludan, siguen indicaciones y otras expresiones). Sin embargo, ese conocimiento no les es suficiente para aprender de manera efectiva las áreas del currículo.

A todo esto se suma la demanda y la necesidad de los padres de familia y de los niños de estas instituciones educativas, referidas a que el maestro o la maestra enseñen el castellano, pues ellos conocen perfectamente que es la lengua mayoritaria del país y que con ella pueden acceder o continuar estudios en instituciones educativas que no son de Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, el castellano les permite interactuar con otras personas en espacios diferentes del suyo. Por ello es importante que se garantice el desarrollo de la lengua y cultura originarias, así como el aprendizaje de una segunda lengua que en este caso es el castellano.

Así pues, se plantea enseñar **EL** castellano antes que enseñar **EN** castellano.

Entonces, cuando hablamos de castellano como segunda lengua es porque los alumnos requieren: **Primero**, aprenderla para poder comunicarse e interactuar socialmente y, **segundo**, aprenderla para utilizarla como lengua instrumento en el aprendizaje de las áreas del currículo.

Esto hace que el docente diferencie entre lograr aprendizajes **del castellano** y lograr aprendizajes **en castellano**.

A continuación, presentamos dos casos que te ayudarán a diferenciar cuándo se enseña en castellano en una escuela EIB y cuándo el castellano.

Casos para reflexionar

Caso 1

Así se enseña en castellano a niños y niñas que tienen como lengua materna una lengua originaria.

La profesora de una Institución Educativa unidocente de Acomayo piensa un tema para su clase y lo desarrollará en castellano.

En la clase dice a sus alumnos: "Niños, hoy día vamos a aprender el verbo". Luego explica el verbo: "Es la palabra principal de la oración que indica acción o pasión del sujeto".

Luego escribe algunos ejemplos: "limpiar", "caminar" y luego se pone a conjugar el verbo: "ir": "yo iba", "tú ibas", "él iba", etc.

Algunos niños y niñas murmuran en quechua: "¿Imata yachachiqninchis rimachkan?" "¿Ichus manan allintachu uyarichkani?" "Un grupo de niños copia en silencio lo que la profesora escribe en la pizarra. Dos niños, al escuchar la palabra IBA, comentan asombrándose: "iYaw ebachaq sutin haykurun!" Y un tercer grupo pregunta en castellano: "¿Qué es prencepal?" "¿Qué es acción?"

En este caso, la docente desarrolla una sesión de aprendizaje **EN** castellano para niños y niñas quechua-hablantes. Esta práctica es cotidiana en una escuela en EIB.

Los docentes desarrollan sus clases en castellano, sin advertir que el castellano que manejan sus niños y niñas no es suficiente como para entender algunos contenidos del currículo.

Estas prácticas hacen que los niños y las niñas:

- Se sientan incomunicados y frustrados, porque se les habla en una lengua que no conocen o conocen muy poco.
- Tengan como resultado un bilingüismo limitado que no les permite desarrollar aprendizajes óptimos ni en la lengua materna ni en la segunda lengua.
- Se inhiban al querer expresarse en castellano, porque se sienten presionados por el docente de hablar correctamente (pronunciación sin interferencias, correcta concordancia, etc.).
- Repitan estructuras lingüísticas sin ningún propósito comunicativo.
- Tengan dificultades en sus aprendizajes.

Caso 2

Así se debería enseñar el castellano

En una institución educativa unidocente de Paruro, la profesora ha planificado el proyecto "Conociendo nuevos amigos" y, según su programación de castellano como segunda lengua, le corresponde trabajar la capacidad: "Utiliza expresiones de saludo y agradecimiento".

Empieza su sesión. Los personajes (dos títeres) se saludan y hablan en castellano:

- ¡Hola!, yo me llamo Matías. ¿Cómo te llamas tú?
- ¿Yo? Yo me llamo María...
- María, ¿quieres jugar?
- ¡Sí!
- Vamos a jugar a las órdenes, ¿ya? A ver, siéntate. (María se sienta)
¡Muy bien!
- Ahora párate, salta en los dos pies... ahora en uno. (María hace todo lo que le pide Matías) ¡Eso, muy bien!

Luego, María (uno de los títeres) se acerca a un niño del aula y le dice:

- ¡Hola! Yo me llamo María. ¿Cómo te llamas tú?

El niño responde:

- Yo me llamo Jacinto.
- ¡Jacinto! ¿Quieres jugar?
- ¡Sí!
- Entonces juguemos a las órdenes. Escúchalas bien. Vamos Jacinto.
- ¡Párate! (El niño se para.) Muy bien ¡Siéntate! (El niño se sienta.) ¡Bien!
¡Salta!...

Luego la profesora hace que los títeres se dirijan a todos los niños:

- ¡Ahora vamos a jugar todos juntos! -y da las órdenes para toda la clase.

En este caso se enseña **El** castellano, es decir, una segunda lengua. La sesión permite que los niños y a las niñas participen y adquieran expresiones lingüísticas en situaciones comunicativas, más precisamente, se enseña a hablar el castellano.

Estas prácticas hacen que los niños y niñas:

- Comprendan y hablen el castellano, es decir, que aprendan la lengua.
- Utilicen al castellano en diferentes contextos y con diferentes interlocutores.
- Lean y escriban diversos textos en castellano.
- Utilicen al castellano para adquirir aprendizajes.
- Sean capaces de defenderse de los casos de discriminación y agresión.
- Puedan utilizar el castellano para hacer respetar y ejercer sus derechos.

¿Qué debemos lograr con la enseñanza del Castellano como segunda lengua?

En el Perú, la lengua dominante es el castellano, pero con este coexisten cuarenta y dos lenguas indígenas (Pozzi-Escot 1997) que reflejan modos de vida diferentes (Zimmermann 1999: 18). Esta realidad multilingüe genera diversas situaciones de multilingüismo, bilingüismo y de contacto de lenguas que nos confronta con una amplia gama de situaciones sociolingüísticas en prácticamente todos los contextos socioculturales del país. Así, nos encontramos con un universo muy amplio y heterogéneo que incluye comunidades con educandos exclusivamente monolingües vernáculo-hablantes, como comunidades en las que los educandos tienen distintos grados de bilingüismo.

Como hemos señalado, en nuestro país existen diversas situaciones sociolingüísticas⁵ y la estigmatización de las lenguas indígenas ha llevado a que muchos padres de familia hablen a sus hijos en castellano y no quieran que estos hablen una lengua indígena. Una de las consecuencias de esta situación es que en las escuelas de EIB encontramos niños con diferentes grados de bilingüismo⁶ y es posible que un niño de cuarto grado conozca menos castellano que uno de primer grado.

Ocurre con frecuencia que en nuestras clases tenemos estudiantes con distintos niveles de dominio del castellano como segunda lengua. Para decidir qué métodos de enseñanza pueden servirnos mejor para incrementar sus niveles de desarrollo comunicativo y cognoscitivo, es preciso que primero establezcamos qué habilidades o capacidades ellos ya poseen, tanto en su interacción diaria como en el aula, y qué niveles de precisión han alcanzado con ellas (L. Sánchez 2001).

⁵ Hasta la fecha la EBI en el Perú se ha basado en un solo tipo de experiencia y en una sola de las situaciones sociolingüísticas existentes en el país: la educación diseñada para niños y niñas monolingües de lengua indígena que deben aprender el castellano como segunda lengua.

⁶ Las razones por las que hay diversos grados de bilingüismo son diversas y no las trataremos en este documento.

El aprendizaje del castellano es una necesidad impostergable para los pueblos indígenas, pues al ser la lengua mayoritaria, los comuneros han tomado conciencia de que aprenderlo puede ser un arma para defenderse de la agresión y para buscar un espacio legítimo y respetado dentro del Estado peruano. En efecto, dominar esta lengua se ha convertido en un requisito indispensable para el funcionamiento eficiente en la sociedad peruana, incluso para asumir la propia defensa de los derechos que la actual legislación peruana le reconoce a la población indígena. De otro lado, el aprendizaje del castellano, al constituirse en la lengua de las relaciones entre las distintas culturas, propiciará una comunicación más equitativa y fluida entre todos los peruanos.

El aprendizaje del castellano es un derecho que tienen todos los pobladores cuya lengua materna es una lengua originaria.

Por las razones dadas anteriormente es importante que el profesor o profesora de Educación Intercultural Bilingüe tenga claro lo que se quiere lograr cuando se enseña el castellano como segunda lengua.

Los niños y las niñas del Programa de Educación Intercultural Bilingüe deben:

1. Comprender y hablar el castellano.
2. Leer y escribir textos reales en castellano.
3. Utilizar al castellano para adquirir aprendizajes.
4. Ser capaces a de utilizar el castellano para hacer respetar y ejercer sus derechos en diferente contextos donde le toque interactuar.

Esperamos que el alumno aprenda un castellano que le permita comunicarse en diferentes contextos y situaciones de interacción de manera eficiente y eficaz y que le sea útil para tener éxito escolar en los aprendizajes de las áreas curriculares y espacios públicos.

Y para lograrlo tenemos que organizar y desarrollar de la mejor manera nuestro proceso educativo...

¿Qué necesita el docente de EIB para enseñar castellano como segunda lengua?

En lo que a enseñanza aprendizaje de castellano como segunda lengua se refiere, los docentes deben ser capaces de desarrollar su trabajo de acuerdo con las necesidades y expectativas de sus alumnos. Es decir, es necesario que los docentes tengan, entre otras, una competencia metodológica para la enseñanza de castellano como segunda lengua, la que se ha definido como:

[El] conjunto de cualidades, capacidades y habilidades personales que, junto a una probada competencia comunicativa, tiene el docente para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua basado en los principios y tendencias de determinados enfoques y métodos y de adaptarlos a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, y de monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea capaz de seleccionar, de entre un grupo grande de posibilidades, la opción más apropiada y efectiva para cada una de las situaciones que se le presentan en su aula (Páez Pérez 2001).

Se ve, pues, que no basta con que se conozca la lengua y la metodología de la enseñanza de una segunda lengua, sino que el docente debe tener también ciertas aptitudes, características personales, conocimientos, habilidades y exigencias de la actividad que desempeña, para alcanzar el éxito en su práctica pedagógica.

Un docente competente:

Planifica sus clases para enseñar una lengua, sabe usar los materiales de manera selectiva, produce sus propios materiales docentes e instrumentos evaluativos.

Está bien informado y sabe aplicar los diferentes enfoques y métodos sobre la enseñanza de segunda lengua.

Sabe que la enseñanza de castellano como segunda lengua **debe llevar a un bilingüismo aditivo**.

Respetar la lengua materna del niño (que en las escuelas de EIB **DEBE** ser también una lengua que el docente domina).

La enseñanza necesariamente empieza con la comprensión de parte del profesor de los contenidos por impartir, así como del modo de enseñarlos. Para la enseñanza exitosa de castellano como segunda lengua un docente EIB debe:



1. Diferenciar que no es lo mismo enseñar **EL** castellano y enseñar **EN** castellano.

2. Conocer sobre las teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

3. Conocer sobre los enfoques y métodos de la enseñanza de segunda lengua.

4. Conocer explícitamente la **competencia comunicativa**: la habilidad de comunicarse en distintos contextos; así como la **reflexión sobre la lengua**: la conciencia de que las lenguas se organizan de acuerdo con principios y reglas.

5. Planificar su enseñanza y saber desarrollarla en el aula, considerando los diferentes grados de bilingüismo que presentan los niños y planteando actividades significativas.

6. Saber cómo evaluar los aprendizajes de castellano como segunda lengua.

Los errores en el aprendizaje de una segunda lengua

Durante los años setenta, los estudiosos en adquisición de segundas lenguas desarrollaron un método de análisis del error con el objetivo de demostrar que muchos de los errores producidos por los estudiantes reflejaban estrategias universales de aprendizaje y no eran debidos a la transferencia de las habilidades de la primera lengua.⁴

El campo de análisis del error está asociado a los trabajos de Pit Corder, quien realizó una propuesta metodológica para llevar a cabo ese análisis.

Según Corder, si el docente es consciente de los errores que producen sus alumnos podrá darse cuenta del grado de eficacia de su enseñanza. De este modo verificará la efectividad de sus materiales y técnicas de enseñanza y reconocerá qué partes del programa presentan dificultades mayores para el aprendizaje de sus alumnos, lo cual le permitirá realizar ajustes a su programación y crear un programa remedial o un programa de reenseñanza.

Los errores en la segunda lengua son indicadores de cómo organiza el niño la lengua que aprende.

Los errores que produce el niño en la segunda representan estadios normales en el desarrollo de las habilidades comunicativas. El docente debe considerar en su práctica de aula que es normal producir formas correctas en una tarea como cometer errores en otras. Por ejemplo; supongamos una actividad en la que se esté jugando a esconder la pelota, el profesor pregunta ¿dónde está la pelota? y los niños responden: en la mesapata está, de la mesa debajo está, el pelota está debajo de la mesa, la pelota está debajo de la mesa. Las respuestas son signos de los diferentes niveles de aprendizaje de castellano y de que no se puede esperar respuestas con estructuras fijas porque los alumnos están construyendo, recreando, creando subsistemas al sistema mismo de la lengua. ¿Qué hacer? Advertir los errores para trabajarlos en otras actividades o hacerlas conscientes sin crear barreras de inhibición.

(Vásquez 2002: 23)

⁴ Jack Richards, John Platt y Heidi Platt (1997: 23).

Las estrategias para el trabajo de Castellano como segunda lengua

La mayoría de las instituciones educativas de EIB tienen aulas multigrado y unidocentes. Considerando estas características, se han diseñado estrategias que permitan trabajar simultáneamente con niños de distintos grados, distintas disposiciones al aprendizaje y distintos grados de bilingüismo.

Aplicar las estrategias para castellano como segunda lengua implica organizar nuestro trabajo de aula, es decir, organizar a los niños por niveles de dominio de lengua, ambientar el aula considerando las dos lenguas, organizar un horario de lenguas (determinar los días, horas que se trabajara el castellano y la lengua originaria) y utilizar los materiales adecuados para enseñar una u otra la lengua.

¿Cómo organizamos a los alumnos?

A partir de los diagnósticos socio y psicolingüístico e instrumentos de aula, podemos identificar cuál es la lengua materna de los niños y cuál es la segunda lengua. Con la ficha de dominio de castellano se determina el nivel de dominio de esa lengua de cada uno de los niños.

Te sugerimos, especialmente para aplicar la ficha de niveles de dominio de castellano, que la realices de manera lúdica, sin que los niños sientan que se les está evaluando. Por ello proponemos que sea a través de diálogos espontáneos, juegos de dar órdenes, propiciar espacios de lectura y escritura que no signifiquen tensión (en la hora de lectura por placer).

Las Actividades Generales

Las actividades generales involucran en su desarrollo a todo el alumnado de una determinada aula, sin considerar el nivel de castellano que tienen cada uno ellos.

Estas actividades se caracterizan por ser dinámicas, lúdicas e interactivas entre alumnos y alumnas y el profesor. Su desarrollo se da a través de situaciones comunicativas, en las cuales se presentan expresiones lingüísticas y frases, es decir, estímulos comunicativos que los alumnos deben aprender. La interacción hace que aprendan el uno del otro, y se desarrolle un aprendizaje basado en el trabajo cooperativo e integrador. La interacción exige a los niños con menor nivel de dominio a comprender la situación comunicativa que se está dando, a escuchar y hablar algunas frases y/o expresiones lingüísticas. Asimismo, al alumno con mayor nivel, le exige interactuar de una manera efectiva con el otro, hasta cierto punto ser "modelo de habla" para sus compañeros.

La actividad general promueve el intercambio de experiencias y de conocimientos sobre la lengua de parte de los alumnos con el fin de:

- Desarrollar, sobre todo, las capacidades orales (oralidad).
- Iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura (transferencia).

Es importante considerar que solo se plantea la iniciación de la lectura y escritura, ya que los procesos de adquisición y aprendizaje de estas habilidades se desarrollan de una manera más individual. Si bien su aprendizaje debe concebirse como una práctica social, y solo en el uso se da su afianzamiento, no es recomendable exponer a los estudiantes a trabajar con aquellos que se encuentran en un mayor nivel de conocimiento de lengua, dado que en este caso se crean condiciones negativas para su desarrollo. Esto propiciaría que aquellos que tienen menos desarrolladas estas capacidades se cohíban ante los otros.

RECUERDA: En estas actividades participan todos los niños y todas las niñas del salón sin considerar el nivel de Dominio de Castellano

Las actividades específicas

Este tipo de actividades recibe la denominación de "específicas", porque plantean el trabajo sobre el desarrollo de aspectos puntuales de las lenguas. Así, están más orientadas a:


- Profundizar las capacidades determinadas de comprensión y expresión oral,
- Desarrollar las capacidades de lectura y escritura.

En este caso, las actividades no se realizan de una manera conjunta entre toda la población del aula, sino que se plantea agrupar a los niños según los grados de dominio de conocimiento de las lenguas (que fueron determinados previamente en el diagnóstico psicolingüístico). De esta manera, se va a tener niños distribuidos en grupos, con actividades seleccionadas según dichos niveles. Recordemos el ejemplo del aula de EIB, donde el profesor agrupo de la siguiente manera:



Las actividades específicas que tengamos que desarrollar se harán considerando esta agrupación por niveles de dominio, pues las tareas o exigencias serán diferentes para cada una de ellas.

Un valor agregado que se da en esta forma de agrupar a los niños es hacerlos conscientes de que están aprendiendo una lengua nueva y se sientan motivados para pasar de un nivel a otro sin temores ni frustraciones.



Estas actividades también permiten al docente hacer una mejor planificación de su trabajo en el aula y observar minuciosamente los logros y el avance de sus niños, según los indicadores planteados para cada uno de los niveles.

Con este tipo de actividades:

- Se permite a los alumnos progresar a su propio ritmo de aprendizaje.
- Se permiten distintos estilos de aprendizaje.
- Se proporcionan oportunidades para el uso de las lenguas de manera independiente.
- Se brindan oportunidades para la evaluación autónoma y el progreso en el aprendizaje.
- Se estimula el aprendizaje de las dos lenguas, puesto que estas dos son valoradas en el aula.

Los proyectos interactivos

Estas son actividades que pretenden buscar espacios y tiempos distintos a los del aula para desarrollar capacidades comunicativas y académicas en castellano, a través de entrevistas y descripciones.

Tienen el propósito de poner en contacto a los alumnos con hablantes de castellano fuera de la escuela (enfermeros, técnicos de agricultura y otros agentes de la comunidad educativa).

Este tipo de actividades es un espacio para que el docente involucre a la comunidad como un agente del proceso educativo.

Estas actividades permiten que el alumno interactúe con castellano-hablantes en situaciones reales de uso. Esto, además, refuerza la idea de que el castellano es la lengua para las relaciones de comunicación con los otros.

En el siguiente cuadro describimos las estrategias de trabajo, los objetivos, la organización y los materiales que se requieren para trabajar en ellas.

Recuerda organizar tus estrategias metodológicas de la siguiente manera:



LENGUA

	ACTIVIDADES GENERALES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	PROYECTOS INTERACTIVOS
Descripción	Trabajo de una situación de interacción comunicativa para todo el conjunto de niños y niñas del aula.	Trabajo de situaciones comunicativas temáticas de acuerdo con el nivel de castellano de los niños y niñas.	Trabajo de investigación o temas de interés del niño.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollar capacidades comunicativas orales. * Iniciar procesos de lectura y escritura en la segunda lengua. * Desarrollar actitudes de trabajo cooperativo e integrador. 	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollar capacidades comunicativas orales y escritas de acuerdo con el nivel de castellano de los niños y niñas. * Fijar estructuras de expresiones comunicativas y lingüísticas orales con la ejercitación de diálogos. * Fijar estructuras de expresiones comunicativas y lingüísticas orales a través de ejercicios escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Exponer a los niños y niñas a situaciones reales de interacción comunicativa con hablantes de castellano. * Desarrollar actitudes de trabajo cooperativo e integrador.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> * Cartillas autoinstructivas con estrategias y dinámicas. * Rotafolios y casete con cuentos y canciones. * Láminas de secuencia 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuadernos de trabajo de castellano como segunda lengua. * Casete de diálogos, canciones e historietas del cuaderno de trabajo. * Texto para ejercitación sintáctica y fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> * Ficha de entrevista y descripciones

La evaluación en la EIB y del castellano como segunda lengua

En los pueblos indígenas existe una educación propia en la que los padres, abuelos, hermanos mayores y otras personas conocedoras se encargan de enseñar a los niños. Ellos aprenden los conocimientos y desarrollan las habilidades, destrezas y actitudes que necesitan para desenvolverse en su sociedad y ser personas útiles. En la educación indígena la evaluación está muy relacionada con el proceso de aprendizaje que el niño desarrolla. En determinadas actividades, como las de fabricación y elaboración de objetos, los padres no evalúan en todo el proceso, sino más bien al final, cuando el niño muestra su producto y pregunta a su padre o madre el porqué de algunos defectos que observa en su elaboración. Es así como la escuela trae consigo una serie de cambios en el proceso de aprendizaje de los niños y, por consiguiente, en el proceso de evaluación. Además, la familia y sus saberes no son reforzados ni valorados en la escuela; por lo contrario, los saberes de las familias son anulados y menospreciados por las estructuras organizativas y funcionales de la escuela.

Es importante hacer una reflexión sobre lo que es la evaluación y cómo se da en la educación bilingüe.

Los principales problemas que se han podido observar en la mayoría de las escuelas de EIB son:

- Muchos docentes no evalúan a los alumnos en todo el año y solo llenan los registros al final, basándose en un supuesto "conocimiento de los niños". Se trata de una evaluación improvisada.
- La evaluación está limitada a una "medición", ya que solo se toman pruebas y se obtienen resultados sobre un determinado aspecto, con la finalidad de registrarlos con una nota.
- La evaluación está centrada en conocimientos. No se evalúa el desarrollo de capacidades y actitudes. Es decir, no se consideran todos los aspectos de una educación integral.
- No se establecen claramente los criterios; el maestro no define bien qué quiere evaluar.

- Se utilizan instrumentos inadecuados, con preguntas que solo refuerzan el memorismo y que no promueven el razonamiento y la creatividad de los alumnos.
- La evaluación en la escuela es generalmente realizada por el maestro, que se preocupa por medir la cantidad de conocimientos que el alumno adquiere sobre un determinado tema.
- El aspecto valorativo no es un aspecto considerado por la evaluación en la escuela.
- Los docentes aplican patrones de evaluación externos a los niños, haciendo que la evaluación sea un proceso no comprendido por ellos, debido a que no adquiere un valor significativo.

Ante lo expresado, se ve la necesidad de incorporar en la evaluación escolar algunas características:

- Lo importante de la evaluación para poblaciones indígenas radica en el acercamiento del individuo a las normas y pautas culturales que permitan salvaguardar la identidad del pueblo.
- Una de las características de la evaluación para poblaciones indígenas es que se da en una relación estrecha de padre-hijo, madre-hija y otros parientes en el momento mismo en el que el hijo/a realiza una determinada actividad. Se evalúa diariamente.
- La evaluación para poblaciones indígenas también se caracteriza por su carácter cualitativo, y es una evaluación integral porque consideran todos los ámbitos de la vida del niño/a: afectivo, cognoscitivo y psicomotor.
- El aspecto valorativo en la evaluación para poblaciones indígenas es una responsabilidad colectiva, pues participan todos los miembros de la comunidad, tanto mayores como grupos de igual edad.
- Es así como los niños se enfrentan a dos paradigmas: la escuela que sanciona y la educación indígena que pretende hacer personas mejores, capaces de dar solución a problemas y desenvolverse en su medio.

- Teniendo en cuenta que el propósito de la educación es responder a las necesidades de potenciar el desarrollo integral de cada niño, y a la necesidad de producir y reproducir la parte cultural de la comunidad, se debe plantear en la escuela un enfoque cualitativo de la evaluación, donde el evaluador debe tratar de interpretar el significado de las conductas de los individuos y no simplemente establecer cantidad y tipo de conducta.¹³

¿Qué evaluar?

En las culturas indígenas, la importancia de la evaluación radica en cuánto permite establecer el grado de acercamiento en el que los individuos se mantienen respecto de las normas y pautas culturales de comportamiento, salvaguardando la identidad cultural del pueblo.

Son varios los aspectos que pueden evaluarse, entre ellos: aprendizajes o competencias logradas, que se reflejan en el rendimiento escolar; su desarrollo de bilingüismo observable en el "dominio de lenguas" (grado de bilingüismo) y en el uso funcional de las lenguas que los educandos hacen en diversos contextos sociales; y el mejoramiento de las relaciones de interculturalidad, reflejado en el grado de integración social y en la elevación de su autoestima.

¿Cómo evaluar?

Es importante evaluar en tres momentos: al inicio, durante el desarrollo de las actividades educativas y al finalizar el proceso educativo. Cada tipo de evaluación, a su vez, asume funciones específicas denominadas de diagnóstico (entrada), formativa (proceso) y sumativa (salida).

La evaluación se efectúa con el uso de instrumentos que permiten obtener información preferentemente cualitativa, entre ellos: la denominada lista de cotejo, chequeo o de verificación, la observación natural o semiestructurada con uso de registros anecdóticos, la autoevaluación y la coevaluación.

En la educación bilingüe se da una autoevaluación permanente. Esta es una de las características que debe tener la evaluación dentro y fuera de la escuela. Es necesario que el docente incentive en los niños la autoevaluación ya que, entre otras cosas, les ayuda a desarrollar su capacidad de crítica. Por otro lado, es necesario que el maestro

¹³Definición vigente - DINEIP.

siga de cerca el proceso de aprendizaje de los niños, con el fin de que tenga un conocimiento profundo de sus avances y limitaciones y pueda tomar las medidas necesarias para garantizar el logro de los objetivos.

¿Para qué evaluar?

Hay varias razones para evaluar a los alumnos: para comprender mejor su conocimiento, habilidades y actitudes; para darles una nota y para tomar decisiones sobre los contenidos y objetivos del programa de enseñanza. Al evaluar, el docente generalmente reflexiona sobre la enseñanza impartida y el efecto que dicha enseñanza ha tenido en los alumnos. Mediante la valoración de estos elementos puede averiguar cómo mejorar su propia actuación docente.

Evaluación del castellano como segunda lengua

Cuando enseñamos castellano como segunda lengua en primaria, es necesario establecer niveles -que son escalas de clasificación de cuánto saben o de cuánto conocen los alumnos sobre la segunda lengua- y que permiten clasificarlos.

El registro de los resultados de la evaluación de los educandos de EIB, responde a los formatos de evaluación propuestos por el Ministerio de Educación, con las adecuaciones pertinentes para evaluar la EIB. Para las escuelas de EIB, el Ministerio de Educación ha considerado en el área de Comunicación Integral una hoja para lengua materna, donde se consignan los calificativos referidos al idioma materno (o el de mayor dominio del niño) y otra para segunda lengua (segundo idioma enseñado: lengua indígena, castellano o idioma extranjero).

En el tema de evaluación de aprendizajes, son varios los aspectos que pueden evaluarse desde una perspectiva que contemple la diversidad como eje del currículo, entre ellos:

- Competencias, capacidades, actitudes.
- Desarrollo de bilingüismo observable, tanto en el "dominio de lenguas" (grado de bilingüismo) como en el uso funcional de las lenguas que los educandos hacen en diversos contextos sociales.
- Mejoramiento de las relaciones de interculturalidad, que se manifiesta en el grado de integración social y en el fortalecimiento de su autoestima.

Tipos de evaluación

Pruebas de nivel o evaluación del dominio

Están diseñadas para medir la competencia lingüística de un individuo. Este es evaluado en relación con un nivel de competencia general, que establece al usuario competente de la lengua.

Pruebas de logro o evaluación del rendimiento

Están diseñadas para evaluar el nivel de éxito en la consecución de unos objetivos educativos de parte de un estudiante (o un grupo de ellos). Se puede medir tanto el resultado final (evaluación final o sumativa) como el progreso (evaluación formativa). Se relacionan con los materiales utilizados durante el curso y, por tanto, medirán la consecución de los objetivos solo en el mismo grado en que los materiales (y la programación en general) apunten hacia esos objetivos en realidad.

Pruebas de diagnóstico o evaluación inicial¹⁴

Estas pruebas están diseñadas para identificar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes. La evaluación inicial no consiste simplemente en averiguar cuál es el "nivel" de nuestros estudiantes. Implica conocer todos aquellos aspectos relevantes para su desarrollo integral en la escuela (desarrollo socio-afectivo, académico y lingüístico). Es necesario recoger datos de la familia, del "historial lingüístico" del estudiante, de su uso de la lengua, además de muestras reales tomadas en la clase y/o en otras situaciones.

Elementos por considerar en la evaluación inicial:¹⁵

- Escolarización previa o currículum académico;
- aptitudes y conocimientos mínimos requeridos por el programa;
- información familiar;
- adaptación curricular de la programación de aula.

¹⁴Arthur Hughes (1989: 9-14).

¹⁵Ezequiel Briz Villanueva (1998: 128).

GLOSARIO

Actividad comunicativa. Estrategia de trabajo que permite la participación de todos los alumnos del aula con el propósito de desarrollar la oralidad.

Competencia comunicativa. Conocimiento que tiene todo hablante, además de la competencia lingüística, sobre cómo adecuar su habla a los contextos y a sus interlocutores.

Competencia lingüística. Conocimiento que posee todo hablante sobre cómo funciona y se produce su lengua (por ejemplo, con que sonidos y cómo se ordenan), lo cual lo capacita para hablarla.

Dialecto. Variedad de una lengua, hablada en un determinado lugar.

Expresión lingüística. Conjunto de enunciados que expresa el hablante.

Lengua común. Lengua usada por todos los miembros de un país con fines de comunicación interna.

Lengua instrumental. Lengua en la que se desarrolla el currículo escolar, en la que se enseñan las diferentes asignaturas en la escuela.

Lengua mayoritaria. Lengua hablada por la mayor parte de la población de un país o Estado y con prestigio reconocido.

Lengua minoritaria. Lengua propia hablada por un grupo dentro de una sociedad mayor, país o Estado. No goza de prestigio nacional.

Lengua nativa, originaria o indígena. Lengua propia de los hablantes de un lugar, en contraposición a las lenguas traídas de fuera.

Lengua vernácula. Lengua materna de un grupo de un grupo política y socialmente dominado por otro que habla un idioma reconocido como oficial.

Monolingüismo. Uso de una sola lengua.

Morfosintaxis. Es el estudio conjunto de la forma y función de los elementos lingüísticos dentro de la oración: la morfosintaxis permite estudiar las categorías gramaticales (clases de palabras) en su contexto sintáctico.

Segunda lengua. Lengua que se adquiere además y después de la lengua materna.

Semántica. Parte de la lingüística que estudia el significado de las palabras.

Variedad estándar. Variedad de lengua que goza de prestigio y aceptado entre sus hablantes. Se considera como modelo o norma. Existe una variedad estándar nacional y variedades estándar regionales.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHER, James
1982 Principles and Practice in Second Language Acquisition.
New York: Pergamon Press, pp. 9-32.
- BRIZ VILLANUEVA, Ezequiel
1998, "La evaluación en el área de lengua y literatura". En: Antonio
Mendoza Fillola, Conceptos clave en didáctica de la lengua y la
literatura. Barcelona:
SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Honsori.
CANALE, Michael y Merrill SWAIN
1980 Theoretical bases of communicative approaches to second languages
teaching and testing. Applied Linguistics 1, pp.1-47. CORDER, Pit
1973 Introducing applied linguistics. Londres: Ed. Penguin Books.
- CUMMINS, Jim
1983 "Language proficiency and academic achievement". En: John Oller
Rowley
(ed.), Issues in language teaching research. Massachusetts: Newbury
House.
- FATHMAN, Ann y Carolyn KESSLER
1993 "Cooperative Language Learning in School Contexts". Annual Review
of
Applied Linguistics, 13, p.128.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón
"Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo".
En: <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>.
- HUGHES, Arthur
1989 Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge
University Press, pp. 9-14.
- JIMENEZ RAYA, Manuel
s/f Perfil de destrezas metodológicas para el docente de lengua
extranjera de enseñanza primaria. Universidad de Granada.
- JOHNSON, David, Roger JOHNSON, Roger T. y Mary Beth STANNE
"Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis". Cooperative
Learning Center at the University of Minnesota. En: [http://www.
clcrc.com/pages/cl-methods.html](http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html)
- KRASHEN, Stephen
1981 Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon,
Institute of English, Language teaching methodology series.
- KYMLICKA, Hill
1996 Ciudadanía Multicultural. Paidós ediciones.

KOIKE, Dale y Carol Klee

2003 *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Ed. Willey.

LÓPEZ, Luis Enrique

1989 *Lengua. Serie Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*, N° 2. Santiago de Chile: UNESCO.

LÓPEZ Luis Enrique:

2003 "¿Dónde estamos con la enseñanza de castellano como segunda lengua en América?" En: López y Jung (comps.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Eds. Morata, pp. 39-82.

LÓPEZ, Luis Enrique

1997 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En: *Multilingüismo y Educación Bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

MILLIS, Barbara J.

"Cooperative Learning". The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat. En: <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html>

MURCIA, Miguel

Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas. En: *Signos teoría y practica de la educación*.

ORTEGA, Jenaro

1990 "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua". En: *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Granada.

PÁEZ PÉREZ, Vilma

2001 *El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias*.

POZZI-ESCOT, Inés

1997 *El Multilingüismo en el Perú*. Cuzco: PROEIB Andes y Centro Bartolomé de las Casas.

RICHARDS, Jack, John PLATT y Heidi PLATT

1997 *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal*. Barcelona: Ariel Referencia.

RICHARDS, Jack y Theodore RODGERS.
1986 *Approach and Methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-19.

SÁNCHEZ, Liliana
2001 *Para compartir voces. Texto de consulta para profesores de castellano como segunda lengua. Serie Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, KFW.

SEPÚLVEDA, Gastón
2001 *Las escuelas multigrado: Aspectos generales y propuesta metodológica*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, KFW.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando
Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua. Universidad de Granada.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando
2002 "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua" En: *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, nº 32, pp. 147-162.

VÁSQUEZ Luis
2001 *Enseñanza aprendizaje de castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado: Una experiencia*. Ministerio de Educación, Lima.

VEZ, José Manuel
2001 *Formación didáctica de las lenguas extranjeras*. Santa Fe: Ediciones Homo Sapiens.

WALQUI, Aída y Viviana GALDAMES
"Manual de Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua" (documento de trabajo).

WONG FILLMORE, L.
1982 "Instructional language as linguistic input: Second-language learning in classrooms". En: L. C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom: Language, thought and culture. Advances in the Study of Cognition Series*. Nueva York.

ZIMMERMANN, Klaus
1999 *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos sobre ecología lingüística*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

ZÚÑIGA Madeleine
1989 *Educación Bilingüe Intercultural. Serie: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural nº 3*. Santiago de Chile: UNESCO.

CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA

I La democracia y el sistema interamericano

Artículo 1

Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla. La democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.

Artículo 2

El ejercicio efectivo de la democracia representativa es la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. La democracia representativa se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía en un marco de legalidad conforme al respectivo orden constitucional.

Artículo 3

Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos.

Artículo 4

Son componentes fundamentales del ejercicio de la democracia la transparencia de las actividades gubernamentales, la probidad, la responsabilidad de los gobiernos en la gestión pública, el respeto por los derechos sociales y la libertad de expresión y de prensa. La subordinación constitucional de todas las instituciones del Estado a la autoridad civil legalmente constituida y el respeto al estado de derecho de todas las entidades y sectores de la sociedad son igualmente fundamentales para la democracia.

Artículo 5

El fortalecimiento de los partidos y de otras organizaciones políticas es prioritario para la democracia. Se deberá prestar atención especial a la problemática derivada de los altos costos de las campañas electorales y al establecimiento de un régimen equilibrado y transparente de financiación de sus actividades.

Artículo 6

La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

II La democracia y los derechos humanos

Artículo 7

La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos.

Artículo 8

Cualquier persona o grupo de personas que consideren que sus derechos humanos han sido violados pueden interponer denuncias o peticiones ante el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos conforme a los procedimientos establecidos en el mismo. Los Estados Miembros reafirman su intención de fortalecer el sistema interamericano de protección de los derechos humanos para la consolidación de la democracia en el Hemisferio.

Artículo 9

La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

Artículo 10

La promoción y el fortalecimiento de la democracia requieren el ejercicio pleno y eficaz de los derechos de los trabajadores y la aplicación de normas laborales básicas, tal como están consagradas en la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adoptada en 1998, así como en otras convenciones básicas afines de la OIT. La democracia se fortalece con el mejoramiento de las condiciones laborales y la calidad de vida de los trabajadores del Hemisferio.

III Democracia, desarrollo integral y combate a la pobreza

Artículo 11

La democracia y el desarrollo económico y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Artículo 12

La pobreza, el analfabetismo y los bajos niveles de desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia. Los Estados Miembros de la OEA se comprometen a adoptar y ejecutar todas las acciones necesarias para la creación de empleo productivo, la reducción de la pobreza y la erradicación de la pobreza extrema, teniendo en cuenta las diferentes realidades y condiciones económicas de los países del Hemisferio. Este compromiso común frente a los problemas del desarrollo y la pobreza también destaca la importancia de mantener los equilibrios macroeconómicos y el imperativo de fortalecer la cohesión social y la democracia.

Artículo 13

La promoción y observancia de los derechos económicos, sociales y culturales son constitutivos del desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad y a la consolidación de la democracia en los Estados del Hemisferio.

Artículo 14

Los Estados Miembros acuerdan examinar periódicamente las acciones adoptadas y ejecutadas por la Organización encaminadas a fomentar el diálogo, la cooperación para el desarrollo integral y el combate a la pobreza en el Hemisferio, y tomar las medidas oportunas para promover estos objetivos.

Artículo 15

El ejercicio de la democracia facilita la preservación y el manejo adecuado del medio ambiente. Es esencial que los Estados del Hemisferio implementen políticas y estrategias de protección del medio ambiente, respetando los diversos tratados y convenciones, para lograr un desarrollo sostenible en beneficio de las futuras generaciones.

Artículo 16

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

IV Fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática

Artículo 17

Cuando el gobierno de un Estado Miembro considere que está en riesgo su proceso político institucional democrático o su legítimo ejercicio del poder, podrá recurrir al Secretario General o al Consejo Permanente a fin de solicitar asistencia para el fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática.

Artículo 18

Cuando en un Estado Miembro se produzcan situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso político institucional democrático o el legítimo ejercicio del poder, el Secretario General o el Consejo Permanente podrá, con el consentimiento previo del gobierno afectado, disponer visitas y otras gestiones a fin de hacer un análisis de la situación. El Secretario General elevará un informe al Consejo Permanente, y éste realizará una apreciación colectiva de la situación y, en caso necesario, podrá adoptar decisiones dirigidas a la preservación de la institucionalidad democrática y su fortalecimiento.

Artículo 19

Basado en los principios de la Carta de la OEA y con sujeción a sus normas, y en concordancia con la cláusula democrática contenida en la Declaración de la ciudad de Quebec, la ruptura del orden democrático o una alteración del orden constitucional que afecte gravemente el orden democrático en un Estado Miembro constituye, mientras persista, un obstáculo insuperable para la participación de su gobierno en las sesiones de la Asamblea General, de la Reunión de Consulta, de los Consejos de la Organización y de las conferencias especializadas, de las comisiones, grupos de trabajo y demás órganos de la Organización.

Artículo 20

En caso de que en un Estado Miembro se produzca una alteración del orden constitucional que afecte gravemente su orden democrático, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá solicitar la convocatoria inmediata del Consejo Permanente para realizar una apreciación colectiva de la situación y adoptar las decisiones que estime conveniente. El Consejo Permanente, según la situación, podrá disponer la realización de las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática. Si las gestiones diplomáticas resultaren infructuosas o si la urgencia del caso lo aconsejare, el Consejo Permanente convocará de inmediato un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General para que ésta adopte las decisiones que estime apropiadas, incluyendo gestiones diplomáticas, conforme a la Carta de la Organización, el derecho internacional y las disposiciones de la presente Carta Democrática. Durante el proceso se realizarán las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

Artículo 21

Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constate que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato.

El Estado Miembro que hubiera sido objeto de suspensión deberá continuar observando el cumplimiento de sus obligaciones como miembro de la Organización, en particular en materia de derechos humanos.

Adoptada la decisión de suspender a un gobierno, la Organización mantendrá sus gestiones diplomáticas para el restablecimiento de la democracia en el Estado Miembro afectado.

Artículo 22

Una vez superada la situación que motivó la suspensión, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá proponer a la Asamblea General el levantamiento de la suspensión. Esta decisión se adoptará por el voto de los dos tercios de los Estados Miembros, de acuerdo con la Carta de la OEA.

V La democracia y las misiones de observación electoral

Artículo 23

Los Estados Miembros son los responsables de organizar, llevar a cabo y garantizar procesos electorales libres y justos. Los Estados Miembros, en ejercicio de su soberanía, podrán solicitar a la OEA asesoramiento o asistencia para el fortalecimiento y desarrollo de sus instituciones y procesos electorales, incluido el envío de misiones preliminares para ese propósito.

Artículo 24

Las misiones de observación electoral se llevarán a cabo por solicitud del Estado Miembro interesado. Con tal finalidad, el gobierno de dicho Estado y el Secretario General celebrarán un convenio que determine el alcance y la cobertura de la misión de observación electoral de que se trate. El Estado Miembro deberá garantizar las condiciones de seguridad, libre acceso a la información y amplia cooperación con la misión de observación electoral. Las misiones de observación electoral se realizarán de conformidad con los principios y normas de la OEA. La Organización deberá asegurar la eficacia e independencia de estas misiones, para lo cual se las dotará de los recursos necesarios. Las mismas se realizarán de forma objetiva, imparcial y transparente, y con la capacidad técnica apropiada. Las misiones de observación electoral presentarán oportunamente al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, los informes sobre sus actividades.

Artículo 25

Las misiones de observación electoral deberán informar al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, si no existiesen las condiciones necesarias para la realización de elecciones libres y justas. La OEA podrá enviar, con el acuerdo del Estado interesado, misiones especiales a fin de contribuir a crear o mejorar dichas condiciones.

VI Promoción de la cultura democrática

Artículo 26

La OEA continuará desarrollando programas y actividades dirigidos a promover los principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el Hemisferio, considerando que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos. La OEA mantendrá consultas y cooperación continua con los Estados Miembros, tomando en cuenta los aportes de organizaciones de la sociedad civil que trabajen en esos ámbitos.

Artículo 27

Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

Artículo 28

Los Estados promoverán la plena e igualitaria participación de la mujer en las estructuras políticas de sus respectivos países como elemento fundamental para la promoción y ejercicio de la cultura democrática.