

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DE LA REGIÓN
QUECHUA DEL SUR DEL PERÚ**

Tito Medina Warthon

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la
obtención del título de Magíster en Educación
Intercultural Bilingüe con la Mención Formación Docente

Asesor de tesis: Dr. Pedro Plaza Martínez

**Cochabamba, Bolivia
2007**

La presente tesis “ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA REGIÓN QUECHUA DEL SUR DEL PERÚ” fue aprobada el día.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del departamento de Post-Grado

Decano

DEDICATORIA

Dedico esta tesis con infinito amor a mi amada esposa Nancy M. Hurtado Leguía, a mis hijitas Anibeth, Sheilla y María Laura, grandes razones de mi vida y a la memoria de mi madre Laura Warthon Centeno, y a mi padre Jesús Medina Gonzáles quienes me enseñaron a convivir con la lluvia, los caminos, la chacra, la yunta, el arado, la chakitaklla, los surcos, el maíz, el trigo, la papa y los hermosos campos de mak'ayturu, chawarinay, maqiriwri y willkaymarka.

Dedico esta tesis hecha con sacrificio e ilusión a mi pueblo, a los niños quechuas del sur del Perú que tienen la esperanza de un día ser iguales que los otros.

“sólo los pueblos firmes en su identidad, conscientes de su realidad, organizados en sus principios podrán resistir y perdurar...”

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer en primer lugar a la Pachamama y a Dios, al Señor Justo Juez de Yllanya, al patrón de la Exaltación de Chuquibambilla, al Dr. Enmanuel Huanca, al señor Corazón de Jesús de Puno, a los apus de mi tierra, a Yuringa, Mallmanya, Willkaymarka, al valiente Wankawanka, y al majestuoso Ampay; a mi madre que está en el cielo, eterna luz que me acompaña en mi vida; a las almas sagradas: a la señorita Ruth Hurtado, a la señora Visitación Gonzales, a don Gregorio Medina y a todas las almas ancestrales porque ellas me trajeron a esta tierra boliviana que me acogió con mucho afecto en sus entrañas y hoy permitieron que termine esta maestría.

Quiero agradecer de toda fe a la Virgencita de Urkupiña a quien me encomendé para que terminara esta tesis, a ella mi devoción.

No hay palabra alguna para agradecer el esfuerzo, el sacrificio, el desprendimiento, la fe y la consecuencia de mis seres más queridos. Desde lo más profundo de mi ser quiero agradecer a mi esposa Nancy M. Hurtado Leguía, gran esposa, madre abnegada, gran fortaleza y guía de mi vida que supo apoyarme denodada e incondicionalmente en todo momento aún cuando las vicisitudes de la vida nos quiso frustrar. Quiero agradecer a mis queridísimas hijitas Anibeth, Sheilla, y María Laura por su sacrificio y por creer en mí y apoyarme en todo. Finalmente, a toda la familia: a Mónica, Toña, Alfredo gracias por su apoyo, a Jesús, Fredy, Goyo, Everth por sus alientos y también a mis padres a Jesús Medina, Pedro Hurtado, y Eulalia Leguía que siempre estuvieron conmigo.

Agradezco a la “Federación Agraria Revolucionaria de Apurímac” (FARA), a los profesores de las Instituciones Educativas de Ccallaspuquio y Pumararcco, a mi pueblo de Apurímac por haberme dado el apoyo moral para que esta tesis pudiera concretizarse.

Quiero agradecer al PROEIB-Andes, al Dr. Luis Enrique López, gran guía y mentor, el que viene abriendo el surco de la esperanza para nuestros pueblos, a la Dra. Inge Sichra, maestra de maestros, genial y solidaria, al Dr. Pedro Plaza, gran maestro, fortaleza de los quechuas y a los profesores de la maestría, al Dr. Gustavo Gottret, Antonio Arrueta y otros grandes pioneros de la pléyade de intelectuales indígenas de

todo el continente. Gracias señores administrativos, personal bibliotecario, personal de servicio y guardiana. Gracias a todos Uds. por haberme apoyado y darme la oportunidad de realizarme como profesional.

Quiero agradecer infinitamente y de todo corazón a mi asesor de tesis al Dr. Pedro Plaza quien supo orientarme, alentarme y entenderme aún cuando me mostraba reticente. Agradecer a mi lector interno al Dr. Luís Enrique López, por sus sapienciales orientaciones, a mi lector externo el Mg. Valentín Arispe un gran profesional de mucha experiencia forjado en las aulas del PROEIB Andes.

Agradezco a mi pueblo de Grau, Abancay, Andahuaylas, Antabamba, Aymaraes pueblos míos donde trajiné compartiendo experiencias sobre la EBI.

¡Gracias Bolivia! ¡Gracias PROEIB-Andes!

¡Kawsachun Hatun ayllu!

Resumen

En la presente investigación, abordamos el estudio de la enseñanza del castellano como segunda lengua en el primer ciclo de primaria en la Institución Educativa rural N° 54138 de Ccallaspuquio y la Institución Educativa N° 54132 de Pumararcco de la región quechua del sur del Perú, en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural.

Lograr niños bilingües aditivos capaces de interactuar de manera intercultural y hacer uso del castellano para expresarse de manera apropiada en diferentes contextos, en situaciones diversas, con interlocutores variados, pasa ineludiblemente por una enseñanza sistemática del castellano como segunda lengua. Siendo éste el objetivo de la política educativa peruana, se han venido introduciendo estrategias metodológicas innovadas para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

La investigación es de naturaleza descriptiva, cualitativa y etnográfica y está orientada al conocimiento del estado actual de la enseñanza del castellano como segunda lengua en la práctica áulica en actual aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EBI). Para este fin empleé la etnografía de aula, porque me permitió hacer una descripción minuciosa de las vivencias ocurridas durante mi permanencia en el aula.

En este sentido, a partir de la descripción de la práctica áulica de los profesores, identificamos algunas limitaciones en la aplicación de estrategias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua que va desde la intención de aplicar estrategias metodológicas en el marco del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, hasta la intención de continuar enseñando tradicionalmente el castellano a través de la lecto- escritura. Asimismo, notamos que existen serias dificultades en el uso de los instrumentos didácticos (cartillas y unidades didácticas) en la enseñanza del castellano como L2 en el primer ciclo de las instituciones educativas primarias arriba mencionadas.

La investigación describe y relaciona los datos de la percepción de los profesores en cuanto al uso de las estrategias metodológicas empleadas y los instrumentos didácticos, sus enfoques que sustentan.

Los resultados del presente estudio serán útiles para reflexionar y mejorar las estrategias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua tanto de los profesores, como de los especialistas de las Direcciones Regionales y

Unidades de Gestión Local del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del
Ministerio de Educación del Perú.

Qhiswa simipi huch'uy yachay

Qallariynin

Perú suyupi iskay waranqa kimsayuyq watapi, aymuray killa wichaypi, Apurímac hatun markapi, Andahuaylas huch'uy markapi, Pacobamba Ilaqtapi iskay yachay wasipi, iskay kawsay, iskay simi rimaypi hamawt'akunap yachachisqanta qawamuni.

Chaypin qawarimuni imaynatas hamawt'akuna qhiswa similla rimaq irqi yachaqchakunaman kastilla simi rimayta yachachichkanku. Chaymantapas qawarimuni ima hinatas hamawt'akuna ñawpaqman ruraykunata qawarinku yachay wasipi yachachinankupaq. Chaykunatan kuskalla tiyapakuspa qawarimuni, yachaykunata t'aqwirispa suk'anchanaypaq.

Chaymantapas qawamuni imaynatas yachay taripaykunata, wakichiykunata, qillqa mayt'upi hamawt'akuna aysarinku yachay qispinanpaq, Ccallaspuquio, Pumararcco qhiswasimi rimaq irqichakuna allinta yachanankupaq.

Huk t'aqapi kaq yachaytaripay rurayninkunamanta rimarichkani, ima yachaykunas kay kastilla simi yachachinankupaq, ima ñan aysaykuna kanman rimachinankupaq, Ccallaspuquio, Pumararcco yachay wasikunapi qillqachinankupaq.

Qhipaman hinañataq, kaypi yachaykunata akllarispas suk'anchani. Chaymantataq qhispichini, chaymantapas huk wakichiy kan tukuyta llamk'anapaq ñawinchasqa qillqa raphikuna kachkan.

Sasachay

Perú mama suyupi qhiswa simi rimaq irqi yachaqchakunata hamawt'akuna mana allintachu kastilla simi rimayta yachachinku. Chayqa manapaschá hamawt'akunap ñan aysariynin wakinchu, manapaschá yuyaykuna kanchu allinta yachayninkuta q'iminankupaq. Hichaqa hamawt'akunapa yachasqankupas kastilla simillapipaschá kanman. Chaymantapas kunan iskay simi kawsaypi yachachiyninkuta mat'iparinku chaypipas mana kallpaman hinachu yachamunku. Chaypa kawsayninpi mana allintachu yachaywasikunapi yachachinku.

Kunan kunataq chay hatun wasi kamachikuqkuna Apurímac Ilaqtaman kallpamunku, paykuna yapamanta kastilla simi allin yachachiyta apamuchkanku, chaymi wakin hamawt'akuna allintaña qhispichichkanku wakintaqmi manaraq qhispichinkuchu.

Yachanchikmi sichus mana irqikuna allinta kastilla simi rimayta atinqakuchu ima chayqa, mana qhipaman huk yachay wasikunapi, llaqta yachay wasikunapi, kastilla simillapi yachachkanku anchaykunapi mana qhispinqakuchu, llakipi rikukunqaku.

Hatun yuyay taripay

Yacharisun Imaynatas hamawt'akuna kastilla simita qhiswasimi rimaqkunata yachachichkankuman waq Ccallaspuquio, Pumararcco yachay wasikunapi.

Huch'uy yuyay taripay

-Qawaripa qillqasunchik imaynas kanman chay ñan aysariynin hamawt'akunap yachay wasi uhupi qhiswa simi rimaq irqichakunata kastilla simi rimayta yachachisqankuta.

-Imakunawansi yachachiyninkuta hamawt'akuna yachay wasi uhupi allinta irqikuna yachananpaq q'iminkuman.

Imarayku imapaqmi

Kay yachay maskayta aparini hinamanta hina: ñawpa ñiqinman hina yachay, wakichiyninta, ñan aysariyninta, anchaykunata qawarinanchikpaq. Iskay ñiqinman hinataq, qawarisunchik kastilla simipi rimayta imaynatas hamawt'akuna yachay wasipi yachachisqankuta. Kimsa ñiqinman hinaqa, ninchikmanmi, waq musuq llaqtakunapi, irqikunaqa kastilla simillapi imakunatapapas yachanku, chayman irqikuna riqtinga irqikunaqa ñak'rinqaku.

Kaykunata qawaripan yachaykunata huqarimuyku, ch'uyancharimuspañataq kay yachaykuna ichaqa hamawt'akunap yachay wasinkupi allinta yachachinankupaq kanman, huq hamawt'akunapas kay yachaykunata qawaripa yapakunmanmi, hinallataqmi kanmanpas chay hamawt'akuna kamachikuqkuna kachkan anchaykunapaq. Chaymanta hinapas qipa wiñay hamuqkunapaqpas kallanmantaqmi.

Ñan pusaynin

Kastilla simi rimayta yachachiyninta chay Ccallaspuquio, Pumararcco yachaywasikunapi qawarinapaqqa q'imiqninmi kan etnográfico nisqanku. Chaymi qawarichiwanichik tukuy imaymana hamawt'akunap irqikunawan yachay wasi uhukunapi rurasqankuta, yachasqankuta, chayta khuska tiyapakuspa qawamuni, chay qawamusqaytañataq mat'illataña qillqamuni.

Yachay qawarina

Kay yachaykuna maskanapaq iskay yachay wasikunata, waq Ccallaspuquio, Pumararcco qhiswa llaqtakunata kaqkunata akllanchik. Chaypin kan kimsa hamawt'akuna ñawpa ñiqin yachachina yachay wasipi puririchiqkunan kanku, Paykunaqa uchuy irqichakuna chayraq haykumuqkunawanmi llamk'anku. Kay irqichakunaqa qhiswa simipiraqmi rimanku. Hinamantapas mama taytankupas ima kamachiykunata, llamk'aykunata qhiswa simillapi qhispichinku. Chaymantapas chay hatun wasimanta hamuq hamawt'akunapas hamawt'amasisnichikta yachachitamunku iskay simipi, iskay kawsaypi, kastilla simi rimaytapas imayna yachachinankupaq.

Imakunawansi yachaykunata tarinchikman

Kanmi: qawariy, tapukuy, qillqakuna qawariy.

Qawariy

Qawariyqa allinmi kanman imakuna kasqankunata, rurasqanchikkunata, tukuy ima runakunap llamk'asqanta qawarispas ñut'u, ñut'ullapi qillqanchik. Kayta kay yachay taripaypi apaykachayku. Hinamantapas niymanmi ñuqaqa qawaylla qawapakunin, mana rurapakunichi nitaqmi yanapakunipaschu hamawt'akunap yachachiyninpiqa, kharu kharuchallamantan qawapakuni.

Tapuy

Kay tapuyqa yanapakunmi yachaykuna qawarisqanchikpi yachasqanchikta mat'ipayan. Chay yachaykunta mat'ipayanapaqqa hamawt'akunata, taytamamakunata, llaqta runakunata tapupayanchik imaynatas paykuna yuyaymananku kay iskay simipi, iskay kawsaypi yachachiyta, hamawt'akunap yachachiyninkunamanta, imakunatas yachanku, yuyaymananku, sunquchanku chaykunata yachanapaqmi kay tapukuy allin kan.

Qillqakuna qawariy

Kay ruranawanqa qawarinchik llapan hamawt'akunap yachachinankupaq wakichisqankuta qawarinapaq, hinamantapas kaywanqa tarinchik hayk'a irqikunas yachay wasiman haykumunku, ima yachaykunatas hamawt'akuna wakichinku, chaykunata qawariykuni.

Yachaykuna huqarinapaq

Kay iskay simipi, iskay kawsaypi yachachiytaqa ñawpaqkunamanta hina kay Apurímac llaqtapi puririchirqanku. Kay yachaykuna taripanapaqqa khaynakunta rurayku:

Ñawpa ñiqinman hinaqa, llaqta, yachay wasi, kamachikuqkunawan qallariyninpi rimarimuni, hamawt'akunawanpas, tinkuykunapi, khuñunakuykunapi tayta mamakunawanpas rimarimuni.

Iskay ñiqinman hinataq, yachaywasikunapi hamawt'akunap, taytamakunap, llaqta runakunap, kawsayninta, sunquchakuyninta, rurasqanta, yachachisqankuta, chaykunata tiyapakuspa, qawapakuspa, tapupakuspa, yachaykunata qillqamuni.

Kimsa ñiqinman hinataq chay yachaykuna tarisqaykunata sumaqta, t'aqwirispas, akllarispas, yuyaymanaykuspa kay hatun yachayta paqarichimuni.

Ruranakuna apaykachanamanta

Kay yachaykuna huqarinapaqqa ruranakuna kanmi :

Qawariy qatichiy

Kaywanmi pusaykachakuyku qawarinaykupaq, chiqapmanta hina qawariyku hamawt'akunap, imayna qhiswalla rimaq irqikunman kastilla simi rimayta yachachisqankuta, imakunawansi q'iminku yachachiyninkuta, chaymantapas qawarillanitaqmi llaqta runakunap kawsay tupachisqankuta, irqikunap yachaywasipi kawsay tupachisqankunamanta.

Tapuy qatichiy

Kaywanmi pusaykachakuyku tapupayanaykupaq hamawt'akunata, tayta mamakunata, llaqta runakunata yachayninkunamanta, kawsayninkunamanta, imayna yachachiyninkunamanta, chaykunamanta yachananchikpaq.

Qillqa mayt'una qatichiy

Kaywantaqmi qawarimuni hamawt'akunap yachaykuna yachachinankupaq wakichisqankuta, hinamantapas qawarimuyku, hamawt'akunap, kamachikuqkunap,

Ilaqtapa tinkuyninkunapi, huñunakuyninkunapi kуска qillqasqankuta. Yachaykuna tarisqa akllamuni.

Maypin kay yachaykunata tarimunchik

Kay yachaykunata huqarimuyku waq Ccallaspuquio, Pumararcco markakunapi, chaypin yacharimuyku kaykunata:

Chaypis waranqa pisqa pachak hina tiyanku, sapa ayllutaqsi kanman pisqa wawayuq ima. Paykunaqa, rimanku aswan qhiswallapi, kastilla rimaytaqa pisillatas yachanku, llamk'ankutaqsi chakrata, pisillatataq ima uywa uywayta, hinamantapas ñawpa kawsaykuna kay markapi chinkaripuchkansi, chaymantapas paykunaqa aswanta mañakunku wawanku kastilla simi rimanankuta, yachanankuta munanku, manas hamawt'akuna allintachu yachachinku, chay kawsapis irqikuna musuq Ilaqtakunaman yachaywasikunapi yachanankupaq ripunku, chaypis paykunaqa kastilla rimay atinankupaqqa ñak'arinku.

Kastilla simi rimay Ccallaspuquio, Pumararcco yachay wasikunapi yachachiy

Kastilla simi rimay yachachiy Pumararccopi

Chaypin qawarimuyku, manan hamawt'akunaqa iskay kawsaypi, iskay simipiqa ñawpa ñiqin yachay irqichakunamanqa yachachisqakuchu, hinamantapas manan kastilla simi rimayta yapamanta hinaqa yachillasqakutaqchu. Hamawt'akuna tapuriptiykuqa ninku, manan tayta mamakuna munanchu qhiswa simipi yachachinaykutaqa, nispan ninku, chaysi paykunaqa kastilla simillapi, huq yachaykunatapas yachachinqaku. Hinamantapas ninku amawt'akuna kastilla simirimaytaqa yachachichkayku litrachakunata ñawinchaspanku, qillqaspayku, chayllawanmi paykuna yachanku.

Kastilla simi rimay yachachiy Ccallaspuquiopi

Kay yachay wasipiñataqmi huqmanta hina tarimuyku, chaypi ñawpa ñiqin yachaypi irqichakunamanqa kastilla simita yapamanta yachachichkanku. Chaypaqmi hamawt'akuna yachachinankupaq, ima rurayninta, niy ninta, yachayninta wakichinku. Chayta wakirachispañas apanku yachay wasiman, irqikunaman yachachinankupaq. Hinamantapas chaypi yuyay ñankunata, ruranakunata akllanku, Chaypi ima ñankunawansi irqikunapa yachayninkuta pucharinkuman, Chaykunata yachamuni. Kaypin tarimuni, hamawt'akuna irqikunaman kastilla simi rimayta yachachillasqaku, takispa, tususpa, pukllaspa, tapupayaspa, imakunatapas qawachispa. Hinamantapas

hamawt'akunaqa yanapakusqaku makinkuwan, uyankuwan, chakinkuwan kastilla simi rimay yachachinankupaq. Chay ruraykuna hap'isqa kasqa cartilla nisqankupi. Kay cartilla nisqankuqa paykunapa rurasqallanya kasqa, ima hinatataq kayta yacharqankuri, paykunaqa ninku, chay iskay kawsaypi, iskay simipi mat'ipasqankupis yachamunku. Chiqapmanta hinapas, mayninpiqa ñawpa yachachiyman t'ikrapunku, imaynataq kanman chay, paykunas takita yachachinku ñawpa ñawinchayta hina.

Tukuynin

Kaypi ninchikmanmi khaynata: chay yachaykuna maskasqanchikpi waq Pumararcco, Ccallaspuquio yachay wasikunapiqa yaqaraqmi iskay simipi, iskay kawsaypi yachaykunata aysarichkanku.

Pumararcco yachay wasipiqqa, hamawt'akuna mana irqichakunamanqa iskay simipi, iskay kawsaypichu yachachichkanku, paykunaqa mana kastilla simi rimaytaqa yapamantaqa yachachinkuchu. Chayri imaynatataqsi yachachichkankuri, paykunaqa ñawinchaspa, qillqaspa ñawpa yachachiywan hina yachachillaskanku. Chaypin hamawt'aqa ñawpaqmanta hinaqa pay ñawinchan qillqa phanichakunata, hinamantaqa nin irqichakunata paykuna ñawinchananpaq, kaqmanta hamawt'a ñawinchan, kaqmnanta irqikuna kutichin, anchayhinallatan yachachichkanku.

Ccallaspuquio chaypiñataq hamawt'akunaqa tayta mamakunata yuyaymanachispanku, imanapinmi iskay simipi, iskay kawsaypi yachachina kanman, chayta sunqunchayuspan paykunaqa iskay simipi, iskay kawsaypi irqikunata yachachichkanku. Chayri imaynatataqsi yachachichkankumanri, paykunaqa takiwan, pukllaywan, ima riqsiykunawan, tapuywan, chaykunawan yachachichkanku. Hinamanta imaqa ninchikmanmi, Perú mama suyupiqqa kanmi Qallaspuquio hina yachay wasikuna iskaysimipi, iskay kawsaypi yachachiqkuna, hinallataqmi kaq kallantaqmi Pumararcco yachay wasikuna hina manaraq atipankuchu iskay simipi, iskay kawsaypi yachachiyta.

ÍNDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
Resumen	iv
Qhiswa simipi huch'uy yachay	vi
ÍNDICE	xii
Abreviaturas y convenciones	xv
Introducción	1
CAPÍTULO I	4
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	4
1.1. Introducción	4
1.2. Planteamiento del problema	4
1.3. Preguntas de investigación	6
1.4. Objetivos	7
1.4.1. Objetivo general	7
1.4.2. Objetivos específicos.....	7
1.5. Justificación	7
CAPÍTULO II	9
2. METODOLOGÍA	9
2.1. Tipo de investigación	9
2.2. Descripción de la metodología.....	10
2.3. Descripción de la muestra.....	11
2.4. Técnicas de recolección de datos.....	12
2.5. Procedimiento de la recolección de datos	14
2.6. Análisis de datos.....	16
2.7. Consideraciones éticas	17
CAPÍTULO III	18
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	18
3.1. Contextualización de la realidad sociolingüística del Perú	18
3.2. Teorías más representativas sobre adquisición y aprendizaje de una lengua	24
3.2.1. La teoría conductista	24
3.2.2. Teoría nativista	26
3.2.3. Teoría cognitivista	28
3.2.4. La teoría de la monitorización de Krashen	31
3.3. Enfoques y métodos en la enseñanza de la segunda lengua	38
3.3.1. El enfoque estructural	38
3.3.2. El enfoque comunicativo	40
3.4. Algunos conceptos básicos	41
3.4.1. Concepto de EBI	41
3.4.2. La lengua materna o primera lengua (L1)	44
3.4.3. La segunda lengua (L2)	45
3.4.4. Las lenguas en el aula	46
3.5. La enseñanza del castellano como segunda lengua (CL2)	48

3.5.1. Principios pedagógicos.....	49
3.5.2. Estrategias para la enseñanza oral del CL2.....	50
3.6. Puntos de vista sobre la enseñanza del CL2 en poblaciones indígenas.	53
CAPITULO IV	56
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	56
4.1. El contexto de la investigación.....	56
4.1.1. La comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco	56
4.1.2. Aspecto sociolingüístico	59
4.1.3. La EBI en las Instituciones Educativas de Pumararcco y Ccallaspuquio ..	62
4.2. Enseñanza del castellano en las IEs de Pumararcco y Ccallaspuquio	71
4.2.1. Enseñanza del castellano en el primer ciclo de la IE de Pumararcco.....	71
4.2.1.1. El uso de las unidades didácticas en la IE de Pumararcco.....	73
4.2.2. Enseñanza del castellano en la IE de Ccallaspuquio	81
4.2.2.1. Programación del castellano en el primer ciclo de Ccallaspuquio.....	81
4.2.2.2. El uso de las cartillas	86
4.3. Estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs de Pumararcco y Ccallaspuquio.	112
4.3.1. Estrategias metodológicas diferenciadas	112
4.3.1.1. La canción	113
4.3.1.2. La interrogación	116
4.3.1.3. El juego.....	124
4.3.1.4. Completando frases.....	127
4.3.1.5. Presentación de objetos	128
4.3.2. La enseñanza de la lectura y escritura en CL2.	129
4.3.2.1. Fijación textual	129
4.3.2.2. Fijación lexical.....	134
4.3.2.3. Fijación Alfabética.....	136
4.3.3. Estrategias metodológicas comunes	139
4.3.3.1. Enseñanza de la producción oral del castellano.....	139
4.3.3.1.1. Enseñanza del castellano a través de la lecto-escritura.....	139
4.3.3.1.2. Enseñanza del castellano por repetición	143
4.3.3.1.3. Enseñanza del castellano por discriminación de sonidos.....	145
4.3.3.1.4. Enseñanza del castellano por corrección	147
4.3.3.1.5. Enseñanza del castellano por asistencia individualizada	149
4.3.3.1.6. Enseñanza por traducción.....	150
4.3.3.2. Algunos aspectos que influyen en el aprendizaje de CL2	152
4.3.3.2.1. El input comprensible proporcionado por el docente.....	152
4.3.3.2.2. Soporte verbal (discursivo)	153
4.3.3.2.3. Soporte contextual	156
4.3.3.2.4. Soporte corporal o no verbal	158
4.3.3.2.5. Soporte paraverbal.....	161
CAPÍTULO V	164
5. CONCLUSIONES	164
5.1. Estrategias metodológicas	164
5.1.1. Enseñanza del castellano en Ccallaspuquio	164
5.2.2. Enseñanza del castellano en la IE de Pumararcco	169
5.2. Uso de los instrumentos didácticos.....	171
5.2.1. En la IE de Ccallaspuquio	171
5.2.2. En la IE de Pumararcco.....	172
CAPITULO VI	174

6. PROPUESTA	174
6.1. Problema.....	174
6.2. Finalidad	175
6.3. Objetivo del taller	176
6.3.1. Objetivos específicos.....	176
6.4. Beneficiarios	176
6.5. Justificación	176
6.6. Propuesta metodológica para el taller de CL2	177
6.7. Duración.....	179
6.8. Factibilidad.....	179
6.9. Metodología	179
Referencias bibliográficas	183
Anexos.....	187

Abreviaturas y convenciones

‘ ‘	Traducción, glosa
“ “	Transcripción
Cc	Cuaderno de campo
CL2	Castellano como segunda lengua
C-MH	Castellano materno hablante
Dc	Diario de campo
DINEIBIR	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
DRE	Dirección Regional de Educación
IE	Institución Educativa (es equivalente a decir escuela)
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
MED	Ministerio de Educación
PLANCAD	Plan Nacional de Capacitación Docente
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

Introducción

La comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco está ubicada en el área del Trapecio Andino en el departamento de Apurímac, provincia de Andahuaylas, distrito de Pacobamba. Estas poblaciones actualmente se encuentran asentadas en la parte oeste de la cuenca del río Pachachaka. Según la historia, estos territorios antiguamente en la época preincaica estuvieron ocupados por la civilización chanka, que posteriormente fue sometida por los incas, luego por los españoles.

Lingüísticamente, en esta parte del Perú, coexisten desde hace 500 años el castellano y la variedad quechua denominada Ayacucho-Chanka. Actualmente, el quechua es la lengua predominante, siendo el medio de comunicación de uso mayoritario en todos los actos cotidianos y también es la primera lengua de los niños que llegan a las escuelas. Sin embargo, el uso oficial del Estado es el castellano, y actualmente es la lengua en la que se vehicula la educación peruana en sus etapas: Educación Básica Regular (que comprende los niveles iniciales, primarios y secundarios) y Educación superior. Al respecto, ya en 1984 López y otros manifestaban lo siguiente:

Dado que el castellano es la lengua oficial de la república, es también lengua oficial de la educación. Pese a dispositivos legales que propician el uso de lenguas vernáculas en el proceso educativo formal de los alumnos vernáculo-hablantes, en el ámbito nacional la lengua de la educación sigue siendo el castellano. En todas las regiones del país, al margen de las características lingüístico-culturales de los educandos se imparte educación formal en castellano. (López y otros 1984:17)

Cabe señalar que esta realidad aún no ha cambiado a este tiempo, principalmente en la región de Apurímac. El programa de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), que introduce las lenguas vernáculas como medio de enseñanza en la escuela, viene implementándose sólo en algunas escuelas de las zonas rurales.

La investigación se realizó en dos escuelas rurales de Ccallaspuquio y Pumararcco. Estas Instituciones Educativas (IEs) fueron seleccionadas como muestras por ser escuelas piloto en Educación Bilingüe Intercultural desde 1999. Según los profesores, el proceso educativo viene desarrollándose en quechua como lengua materna, y en castellano como segunda lengua.

En este marco, se describen e interpretan los procesos seguidos en la enseñanza del castellano como segunda lengua en las prácticas áulicas. Para un análisis más completo, los datos obtenidos a través de la observación son contrastados con la información recogida a través de la entrevista.

El trabajo de investigación comprende cinco capítulos. En el primer capítulo, se hace una breve presentación del contenido de la investigación y la organización de la misma.

El segundo capítulo comprende dos partes. En la primera se desarrolla el planteamiento del problema, identificando por ejemplo, que en las IEs rurales de Apurímac los profesores enfrentan serias dificultades en el manejo de los instrumentos didácticos y metodológicos, y a partir de esta situación se plantea las preguntas que orientan el estudio y los objetivos de la investigación. Las preguntas son ¿De qué instrumentos didácticos (unidades didácticas, cartillas, etc.) se valen los profesores para la enseñanza del castellano como segunda lengua? ¿Cómo aplican los profesores las estrategias metodológicas (secuencias didácticas, materiales, uso del castellano por el docente, uso de soportes no lingüísticos, entre otros) en la enseñanza del castellano como segunda lengua? De estas preguntas se derivan los objetivos siguientes materia de investigación: Describir las estrategias metodológicas que los profesores siguen en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua. Identificar el aprovechamiento de los instrumentos didácticos (unidades de aprendizaje, cartillas, etc.) por el docente en la enseñanza del castellano como segunda lengua en el primer ciclo de primaria en dos Instituciones Educativas de la región quechua del sur del Perú.

En la segunda parte de este capítulo, se presenta la justificación de la investigación del tema, el porqué y para qué. Primero, porque permite identificar la eficacia de las estrategias metodológicas y los instrumentos didácticos empleadas en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Segundo, porque el castellano como segunda lengua sigue siendo problema en cuanto a enseñanza en las Instituciones Educativas rurales del sur del Perú. En tercer lugar, porque el castellano en estas IEs rurales es considerado la lengua de instrucción. Además, es el medio de comunicación e interrelación de las instituciones del Estado con los miembros de la comunidad. Finalmente, esta investigación aportará al maestro elementos que fortalezcan mejorar su enseñanza del castellano como segunda lengua. También, este capítulo concierne a aspectos relacionados a la elección de la metodología que fue empleada en la investigación, y se caracteriza por ser descriptiva, cualitativa y etnográfica de aula. Esto nos permitió describir los hechos como se presentan en el trabajo de aula en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Para esta investigación, la técnica que nos permitió recoger en detalle los datos en el lugar de los hechos fue la observación.

En el tercer capítulo, se aborda el marco conceptual y referencial que sustenta el tema a desarrollar y comprende los siguientes temas: contextualización de la realidad lingüística del Perú, teorías más representativas sobre la adquisición y aprendizaje de una lengua, enfoques y métodos en la enseñanza de la segunda lengua, en donde se discuten los temas referentes y que orientan al mejor entendimiento y estructuración de las ideas.

El cuarto capítulo es la parte medular de la investigación. En esta se interpretan los resultados de la investigación, producto de un tiempo de convivencia con los actores en el lugar de los hechos y de un análisis triangulado con las teorías de referencia sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua. Comprende dos partes: en la primera parte, se presenta el contexto en el que se ubica la investigación; en la segunda parte, se presenta los resultados de la investigación, centradas en el uso de instrumentos didácticos y las estrategias metodológicas seguidas por los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula.

El quinto capítulo contiene las conclusiones del estudio a las que se ha llegado, las cuales están en relación directa con los aspectos centrales del mismo y están redactadas a partir de los hallazgos encontrados en el transcurso de la descripción de los resultados.

Finalmente, en el capítulo sexto, a partir de los hallazgos de la investigación se presenta una propuesta para mejorar la implementación y desarrollo del programa de EBI en las zonas rurales. Tales recomendaciones están dirigidas a los profesores y especialistas de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación (DINEIBIR¹-MED), así como a las autoridades de las diferentes dependencias educativas intermedias como: Dirección Regional de Educación (DRE), Unidades de Gestión Local (UGEL), y fundamentalmente a los profesores que, por lo general, no están desarrollando el programa de Educación Intercultural Bilingüe.

¹ Actualmente se conoce como “Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural” (DINEIBIR) a la antigua DINEBI. Emplearemos esta denominación DINEIBIR como información actualizada equivalente a DINEBI.

CAPÍTULO I

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Introducción

El presente estudio es de naturaleza descriptiva, cualitativa y etnográfica basado fundamentalmente en la observación *in situ* y en la descripción detallada de los eventos ocurridos en el proceso de aprendizaje y enseñanza, y está centrada en el profesor como facilitador de los procesos educativos. En este sentido, damos cuenta de la enseñanza del castellano como segunda lengua a niños quechua hablantes del primer ciclo de educación primaria en las IEs de Ccallaspuquio y Pumararcco. Se identifican y explican las estrategias metodológicas empleadas por los profesores para facilitar el aprendizaje del castellano a los niños. Es decir, se describen con el mayor detalle posible los eventos comunicativos e interactivos en los que se ven envueltos los niños y el profesor durante el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua. Además, la observación de aula se complementa con los datos obtenidos en entrevistas a los profesores acerca de los temas arriba señalados. A partir de la realidad observada, contrastada con las opiniones de los mismos docentes, arribamos a conclusiones y damos algunas sugerencias para la enseñanza del castellano como segunda lengua (CL2) en poblaciones quechua hablantes.

1.2. Planteamiento del problema

Hace 9 años, en 1998, el Ministerio de Educación del Perú inició, en las instituciones educativas rurales del departamento de Apurímac al igual que en los demás departamentos del Perú, la implementación del programa de Educación Bilingüe Intercultural como parte del Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, antes 1997-2000 y ahora 2000-2015. Lo que se buscaba, de acuerdo a Godenzzi (2001:4), era “desarrollar la educación de un modo más sistemático, [en el marco de] un programa de educación bilingüe intercultural destinado a niños y niñas de pueblos indígenas andino amazónicos” (Godenzzi 2001:4).

En esta perspectiva, la DINEIBIR por intermedio de Institutos Superiores Pedagógicos y organizaciones llamadas Entes Ejecutores² actualmente capacita a los profesores en los fundamentos de la EBI, las metodologías de la enseñanza de la lengua materna (L1), la segunda lengua (L2) y en el tratamiento de la interculturalidad en el aula. Pero, a pesar de los esfuerzos y algunos logros obtenidos principalmente en el tratamiento de las lenguas nativas como lengua materna (L1), aún no se perciben los resultados positivos en la enseñanza del CL2. Como dice la DINEIP-UNEBI (2001:11), “Hace falta desarrollar una metodología de segunda lengua”.

En las IEs rurales de Apurímac, observamos que los profesores enfrentan en el aula serias dificultades en el manejo de instrumentos didácticos y en las estrategias metodológicas de enseñanza del castellano como segunda lengua. Desde nuestra experiencia como capacitador docente en EBI y la experiencia de trabajo de campo en CL2 en la comunidad de Umaca de la provincia de Chincheros-Perú realizada en el 2002, puedo decir en líneas generales que la enseñanza del CL2 es la parte más débil en la enseñanza de lenguas y la menos atendida en cuanto a materiales educativos por los Entes Ejecutores, inclusive desde el propio Ministerio de Educación.

El interés de investigar la enseñanza del CL2 en el primer ciclo de primaria parte del hecho de que los profesores al parecer no dominan las estrategias metodológicas propuestas para la enseñanza de esta lengua ni tienen sustentos teóricos suficientes para el manejo de los instrumentos pedagógicos. En cuanto al aspecto metodológico, debemos señalar que los profesores que laboran en estas IEs sólo han tenido formación en y para enseñar castellano a niños hispano hablantes. Ellos no han recibido formación pedagógica en la enseñanza de dos o más lenguas en la que la primera es una lengua indígena y la segunda el castellano.

Cabe señalar que los métodos con los que están más familiarizados los profesores son básicamente aquellos del enfoque de destrezas (métodos silábico, fónico, palabras normales). Desde este punto de vista, los profesores han visto por conveniente enseñar el castellano a través de la lecto-escritura. Las insuficientes

² Se denomina Entes Ejecutores a las instituciones no gubernamentales intermedias contratadas por el Ministerio de Educación quienes se encargan de capacitar a los profesores de aula.

capacitaciones en la enseñanza del CL2 hacen que el docente retorne a la enseñanza tradicional del castellano a través de la lecto- escritura.

También, hay docentes, con años de capacitación recibida en el enfoque de EBI, que intentan superar estas deficiencias, experimentando la enseñanza del CL2, adecuando la teoría y algunos materiales didácticos, como son las “cartillas” desarrolladas por el MED, a su práctica áulica. Estas “cartillas” son medios didácticos para ayudar al maestro en el desarrollo de la expresión oral del castellano y en la transferencia de las habilidades de la lectura y escritura de la L1 hacia la L2. Aún no se sabe cómo se están usando estas “cartillas”, en tanto no se conoce las evaluaciones para ver en qué medida éstas favorecen o no al aprendizaje del castellano.

Por consiguiente, el problema es saber por qué los alumnos del primer ciclo de primaria no logran alcanzar resultados positivos en el aprendizaje castellano. En tal sentido, nuestro interés de investigar fue saber cómo facilitan los profesores el aprendizaje del castellano, qué estrategias metodológicas emplean en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Por un lado, se sabe que un buen manejo del castellano le facilita al niño o niña, actuar, pensar, expresarse, comunicarse e interrelacionarse de acuerdo a sus necesidades con personas hablantes del castellano en diferentes contextos y situaciones de uso. Así mismo, le permite mejorar su rendimiento escolar. Esto, debido a que la educación en el Perú sigue priorizando al castellano como instrumento de enseñanza en los procesos de aprendizaje como en los grados superiores de la educación primaria, la secundaria y en los centros de formación profesional.

1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas que guiarán esta investigación se plantean en los siguientes términos:

¿Cómo aplican los profesores las estrategias metodológicas (secuencias didácticas, materiales, uso de soportes no lingüísticos, entre otros) en la enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs rurales de la región quechua del sur del Perú?

¿De qué instrumentos didácticos (unidades didácticas, cartillas, etc.) se valen los profesores para la enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs rurales de la región quechua del sur del Perú?

1.4. Objetivos

Los objetivos son:

1.4.1. Objetivo general

Analizar la enseñanza del castellano como segunda lengua en el primer ciclo de educación primaria en dos IEs rurales de la región quechua del sur del Perú.

1.4.2. Objetivos específicos

Describir las estrategias metodológicas que los profesores siguen en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs rurales de la región quechua del sur del Perú.

Identificar el aprovechamiento de los instrumentos didácticos (unidades didácticas de aprendizaje, cartillas, etc.) por el docente en la enseñanza del castellano como segunda lengua en el primer ciclo de primaria en dos IEs de la región quechua del Perú.

1.5. Justificación

La presente investigación se justifica por las siguientes tres razones: Primero, porque permite identificar la eficacia de los instrumentos didácticos y las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Segundo, porque el castellano como segunda lengua sigue siendo problema en cuanto a enseñanza en las IEs rurales del sur del Perú, pese a que los profesores están en constantes capacitaciones sobre planificación y manejo de las estrategias metodológicas. Sin embargo, los profesores no logran familiarizarse con el manejo de las estrategias metodológicas que propone la DINEIBIR. Al parecer, esto hace que los profesores de formación y con años de experiencia en y para la enseñanza de niños y niñas hispano hablantes retornen fácilmente a sus prácticas tradicionales. En tercer lugar, esta investigación es importante porque el castellano en estas IEs rurales es considerado la lengua de instrucción, en la que los alumnos aprenden las diferentes áreas curriculares, como en los ciclos superiores y en el nivel secundario

sigue siendo la lengua de instrucción. Además, es el medio de comunicación e interrelación de las instituciones del Estado con los miembros de la comunidad.

Por todo esto, consideramos importante saber cómo se viene enseñando el castellano como segunda lengua, pues si los alumnos quechua hablantes no aprenden el castellano, verán limitadas sus posibilidades de lograr mejores aprendizajes en las diferentes áreas curriculares, sus oportunidades de acceder a la educación en los grados superiores, y también limitarán su actuación en los diferentes contextos de uso del castellano.

Los resultados del presente trabajo de investigación servirán para orientar a los profesores en el uso de instrumentos didácticos más efectivos; para sugerir propuestas que mejoren la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Finalmente, para proporcionar información a los profesores sobre las estrategias metodológicas del enfoque comunicativo para la enseñanza de CL2.

Los resultados de esta investigación podrán beneficiar a los profesores de las instituciones educativas de las comunidades seleccionadas y potencialmente al Ministerio de Educación e instancias formuladoras de programas de capacitación. Servirán también como referencia bibliográfica a los futuros estudiantes del PROEIB-Andes y también puede motivar otras investigaciones acerca del CL2.

CAPÍTULO II.

2. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo, cualitativo y etnográfico de aula porque nos permitió describir el trabajo en aula a través de la observación la enseñanza del castellano como segunda lengua en el primer ciclo de primaria en la IE Polidocente de Ccallaspuquio y la IE Multigrado³ de Pumamarcco del distrito de Pacobamba, provincia de Andahuaylas, departamento de Apurímac.

Es una investigación descriptiva porque está orientada al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio-temporal determinada. Desde este punto de vista, el espacio de nuestra investigación se circunscribe al conocimiento de la realidad educativa de las IE de Ccallaspuquio y Pumamarcco, específicamente a la enseñanza del castellano como segunda lengua. Durante el tiempo de nuestra permanencia, nuestro mayor logro fue haber descrito los eventos sucedidos en aula, las relaciones de sus actores involucrados en la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. “Esto es, decir cómo es y cómo se manifiestan determinados fenómenos. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” Dankhe (1986)⁴. Por consiguiente, la investigación es predominantemente descriptiva porque nuestro propósito es describir y dar a conocer el estado actual de enseñanza del castellano como segunda lengua en los procesos de la práctica áulica en actual aplicación de la EBI en las escuelas de Ccallaspuquio y Pumamarcco.

Es cualitativa porque a partir de la realidad, vista y oída, de las formas de percibir, concebir, formas de pensar, sentimientos, valoraciones de los sujetos de investigación permite interpretar y comprender esa realidad. Entendiendo que “en el paradigma cualitativo, la investigación hace énfasis en el significado (la interpretación

³ Se denomina escuela multigrado a aquellas escuelas donde un sólo profesor atiende dos o más grados al mismo tiempo.

⁴ Dankhe, Gordon 1986. (no consigna más datos) Citado en Hernández (1998:58) **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.

que hace el autor de su realidad)” (Gutiérrez S/f: 80). Asimismo, otro logro como investigador fue haber compartido las vivencias y experiencias cotidianas de aula de los profesores y a partir de ello busqué las relaciones y aproximarme a la explicación de los hechos. Desde este punto de vista, he visto en la práctica áulica la relación entre lo que dice y lo que hace el profesor en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Nuestra investigación es etnográfica de aula. Se caracteriza por la permanencia del investigador en una localidad buscando registrar información que luego de ser analizada le permita elaborar una “descripción densa” sobre los fenómenos estudiados (Geertz 1987)⁵. Considero que la investigación emprendida se circunscribe dentro de la etnografía de aula porque se observó y registró eventos de aula. Me inserté en la vida rutinaria del aula de alumnos y profesores del primer ciclo de educación primaria. Como dice Hammersley (1994:15) “El etnógrafo, o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viviendo lo que pasa, escuchando lo que dice [dicen], preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar”.

2.2. Descripción de la metodología

Esta investigación etnográfica de aula se llevó a cabo en el primer ciclo de primaria en las IEs polidocente⁶ de Ccallaspuquio y multigrado⁷ de Pumararcco, siendo el objetivo específico de describir las estrategias metodológicas de los profesores en la enseñanza del castellano; detallar lo más minucioso posible de los hechos a través de la observación. Durante la permanencia compartimos actividades con los profesores, los niños y la comunidad, hasta acompañar en sus marchas de la huelga. En esta convivencia iba observando los hechos, escuchando lo que dicen, preguntando cosas, en si recogiendo todo tipo de datos que podrían ser útiles para la

⁵ Geertz, Clifford 1997: **La interpretación de las culturas**, México: Gedisa. Citado en Talavera (1997:11)

⁶ Se denomina Institución Educativa polidocente a aquellas escuelas donde por cada grado y sección atiende un docente.

⁷ Se denomina Institución Educativa Multigrado a las escuelas donde un sólo profesor atiende dos o más grados al mismo tiempo.

investigación. Finalmente, siguiendo a Geertz (1987)⁸. Podemos decir que la permanencia del investigador en una localidad busca registrar información que luego de ser analizada le permita elaborar una “descripción densa” sobre los fenómenos estudiados.

Nuestra investigación se circunscribe dentro de la etnografía de aula porque se observó y registró eventos de aula. Me inserté en la vida rutinaria del aula de alumnos y profesores del primer ciclo de educación primaria de la IE de Ccallaspuquio y Pumararcco. Como dice Hammersley (1994:15) “El etnógrafo, o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viviendo lo que pasa, escuchando lo que dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar”.

2.3. Descripción de la muestra

Esta investigación se realizó en el primer ciclo de educación primaria de dos IEs ubicadas en la comunidad campesina de Ccallaspuquio-Pumararcco que pertenecen al distrito de Pacobamba, provincia de Andahuaylas, departamento de Apurímac.

De acuerdo a las características de los objetivos de nuestra investigación, la muestra comprende tres profesores del primer ciclo de primaria de dos IEs que pertenecen a dos poblaciones que están comprendidas en un contexto sociolingüístico bilingüe donde se habla el quechua y el castellano, con una marcada preponderancia del quechua. Por consiguiente, en ambas IEs el quechua es la lengua de mayor dominio oral de los niños. Cabe señalar que, el quechua que se habla en estas comunidades pertenece a la variedad Ayacucho-Chanka⁹ y, el castellano que se habla pertenece al tipo andino¹⁰.

En la IE N° 54132 de Pumararcco se observó las sesiones pedagógicas de la profesora del primer ciclo, vale decir, de los grados primero y segundo. Igualmente,

⁸ Geertz, Clifford 1997: **La interpretación de las culturas**, México: Gedisa. Citado en Talavera (1997:11).

⁹ La variedad Ayacucho-Chanka es un tipo de quechua que se caracteriza por la ausencia de los sonidos glotalizados y aspirados. El área geográfica en la que se usa se ubica al oeste del río Pachachaca en los departamentos de Apurímac (una parte), Ayacucho, Huancavelica y serranías de Ica, Cañete y Yauyos.

¹⁰ Según Escobar (1976:80), comprende la variedad andina propiamente dicha, la variedad altiplánica y la variedad del litoral y andes occidentales sureños.

en la IE N° 54138 de Ccallaspuquio se observó las sesiones pedagógicas de dos profesores del primer y segundo grado respectivamente. En ambas instituciones educativas, nuestra observación estuvo centrada específicamente en la enseñanza del castellano.

Además, la IE polidocente de Ccallaspuquio y la IE multigrado de Pumararcco funcionaron hasta diciembre del 2002 como centros pilotos del programa EBI cuyos docentes recibieron capacitación permanente a través del Ente Ejecutor CIDES - Abancay desde el año 1999. Actualmente, (después de dos años de interrupción), el 2005 y 2006 reciben capacitación por parte del Ente Ejecutor Saywa de Andahuaylas.

2.4. Técnicas de recolección de datos

Para orientar las actividades hacia el logro de los objetivos planteados, se usó las técnicas de la observación, la revisión de documentos y la entrevista.

La observación

La observación se constituye en el pilar de la etnografía, “debido a que es un procedimiento fácil de explicar, directo y que exige técnicas de tabulación muy sencillas” (Cerdea 1993:237). Cabe señalar que lo fácil no necesariamente significa mirar y registrar lo que uno presencia, sino es “dar cuenta de los detalles, sobre todo de las intenciones significativas en la conducta observada” (Velasco 1997:43).

En la presente investigación, hice uso de esta técnica para registrar datos detallados de los contextos y eventos de aula. El tipo de observación fue no participante, por el mismo hecho que me limité a observar a los actores de aula, tratando de alterar lo menos posible las dinámicas usuales entre docentes y alumnos, para que no haya mayor alteración en los datos obtenidos.

La observación estuvo enfocada exclusivamente en la enseñanza del CL2 de los profesores del primer ciclo, de los cuales dos docentes de primer y segundo grado pertenecen a la IE Polidocente¹¹ de Ccallaspuquio y un docente a cargo de primero y segundo grado pertenece a la IE multigrado de Pumararcco. En la medida de ser relevantes sirvieron de comparación y de contraste.

¹¹ Se denomina IE Polidocente a aquella escuela que cuenta con un profesor por cada grado y sección.

La entrevista

La entrevista es una técnica complementaria que coadyuva a la observación, y en el marco de la etnografía podríamos definir la entrevista como “una situación de interrelación entre personas, en la cual el entrevistador de acuerdo a objetivos pre-establecidos demanda al entrevistado le proporcione información” (INIDE: 1975:17). La entrevista a profundidad permite explorar el pensamiento, el conocimiento y la concepción que tiene el entrevistado acerca del tema a investigarse. Esta técnica de investigación me permitió “recoger datos consistentes en citas directas de lo que dicen las personas acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos, conocimientos” (Castro y Rivarola 1998:12). De acuerdo a Merriam (1998)¹², “las entrevistas son conversaciones con propósito, que es el obtener un tipo especial de información y son necesarias cuando no se puede observar directamente comportamientos, sentimientos o la forma en que la gente interpreta el mundo a su alrededor. En los estudios cualitativos este propósito es obtener información, saber qué está pasando en la mente de nuestros entrevistados (das)”.

Se aplicó **entrevistas semiestructuradas** a los profesores (del primer y segundo grado) de la IE de Ccallaspuquio y Pumamarca, para recoger las percepciones, concepciones acerca de las teorías que maneja, y las estrategias que emplea y cuente sus logros y dificultades en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Este tipo de entrevista se usa cuando hay información sobre el fenómeno a estudiar (Castro y Rivarola 1998:31). En las entrevistas semi-estructuradas se trabaja con una lista de tópicos, más o menos detallada. Esto permite “cubrir” una serie de temas y aspectos que se repiten en cada entrevista, aunque también hay apertura y más libertad para improvisar: volver a preguntar, incluir experiencias personales para ilustrar el caso (Munich y Ángeles 1998:62-63)¹³.

Revisión de documentos

Se hizo uso de la técnica de revisión de documentos para obtener datos acerca de la planificación y organización del castellano como segunda lengua seguida por los

¹² Merriam 1998. Citado en Castro y Rivarola (1998:30)

profesores y verificar los cuadernos de los niños. Esta técnica me sirvió como elemento de contraste en mi trabajo de investigación. Como dicen Castro y Rivarola (1998,12), la revisión de documentos “Sirve para obtener datos estadísticos, citas e información general para ilustrar un contexto o la dinámica institucional organizacional del sitio que se investiga”. Así, los “documentos útiles para la investigación pueden ser agendas, informes, memorandos, diarios personales, publicaciones oficiales, etc” (Patton 1990)¹⁴.

2.5. Procedimiento de la recolección de datos

El estudio de la enseñanza del CL2 en poblaciones quechua hablantes ha ido cobrando fuerza desde el 2002, fecha en que hice mi trabajo de campo durante dos meses en la IE de Umaca, “Centro Piloto” de aplicación del programa de EBI de la ONG PEBIACH de Andahuaylas. En esa ocasión obtuve datos que sirvieron para orientar el anteproyecto. Llevada a cabo la fase exploratoria, los resultados demostraron que algunos centros pilotos de aplicación de EBI en la región de Apurímac aún no logran fortalecer la enseñanza del CL2. De ahí que la versión definitiva del proyecto de investigación se centrara sólo en el primer ciclo de educación primaria de dos escuelas EBI igualmente consideradas piloto por el Ente Ejecutor CIDES – Abancay, con la idea de comprender cómo es que se enseña el castellano en las IE de Ccallaspuquio y Pumararcco.

Para llevar a cabo el anteproyecto y posteriormente el proyecto, previamente se hizo contactos con los directores, padres de familia y los profesores. Asimismo, se hizo contactos con las autoridades comunales y las autoridades educacionales. Obviamente, para obtener la aceptación correspondiente se conversó con cada uno de los mencionados acerca de la naturaleza del trabajo a realizarse durante mi permanencia.

En la recolección de datos empleamos tres procedimientos: primero, a través de la observación, por vía entrevista y finalmente, a través de la revisión de documentos. La observación consistió en percibir y registrar el proceso áulico de enseñanza del CL2. Se observó durante 5 semanas distribuidas de la siguiente manera: dos

¹³ Munich y Ángeles 1998:62-63 citado en Barragán (2001:143)

¹⁴ Patton (1990) citado en Castro y Rivarola (1998:12)

semanas, en el primer grado de la IE de Ccallaspuquio, dos semanas en el segundo grado en la misma escuela, y una semana en el aula multigrado del primer ciclo de primaria de la IE de Pumararcco. Cabe señalar que en un momento inicial sólo nos ocupamos de describir, una vez familiarizados con el ambiente recién empezamos a grabar todos los eventos áulicos. Otra actividad realizada fue que después de cada observación se realizó un comentario de reflexión de los eventos áulicos que quedaron registrados en el cuaderno de campo.

Segundo, la sexta semana del trabajo de campo estuvo dirigida a la revisión y análisis de documentos y materiales que los profesores manejan en la enseñanza del CL2, como son: la planificación y programación curricular de CL2, los instrumentos didácticos (unidades de aprendizaje) las mismas que hice fotocopiar. Asimismo, hice fotocopiar los cuadernos de los niños.

Tercero, las dos últimas semanas del trabajo de campo estuvo orientada a las entrevistas grabadas. Para llevar adelante esta entrevista tuve que convenir con cada uno de los profesores, ya, durante la huelga del magisterio que interrumpió las labores académicas escolares. La entrevista a los profesores se hizo en sus domicilios y en los lugares de concentración durante la huelga. Las entrevistas a los padres de familia se hicieron durante todo el trabajo de campo. Una acción complementaria a este proceso fue entablar conversaciones con los entrevistados acerca del tema a tratar y convenir las condiciones, como que alguno de ellos se resistía a ser grabado. Finalmente, esta técnica nos permitió recoger aportes y percepciones muy valiosos, como también los entrevistados expresaron sus dudas y preocupaciones por la situación crítica que atraviesa la educación peruana, principalmente, de manera singular la EBI en esta parte del Perú.

Conforme al carácter de nuestra investigación y el enfoque metodológico planteado, para la obtención de los datos recurrimos, principalmente a cinco instrumentos de investigación: 1. Guías de observación áulica; 2. Guías de entrevista; 3. Cuaderno de campo; 4. Ficha de la comunidad; 5. Ficha de la escuela; Guía de revisión de documentos (Ver anexo N° 12, 13, 14 y 15). Las guías de observación áulica, permitieron centralizar de manera sistemática nuestra observación en la planificación y la aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza del CL2.

Las guías de entrevista nos facilitaron hacer más viable en las conversaciones a través de preguntas claves. El cuaderno de campo, este instrumento nos permitió registrar las observaciones, y las reflexiones o análisis de las diferentes

observaciones, finalmente, sirvieron como una memoria de los acontecimientos y eventos del aula. La ficha de la comunidad se usó para recoger información acerca de los datos generales de la comunidad, ubicación, población, actividad y algunas referencias históricas. La ficha de la escuela, de la misma manera, fue de gran ayuda para recoger informaciones acerca de las condiciones físicas, las situaciones sociolingüísticas de los actores y actividades del centro educativo.

La ficha de revisión de documentos nos ayudó a conocer la programación y las secuencias metodológicas que los profesores preparan para la enseñanza de CL2. Fueron de gran valía los Instrumentos auxiliares como: el registro magnetofónico, instrumento que permitieron recopilar y rescatar la información más fidedigna en las respectivas entrevistas, diálogos, conversaciones y todas las lecciones de castellano como L2. El registro fotográfico representó un material gráfico y visual que nos permitió contextualizar la comunidad y los diferentes actores en situaciones significativas del quehacer pedagógico.

2.6. Análisis de datos

Una primera etapa fue ordenar y codificar los datos empíricos obtenidos a través de las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. Posterior a este proceso se inició la transcripción total de los cassettes, tanto de las observaciones de aula como de las entrevistas, siendo este proceso el más arduo y de avance lento, por la misma naturaleza de las clases grabadas que tuvieron mucho contenido. Este trabajo nos permitió conocer con profundidad los datos recogidos.

La etapa siguiente fue la organización de los datos en pre-categorías de acuerdo a los objetivos de la investigación. Fue muy difícil ubicar las categorías de análisis, sólo se pudo lograr a través de lecturas reiteradas de los datos empíricos. Lograda las pre-categorías, el material se organizó por categorías.

Algo muy valioso en el análisis de los datos fueron las revisiones bibliográficas relacionadas al tema de la enseñanza del CL2. Encontramos diversas teorías y abundantes materiales que enriquecieron nuestra investigación. Indudablemente este proceso demandó mayor inversión de tiempo en el análisis y la relación con los datos empíricos. No encontré una teoría que trate específicamente acerca de la enseñanza del CL2 en poblaciones quechua hablantes de la región de Apurímac. Sin embargo, encontré aportes y reflexiones, sobre experiencias didácticas acerca de la enseñanza del CL2 en otros contextos; así como en Bolivia, el Programa Piloto del PROEIB-

ANDES implementó la enseñanza del castellano como segunda lengua en poblaciones quechua hablantes. El mayor aporte de este programa fue la elaboración y el uso de las “Fichas de trabajo”¹⁵ en el marco de la capacitación docente. Esta revisión me permitió volver a revisar y ordenar las categorías.

Habiéndose categorizado y por otra parte organizado el referente teórico a ser utilizado, se estructuró la presentación de resultados, llevándose a cabo la triangulación propiamente dicha, que requirió de tres elementos importantes: 1. los datos empíricos categorizados resultado de las entrevistas, la observación y la revisión de documentos; 2. la fundamentación teórica; 3. mi punto de vista producto de mi experiencia como docente y estudiante de la maestría.

Finalmente, la convergencia de los datos sustentó la interpretación de los resultados. En este proceso, complejo desde luego, se tomaron las adecuadas categorías de análisis con las que se procedieron a la redacción de los resultados.

2.7. Consideraciones éticas

Partiendo del principio que este estudio es de observación no participante, mi relación con las instituciones fueron en el marco del respeto institucional y personal con cada uno de los actores en el proceso de investigación. De la misma manera, en las relaciones con la comunidad sus organizaciones y sus autoridades.

Por consiguiente, la investigación se sujetó a las condiciones de información que nos brindó los informantes. Es decir, en la redacción de la tesis se reserva la discreción de los informantes y no se publica informaciones que no hayan sido autorizadas por alguno de los actores. La redacción se ajusta a la verdad y nada más que a la verdad.

¹⁵ Las fichas de trabajo son instrumentos de planificación, ejecución y evaluación de las sesiones de enseñanza del castellano como segunda lengua. En sí, son materiales que contienen instructivos e informaciones destinados a orientar el manejo pedagógico del docente en aula.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Contextualización de la realidad sociolingüística del Perú

El imperio de los Incas antes de la llegada de los españoles comprendía un vasto territorio ubicado en el área andina de América del Sur en los actuales países de Perú, Bolivia, Ecuador y partes de Colombia, Chile y Argentina. En este territorio había una diversidad de pueblos asentados, con formas de vida, con lengua y costumbres diversas, gobernados por los incas. Como lo precisa Cerrón-Palomino (1987a:71), “el carácter plurilingüe y pluridialectal de las sociedades andinas fue uno de los aspectos que más impresionaron a los europeos”. Así, el jesuita Acosta ([1588] 1954:517)¹⁶ nos hablará de la existencia de “una verdadera selva de idiomas”.

Con respecto a la política idiomática pluralista, Cerrón-Palomino dice:

Es cierto que los incas buscaban asegurar su dominio mediante el socorrido endoctrinamiento cultural y lingüístico de los grupos de poder local. Hay que señalar, sin embargo, que la imposición de la lengua no implicaba la erradicación de los idiomas particulares de los pueblos sometidos. En tal sentido la política idiomática tenía un carácter hasta cierto punto pluralista. (Cerrón-Palomino 1987a:75)

En ese sentido, los incas implementaron políticas idiomáticas que buscaban consolidar la unificación del imperio y para ello diseñaron políticas que permitieron mantener su hegemonía frente a los pueblos que estuvieron bajo su dominio. Pero, a la vez, respetaban las costumbres, lengua y formas de vida locales. En sus aseveraciones, Cerrón-Palomino (ibid) dice: “La política incaica lejos de ser unilateral y asimilacionista, fue de difusión y unidad lingüística. Siendo el propósito unificar el imperio por lo menos a nivel administrativo” (op. cit.:77).

En cambio, la invasión española significa la interrupción del desarrollo autónomo de la civilización andina. Esta interrupción va a significar el trastorno violento en la vida, formas de pensar y formas de hablar. La lengua y la religión constituyeron elementos esenciales en la conquista y la instauración de la dominación. Cabe también señalar

¹⁶ José de Acosta (1954 [1588]). De Procuranda Indorum Salute del Evangelio de las Indias. En: **Obras del padre José de Acosta**. Madrid: BAE, Ediciones Atlas.389-608. Citado en Cerrón-Palomino (1987a).

que durante este periodo de dominación “La política lingüística de la administración colonial, osciló entre el imperialismo idiomático radical que tendía a la imposición excluyente del castellano y al urgido realismo que fomentó el estudio de las lenguas indígenas para que pudieran servir de instrumentos de catequesis” (Rivarola 1990:106).

En la primera fase de la colonia que comprende desde los inicios de la colonia hasta el siglo XVII, llamado también periodo toledano, se implementó una política “liberal” o de “asimilación suave”, promovida por los jesuitas y fue preponderante hacia los fines del siglo XVI y a comienzos del siglo XVII (Mannheim 1989:34). En este periodo, el castellano reemplaza al quechua en calidad de lengua oficial.

La castellanización se inicia en los primeros años de la colonia, aunque en esta fase la enseñanza del castellano estaba limitada a los hijos de indígenas notables y también estuvo estrechamente ligada a los fines catequísticos de la iglesia. Cerrón-Palomino (1999:5) dice: “Desde un primer momento las autoridades civiles y eclesiásticas buscaron reglamentar la castellanización del indígena en un afán por someterlo y asimilarlo a la cultura cristiano-occidental”. Los instrumentos ideados para ello fueron las escuelas de curacas, para la nobleza indígena y las de las parroquias, para el indio común (Cerrón-Palomino 1999:5). Como vemos, en un inicio la enseñanza del castellano era sólo para los hijos de caciques y luego para el indio común. Pero esta política en los siguientes siglos irá cambiando.

Se sabe que las reacciones anti-vernaculares¹⁷ contra las lenguas indígenas no se dejan esperar. Por una parte, desde las colonias y, por otra, desde la corona española se suscitan cambios en el ámbito político. Así, según Cerrón-Palomino (1987b:30)

No tarda la corona en prestar oídos a la campaña anti-vernácula, y, al promediar la mitad del siglo XVII (bajo el reinado de Felipe IV), se advierte un cambio en la política de apoyo decidido a las lenguas vernáculas: en adelante se insistirá en la castellanización. Pero el

¹⁷ La reacción anti-vernácula surge en contraposición de la política toledana que consideraba que se podía asegurar la expansión a través de la conversión religiosa y el medio más eficaz para llegar a este propósito era el uso de las lenguas vernáculas. Los hispanistas consideraron que esta política sólo consolidaba el credo indígena y despertaba más el odio hacia los españoles. Se explica que había una unión natural casi mística entre hablantes y la misma lengua y que no había vocablo alguno apropiado para los conceptos cristianos. En una lista de factores consideraron la coca, la hechicería y la lengua quechua como factores que no permitían alcanzar la conversión. Entonces era urgente iniciar la castellanización bajo sanción de rigurosa pena como decía Zúñiga al recomendar al rey Felipe II en 1579 (Mannheim 1989:24).

cambio radical de la política idiomática se da bajo el reinado de Carlos II quién ordena la castellanización obligatoria de los naturales de América, Filipinas e incluso dentro de la propia península. (Cerrón-Palomino 1987b:30)

Es el siglo XVII que va a marcar el cambio radical y el trato hacia los pueblos indígenas. La segunda fase de la colonia corresponde a la fase borbónica¹⁸, que comienza con la política asimilacionista, restaurada en la época de Carlos III el 10 de marzo de 1770. Esta política enfáticamente señala, “que se extingan los diferentes idiomas de que se usa y sólo se hable el castellano” (Rivarola 1990:108). Esta decisión implicaba la enseñanza del castellano de manera obligatoria. Esta posición hispanista de “asimilación dura” estuvo sustentada en el modelo de unificación lingüística de la península ibérica y persistió a través de la colonia (Mannheim 1999:34).

La época republicana se inicia con la independencia de los pueblos americanos de la dominación española. Pero, “lejos de constituir una liberación auténtica, no fue sino una transferencia del poder entre los que se ubicaban en la cúspide de la pirámide social [La casta criolla, hijos de españoles nacidos en tierras americanas, y los mestizos hijos de españoles con indígenas], al margen y por encima de los intereses del contingente verdaderamente nacional, es decir, la masa indígena” (Cerrón-Palomino 1987b:31).

En este periodo republicano, la situación de los indígenas no cambia, más al contrario hay una suerte de exterminio. “En muchos de los casos la condición del indio, antes protegido aunque fuera nominalmente por la corona, empeoró, encontrándose ahora inerme ante la ambición de los terratenientes” (Cerrón-Palomino 1999:7). Por otra parte, se manifiesta el desprecio de los criollos por la lengua y la cultura indígena.

En este contexto, la república, “opta por una política asimilacionista. La castellanización se ejerce, teóricamente a través de la escuela” (Cerrón-Palomino 1987b:32). En este periodo se incrementa la castellanización no tanto así por medio de las escuelas, sino por el deseo de sobrevivir a la modernidad. Surge en los indígenas el deseo de apoderarse del castellano porque se cree que puede dar mejores oportunidades de condiciones sociales y económicas de vida. Y así surgen

¹⁸ Fase borbónica conocida también como la reforma borbónica. Los borbones eran una dinastía que llegó al reinado de España con Carlos II.

las migraciones hacia la costa y otras ciudades del interior del país, significando ésto el mayor “incremento del bilingüismo incipiente y la subordinación gradual del quechua y del aimara al castellano “ (ibid).

Según Mannheim (1989) la posición hispanista ha dominado la política lingüística y educacional peruana durante la era republicana, sólo con raras excepciones, incluyendo el reconocimiento oficial de la lengua quechua como lengua oficial durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado (Gobierno Revolucionario 1975). La asimilación suave ha sido consistentemente promovida por los educadores y científicos sociales, tanto nacionales como extranjeros (Mannheim 1989:34). La política asimilacionista y homogeneizante de un sólo dios, un idioma, una cultura, una nación y la política de blanqueamiento han sido preponderantes durante el siglo pasado y aún persisten en nuestros días.

En las últimas décadas, el Estado hace esfuerzos por tomar en cuenta las lenguas y las culturas. Este reconocimiento del Perú como un país diverso, multilingüe es porque en su territorio coexisten conjuntamente con el castellano más de 60 lenguas agrupadas en 13 familias lingüísticas de origen nativo (Cerrón-Palomino 1999:5). Este mismo autor nos dice que:

La distribución geográfica del conglomerado lingüístico es ciertamente desigual. En efecto 11 de ellos son eminentemente selváticos y dos restantes, el quechua y el aimara, son eminentemente serranos, si bien es cierto que la primera también se extendió a la selva. (Cerrón-Palomino 1999:5)

Esta lectura descriptiva del Perú, como país diverso no debe desviar nuestra atención en reconocer que también es un país de exclusiones, autoritarismos, y pobreza, donde las formas de vida, pensar y actuar de manera excluyente, discriminatoria se instauró desde tiempos coloniales y persiste en los tiempos actuales. Hoy se encuentran impregnadas en las estructuras de la sociedad y se expresa en nuestro actuar cotidiano donde la negación de lo diferente ha traído diversos modos de discriminación y exclusiones en desmedro de toda visión distinta a la occidentalista¹⁹. Como señala el documento de la DINEIP-DINEBI “La histórica discriminación se ha sustentado en la negación del otro, en hacer invisible su presencia, en la intolerancia

¹⁹ Occidentalista. Este término lo usaremos como la categoría que señala a todo grupo o individuo que impone o hace que las ideas hegemónicas principalmente provenientes de occidente o europeas filtren y trastorquen o dinamicen las formas de pensar, actuar y vivir de los pueblos indígenas.

y el desprecio; en suma, en un racismo abierto o solapado, que impregna las relaciones sociales, tanto en el plano público como privado (...). Impone su razón y punto de vista etnocéntrico” (DINEIP-DINEBI 2001:4,5).

En el Perú los grupos hegemónicos occidentalistas y los grupos subordinados²⁰ se enfrentan entre sí desde hace 500 años, por un lado los grupos dominantes, por someter y asimilar y, por otro lado los grupos subordinados, ofrecen resistencia y se dan los acomodamientos. En este contexto las lenguas coexisten en una relación de conflicto. Como dice López:

Al examinar el multilingüismo peruano no basta pues con reconocer la existencia de grupos humanos diversos ni tampoco la existencia de idiomas y dialectos diferentes en un espacio geográfico y socio histórico de siempre plural y heterogéneo. Es indispensable primero reconocer que la sociedad hegemónica está formada por aquellos que, por estar en posesión del poder económico, político y social del país, han ostentado por casi quinientos años, también, el poder cultural y lingüístico y su lengua, y dialecto particular, se ha erigido en la variedad lingüística de mayor uso y prestigio en todo el Perú. (López 1990:99)

Cabe señalar también que en los últimos 20 años del siglo pasado, la sociedad peruana pasa por una profunda transformación social, a consecuencia de las movilizaciones sociales migratorias y que hay una “andinización de la costa y especialmente de la capital” (Cerrón-Palomino 1999:11). Pese a estos procesos de transformación, el uso de las lenguas y sus variedades mantienen diferencias de sobre valoración y desvaloración o que uno es más prestigioso que el otro, como es el caso de una lengua vernácula y el castellano donde el primero es desvalorizado y el segundo, en este caso el castellano goza de prestigio. Al respecto, López dice:

En un contexto de diversidad como el peruano, los sectores vistos subalternos son aquellos que tienen como L1 a una LV, y en menor medida, una variedad socialmente estigmatizada del castellano, mientras los hegemónicos son, por regla, monolingües de castellano y usuarios de un dialecto de esta lengua, reconocido por todos como estándar. (López 1990:99)

El sistema social establece las diferencias: asignando a las lenguas, valores, funciones, apreciando y admirando a unos y despreciando a otros. López señala,

En el contexto peruano, quienes tienen algún grado de manejo de una lengua como es el inglés, el alemán, o el francés y son, en determinados grados bilingües de castellano y lengua extranjera, son apreciados y considerados sujetos dignos de elogio, por muy incipiente que sea el manejo y nivel de conocimientos que tienen en la lengua que estudian o han estudiado. Pero (...), a aquellos que, por nacer y crecer en un contexto en el que

²⁰ Grupos subordinados. Son constituidos por las poblaciones indígenas, andinas y amazónicas por lo general los más pobres (DINEBI 2001: 5).

confluyen dos lenguas (...), se han hecho bilingües desde la cuna, se los denigra y mira con desdén y hasta se los considera minusválidos verbales, motosos, incapaces de aprender a hablar bien el castellano. (López 1990:91)

La diglosia²¹ en el Perú es conflictiva y cada vez más el castellano es considerado como lengua de prestigio y va ocupando los espacios de uso que antes ocupaban las lenguas indígenas. “Vale decir, que, incluso en los ámbitos informales, el castellano desplaza gradualmente a la vernácula [indígena]” (López 1990:102). Finalmente, el mismo autor nos refiere acerca de las connotaciones que adquiere la diglosia y dice: “en el caso peruano la diglosia fomenta no un bilingüismo funcional con equilibrio y estabilidad de uso, sino más bien la sustracción lingüística en contra de lo ancestral” (López 1990:105). Además, nos dice:

La categoría de diglosia es ahora utilizada para referirse a aquella situación social conflictiva en la que una o más variedades lingüísticas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple en una sociedad determinada. La variedad de prestigio, variedad alta, es utilizada en todos los dominios y ámbitos y constituye una lengua o dialecto de uso formal, mientras que la vernácula, considerada como lengua o dialecto bajo, es relegada al plano informal doméstico. (López 1990:100)

Como muestra de esta relación discriminatoria, veamos la preocupación de algunos padres de familia frente a la enseñanza del castellano. Ellos exigen que sus hijos aprendan el castellano. Como opina don Alejandro Córdor al sentir que su hija había sido discriminada en la ciudad de Lima, cuando ella fue en busca de mejores oportunidades de trabajo, y fue rechazada por el sólo hecho de no hablar solventemente para ser entendida en castellano. “Mi hija estudiaba en esta escuela EBI, ella se fue a Lima terminando su primaria, cuando entró a trabajar no podía hablar castellano, le miraban mal, se burlaban de ella, de lo que hablaba y me llamé llorando por qué no le habían enseñado sus profesores a hablar castellano y por qué no le había llevado a otra escuela, por eso no le han dado trabajo”²².

²¹ Diglosia es un término usado por primera vez por Charles Ferguson en el año de 1959. Conceptúa de esta manera “DIGLOSIA es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que pueden incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta, muy divergente, altamente codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de una considerable parte de la literatura escrita ya sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria”. Esta definición ha sido contextualizada a diferentes realidades sociolingüísticas como es el caso latinoamericano. Luis E. López es uno de los que mejor ha contextualizado para el caso peruano.

²² Los datos son tomados del informe de trabajo de campo realizados en la Comunidad de Umaca correspondiente al segundo semestre de la maestría del PROEIB-Andes, en mayo del 2002.

Esta mirada al contexto nos debe permitir ver el aula en la que se dan múltiples relaciones entre los profesores y los niños. El aula viene a ser reflejo de la realidad macro estructural de la sociedad y la enseñanza del CL2 es una relación social de actores con diferentes patrones de comportamiento cultural y con diversas características lingüísticas. Como Rockwell y otros (1989), dicen:

En la escuela concurren diversas situaciones y participaciones reguladas por diferentes normas o modelos lingüísticos. Se pueden distinguir, de entrada, tres órdenes de interacciones que se entretajan en la red social de la escuela: el libro, el profesor y los primeros alumnos. Los libros de enseñanza de castellano, sean de primera lengua y segunda lengua, proponen un modelo de norma escrita estándar, mientras que los profesores en su desempeño oral emplean una norma regional extremadamente flexible e inestable (López y Jung, 1987) y, en la interacción alumno-alumno se da un uso impregnado de fenómenos característicos del contacto de lenguas: interferencias y code-switching, entre otros. (Rockwell y otros 1989:73-74)

Por consiguiente, en el aula también se dan las relaciones sociales que marcan diferencias entre los unos y los otros.

3.2. Teorías más representativas sobre adquisición y aprendizaje de una lengua

Las prácticas educativas se fundamentan en teorías o modelos. Para nuestro estudio consideramos importante las teorías conductista, nativista y cognitivista.

3.2.1. La teoría conductista

Según el conductismo clásico de Watson (1924)²³, “el niño puede aprender una lengua a través de la repetición de las palabras. Si el niño es expuesto a las formas correctas de pronunciación de las palabras los niños adquirirán mayor destreza lingüística”. Desde esta perspectiva, el niño puede aprender una segunda lengua a través de la memorización o la repetición mecánica, automática, la corrección de sonidos y palabras aisladas. Una lengua se puede aprender como un hábito o comportamiento.

El conductismo considera que el ser humano es *tabula rasa* al nacer y que su aprendizaje, del orden que sea, se lleva a cabo a través de las respuestas que ofrece al medio con el que establece contacto, en una dinámica de estímulo-respuesta. Dicho de otro modo, considera que el conocimiento [y el aprendizaje de una lengua] es resultado de la experimentación y del hábito (Ruiz 2000:46).

Para el conductismo, el lenguaje es como cualquier otro hábito o comportamiento (de comer, asearse, sentarse en la mesa, etc.) y que su aprendizaje responde a estímulos y respuestas. Desde este punto de vista, en las escuelas los profesores enseñan una lengua haciendo que el niño repita, imite sonidos, pronuncie palabras de acuerdo a los modelos que él proporciona, y si el niño o niña acierta, es inmediatamente premiado caso contrario es castigado. Al respecto Ruiz (2000) dice:

Dado que el conductismo considera al uso del lenguaje como un comportamiento más, tanto la comprensión como la expresión las explica a través del mecanismo de respuesta adecuada al estímulo: p. ej., si ante un estímulo lingüístico, ante una palabra que escucha ("¡ven!"), el niño reacciona adecuadamente (se dirige hacia donde le han hablado), su reacción será forzada por el medio (sonrisa, brazos abiertos, grito de alegría...), lo que hará que comprenda y que su respuesta se vuelva habitual o condicionada. (Ruiz 2000:46).

Como podemos ver la adquisición del lenguaje consiste en aprender una serie de palabras por imitación de modelos. Así, según B. F Skinner (1957) en su obra **Verbal Behavior**²⁴, la conducta verbal, al igual que otras conductas, es controlada por sus consecuencias: si una conducta determinada es premiada, de modo verbal o no verbal, tiende a mantenerse, a incrementarse su intensidad y su frecuencia. Si por el contrario no recibe ningún tipo de refuerzo o es castigada, se debilita y tiende a desaparecer (Ruiz 2000:46).

Finalmente, esta explicación empirista sobre el funcionamiento de la mente y la adquisición del lenguaje considera que en el lenguaje todo es hábito y respuesta al medio y que su adquisición consiste en aprender una serie de palabras a base de imitar modelos.

Cabe señalar que la educación tradicional en el Perú fundamentó sus métodos de enseñanza en estos principios. Actualmente, como en las IEs de Ccallaspuquio, Pumararcco del distrito de Pacobamba y en la escuela de Umaca del distrito de Ocobamba, aún persisten los profesores en sus prácticas pedagógicas de enseñar una lengua orientada por el principio de estímulo-respuesta. De ahí que, el proporcionar un modelo correcto, la repetición, la corrección, la premiación, la imitación sean estrategias principales que los profesores de primaria emplean en la enseñanza de una segunda lengua.

²³ John Broadus, Watson (1924): **Psychology from the Stand-point of a Behaviorist, Behaviorism**. Citado en Gleich (1989:92).

Así mismo, bajo estos principios y formas de pensar orientadas por el conductismo, la educación tradicional no tomó en cuenta la diversidad lingüística y cultural de los pueblos, tampoco consideró la lengua materna de los niños ni se pensó que el castellano podría ser una segunda lengua. Esta tendencia orientó a la construcción de sociedades modelos y homogéneos, hombres modelos dignos de imitar dentro de una estricta disciplina desechándose otro que sea diferente. Esta lógica, de la negación, exclusión y de construir una sociedad homogénea, persiste de manera más sutil, en vista que ahora se reconoce la diversidad, se implementan los programas de EBI, pero en la práctica la castellanización sigue en marcha puesto que este programa no tiene continuidad en la secundaria y en ciertos centros educativos como de Ccallaspuquio sólo el primer ciclo se orienta con el mencionado programa.

3.2.2. Teoría nativista

Esta teoría dice que la adquisición de una lengua no es producto social, sino que es una capacidad biológica innata que permite la adquisición. Estas teorías dicen que aprender a hablar es como aprender a caminar, porque está determinado genéticamente. Dentro de esta teoría nativista está la teoría innatista de Chomsky (1965) que postula un mecanismo innato de adquisición lingüística (Gleich 1998:92).

Chomsky cuestiona el aprendizaje por imitación mecánica de modelos y se opuso frontalmente a la tesis conductista “estímulo-respuesta” aduciendo que no daban cuenta de la capacidad creativa del ser humano en materia lingüística. Se preguntaba cómo es posible que una criatura que recibe del medio muestras de una lengua con errores, comienzos fallidos, con todas las características de la actuación lingüística, en fin, pueda hacia los tres años manejar los aspectos básicos de la sintaxis de la lengua a la que ha estado expuesto (cualquier lengua natural) hasta el punto de construir correctamente frases que nunca ha escuchado con anterioridad. Así, la imitación y el par estímulo-respuesta resultaba una explicación torpe e insuficiente para explicar algo tan complejo como la construcción sintáctica (Ruiz, 2000:479).

Según Ruiz (2000), como respuesta a esta interrogante Chomsky elaboró la hipótesis de que la efectividad en el aprendizaje lingüístico del ser humano se debía a su dotación innata de un cierto cuerpo de conocimientos sobre la Gramática Universal

²⁴ Skinner, B. F. (1957): **Verbal Behavior**. New York, Appleton- Century-Crofts. Citado en Ruiz (2000:46)

(GU), es decir, de un conjunto de reglas gramaticales y parámetros comunes a todas y cada una de las lenguas naturales. Estas leyes formarían parte de un mecanismo, también innato, de adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device LAD) que al entrar en contacto con cualquier lengua natural se activaría (Ruiz 2000:47).

Las características más resaltantes de estas teorías nativistas serían: el mecanismo universal innato de aprendizaje de una lengua, y la consideración de que el talento innato incluye principios lingüísticos y cognitivos generales.

Según Larsen Freeman y Long, las teorías nativistas:

Son aquellas que explican la adquisición por un talento biológico innato que permite el aprendizaje. En algunos casos el talento es específico de la lengua. Así, por ejemplo, Chomsky postula el conocimiento de sustantivos universales tales como las categorías sintácticas (sujeto, objeto, nombre, verbo) y los rasgos fonológicos distintivos, y de universales formales (principios abstractos que rigen las reglas y los parámetros de las lenguas humanas). Otras teorías nativistas, consideran innatas las ideas cognitivas generales (dependencia, cognición, prioridad, continuidad etc. (Larsen Freeman y Long 1994:207)

Por otra parte, según la gramática universal de Chomsky, los seres humanos estamos dotados de manera innata (i.e. genéticamente) de un conocimiento universal específico del lenguaje, o de lo que Chomsky llama una gramática universal (GU). Según Chomsky, si no tuviéramos ese talento, dotación innata el aprendizaje de la lengua (primera o segunda) sería imposible puesto que los datos del input no son lo suficientemente "ricos" para permitir la adquisición y mucho menos que ésta tenga lugar con tanta regularidad y rapidez (Larsen Freeman y Long 1994:207).

Por un lado, según esta teoría, el niño asimila la entrada (input) natural y construye un sistema de reglas y genera la salida (output). El mecanismo de adquisición lingüística es considerado como propio de la especie e independiente de la inteligencia general; con lo cual se explica que cada individuo es capaz de adquirir una lengua (Gleich 1998: 92).

El argumento chomskiano se basa en el hecho de que los niños desarrollan conocimientos lingüísticos de manera relativamente rápida y homogénea aún cuando en su medio ambiente reciban a través de la lengua hablada un material lingüístico muy heterogéneo en parte imperfecto e incompleto. Para esta concepción el medio o el entorno del niño sería un mero desencadenante de potencialidades lingüísticas de orden sintáctico.

Finalmente, según Chomsky²⁵ no es necesario un conocimiento previo no lingüístico del mundo [de gestos, mímicas e imágenes no verbales], ni se requiere una comunicación privilegiada con otro hablante: la simple exposición a la lengua sería suficiente para la adquisición de la sintaxis y su conocimiento. Según la visión Chomskiana, ésta se da independientemente del conocimiento del mundo del aprendiz, del significado y de la función comunicativa (Ruiz 2000:47). Creemos que el entorno del niño está rodeado de todo tipo de imágenes desde las no verbales y verbales y que éstas tienen preponderancia en el proceso de la apropiación de una lengua. Por consiguiente, en la adquisición de una segunda lengua según a nuestro entender no basta la simple exposición a una lengua y que además son importantes los soportes no verbales para facilitar la construcción y sistematización de su L2 en el cerebro del niño.

En resumen, la teoría nativista, principalmente la teoría innantista de Chomsky, señala tres puntos importantes: primero, la existencia de una capacidad innata para adquirir un lenguaje; segundo, esta capacidad es independiente de los procesos cognitivos y, tercero, todos los hablantes poseemos la capacidad de adquirir y aprender lenguas. Estas teorías nos sirven para poder identificar y analizar las prácticas pedagógicas de los profesores y los sustentos teóricos de los instrumentos didácticos que emplean en la enseñanza del castellano. Así, podemos apreciar que la propuesta de la DINEBI en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua se sustenta en los presupuestos teóricos chomskianos que dicen, que “el lenguaje es una facultad biológica innata del hombre”.

3.2.3. Teoría cognitivista

Según la teoría cognitivista, el desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado con el desarrollo cognitivo del niño, de tal manera que cada etapa es necesaria para la siguiente. En esta teoría se discute sobre la influencia del medio social en el desarrollo y progreso del conocimiento y, en particular, en la cognición y el lenguaje. “Se identifica con explicaciones holísticas del desarrollo en las que el individuo y el ambiente están estrechamente relacionados. El lenguaje y la cognición no son unidades discretas sino partes de un espectro más amplio de capacidades que

²⁵ Chomsky, Noam (1959): “A review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior”. Language, 45,26-58. Citado

surgen durante el desarrollo” (Garton 1994: 20). Dentro de esta teoría, miraremos a Piaget y Vigotsky.

Para Piaget, el desarrollo del lenguaje es parte del proceso cognitivo, es decir, parte del desarrollo de la inteligencia, la cual atraviesa distintas fases: la primera, llamada **sensorio motriz** abarca los primeros dos años y se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de coordinar las funciones perceptivas con las motoras y las facultades de establecer relaciones causales entre sí mismo y los objetos externos. La segunda, llamada **pre-operatoria** comprende del segundo al sexto año, se caracteriza por el desarrollo de la conducta simbólica organizada, sobre todo, el lenguaje. El pensamiento en esta fase es egocéntrico y estático. La tercera fase, la de las **operaciones concretas**, se alcanza aproximadamente a los 7 años y se extiende hasta los 11 ó 12. El niño ya no depende de la situación inmediata, sino que actúa utilizando símbolos adaptados a situaciones pasadas, presentes y futuras; y la cuarta fase de las **operaciones formales o abstractas** a partir de los 11 ó 12 a más se caracteriza por la capacidad de pensamiento hipotético.

Piaget considera la función del lenguaje como acompañante del pensamiento. ”La función del lenguaje se limita a una transformación profunda del pensamiento, incluso en la cuarta etapa, la de las operaciones abstractas, no considera el lenguaje como esencial, ni tampoco como la única condición previa” (Gleich 1989:82).

Piaget y sus discípulos establecieron una oposición entre el lenguaje infantil considerado egocéntrico y caracterizado por monólogos y repeticiones que se desarrollan con independencia del interlocutor, y aún sin receptor alguno, y el lenguaje socializado de los adultos en el que predominan las preguntas y respuestas, así como la atención reiterada al contexto. Piaget considera la adquisición del lenguaje como medio del desarrollo de la inteligencia y la personalidad. El lenguaje del niño pequeño se considera en primer término egocéntrico y no social, es decir, que no está dirigido al oyente, sino que es empleado por el niño para expresar sus percepciones y sentimientos (Gleich 1989:80).

Para Vigotsky el desarrollo del lenguaje consiste en ir interiorizando progresivamente un fenómeno social externo y no al revés (López, García 1991:30). La teoría de

en Ruiz (2000:47)

Vigotsky demuestra la importancia del entorno social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (lenguaje, pensamiento, razonamiento, entre otros). Él plantea que todo aprendizaje se produce en dos niveles: primero en un contexto social (interpsicológico) y luego en un plano individual (intrapsicológico) (Claux, Kanashiro y Young 2001:41).

Para Vigotsky, el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y contribuye a potenciarlo. Es decir que las experiencias adecuadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados (nivel de desarrollo real), sino especialmente en aquellos procesos que aún no terminan de consolidarse pero que están en camino de hacerlo (ibid). De acuerdo a este enfoque, la enseñanza del castellano deberá centrarse en promover el desarrollo sociocultural e integral del alumno.

Según Claux, Kanashiro y Young (2001) uno de los principios fundamentales de la teoría propuesta por Vigotsky es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Con este principio se hace referencia a la distancia entre el nivel real de desarrollo - determinado por la capacidad de resolver un problema de modo independientemente- y el nivel de desarrollo potencial,-que se determina mediante la capacidad para resolver un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capacitado [o igual] (Claux, Kanashiro y Young 2001:42).

Este principio es actualmente sustento de la enseñanza del castellano como segunda lengua, principalmente del enfoque comunicativo que promueve la adquisición de una segunda lengua a través de la interacción entre los niños y niñas, donde el maestro se convierte en el facilitador que brinda apoyo al aprendiz.

Asimismo, Vigotsky considera el lenguaje en su origen como un instrumento social de comunicación entre las personas que se deriva de una forma "privada" o interior del habla, en el pensamiento. El dominio del lenguaje, como el desarrollo intelectual en su conjunto, es fruto de la experiencia social que tiene el niño (Ruiz 2000:53).

Finalmente, podemos decir que tanto Piaget como Vigotsky aportan a la comprensión del aprendizaje del lenguaje. Una posición mediadora entre la teoría de Piaget y Vigotsky sería al parecer la de Bruner (1983) quien dice que,

El niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. “Una de ellas es equivalente al Dispositivo de Aplicación del Lenguaje innato, es una fuerza interna “de empuje” que no lleva por sí sola a aprender el lenguaje. La otra fuerza “estira”. Se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje (...) existe una estrecha relación entre la capacidad innata para aprender el lenguaje y el apoyo social ofrecido y otorgado para facilitar la expresión de esa dotación. (Bruner 1983)²⁶

Bruner plantea que existen dos fuerzas que actúan en el aprendizaje de una lengua: el de “empuje” que va desde adentro hacia afuera, o sea, la capacidad innata de adquirir está en uno mismo y el de “estira” que va desde el exterior hacia adentro, quiere decir que para adquirir una lengua, también importa el ambiente socio cultural que rodea al niño.

3.2.4. La teoría de la monitorización de Krashen

Una de las teorías más influyentes y que mejor se conocen para la enseñanza de la segunda lengua es el modelo de la monitorización de Krashen, que desde un inicio ha dominado los ámbitos pedagógicos y ha causado debate acerca de la adquisición de la segunda lengua. Su teoría está centrada en cinco hipótesis: adquisición-aprendizaje, input comprensible, el filtro afectivo, el monitor, y el orden natural.

a) La hipótesis de Adquisición y Aprendizaje

Esta teoría distingue dos formas diferentes de incorporación²⁷ de una segunda lengua que siguen dos procesos diferentes: una de adquisición y otra de aprendizaje. Primero, una segunda lengua se puede adquirir de manera natural en situaciones informales y segundo, una lengua se puede aprender en una situación formal²⁸.

En términos de Krashen, la adquisición de la L2 es muy parecido al proceso que sigue un niño para adquirir una primera lengua; quiere decir, que es producto del contacto natural y espontáneo con los hablantes de la lengua a incorporarse, sin que agentes externos intermedien a través de sesiones de enseñanza sobre la lengua. Con respecto a la adquisición y el aprendizaje, Cassany (1997) a partir de Krashen (1981) compara los distintos aspectos en que se diferencian. Nosotros para un mejor entendimiento vamos a tomar alguna de estas diferencias puntuales en vista que

²⁶ Bruner, Jerome (1983): *Child's Talk: Language*. New Yor: Norton. Citado en Garton (1994:18).

²⁷ El término “incorporación” lo usaremos para designar a los dos procesos tanto de adquisición y de aprendizaje de una segunda lengua, toda vez que signifique añadir.

nuestra investigación se centra en la enseñanza del CL2. Para ello primero abordaremos acerca de la adquisición y luego sobre el aprendizaje.

Previamente, el término adquisición deriva del verbo adquirir y esto significa lograr, obtener, alcanzar. Requiere de una fuerza interna del sujeto. Este término está más asociado a la acción de adopción, acomodación, adecuación como tal implica una acción de apropiación que realiza el sujeto para integrar el objeto. Desde este punto de vista el proceso de adquisición es más integración que asimilación.

En el proceso de adquisición, el individuo participa en interacciones reales (comunicación natural) con los hablantes de la lengua que se adquiere; quiere decir, que se relaciona en la casa, en la calle, en la tienda, en los mercados, en sí en los espacios o lugares donde se da la interacción de manera espontánea y natural.

Por una parte, el individuo se interesa en el contenido y no en la forma del mensaje. O sea, en lo que quiere decir; mas no, en la forma que dice. Le interesa el significado antes que las formas de hablar. Siguiendo a López (1993: 112) podemos decir, que el niño, o las personas lo que hacen durante el proceso de adquisición, es significar.

Por otra parte, no hay enseñanza de reglas gramaticales ni corrección de errores. El individuo no es consciente de las reglas que adquiere, a veces puede autocorregirse y lo hace por su intuición lingüística. Con respecto a la adquisición, Baker siguiendo a Krashen dice “La adquisición es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas en que la lengua es un medio y no un centro ni un fin natural en sí mismo” (Baker 1993: 150). Entonces, la adquisición es un proceso inconsciente.

Pero cómo se da este proceso inconsciente o subconsciente. Siguiendo a Krashen, Cassany (1997:76) aclara que la adquisición se origina con la entrada del input en el organizador. Dice “El mecanismo de adquisición de una segunda lengua está formado, entre otros, por tres elementos fundamentales: el input (o entrada de información), el organizador y el filtro afectivo”. Además, precisa acerca del término organizador y dice “Es aquella parte del cerebro del estudiante que estructura y

²⁸ “Situación formal”, refiere a todo aquello que es previamente planificado, organizado, sistematizado, programado, ordenado y dirigido, en sí escolarizado. “situación informal”, es todo aquello que no está previsto, o sea, no es escolarizado; al contrario, es espontáneo, eventual, casual, no dirigido.

memoriza subconscientemente el sistema de la nueva lengua. A partir del input comprensivo construye gradualmente las reglas lingüísticas (gramaticales y textuales)".

Por consiguiente, la adquisición es un proceso inconsciente y se da de manera natural, espontánea, casual en situaciones informales y requiere de interacciones reales con hablantes de la lengua a ser adquirida. Queda claro, que la preocupación no es por la forma de las expresiones, sino por los mensajes que quieren transmitir y comprender. Finalmente, para la adquisición no es necesaria la corrección de los errores de manera directiva ni la memorización de las reglas gramaticales en sesiones de enseñanza.

En cambio, el término aprendizaje deriva del verbo aprender. Aprender textualmente es educarse, instruirse y formarse. Entonces, requiere la actuación planificada de una fuerza externa para su cambio. El término aprendizaje está más relacionado a la acción de instruir, enseñar, y esto implica que el sujeto es instruido, enseñado, transformado, asimilado al objeto. Desde esta perspectiva, el individuo aprende a partir de situaciones no naturales. Sino, en situaciones formales, programadas, dirigidas en las que los discursos son previamente elaborados y dictados, luego ensayados. Quiere decir que un agente tiene que crearle y dirigir las situaciones de comunicación, por ejemplo, una clase de lenguaje.

Por una parte, en el proceso de aprendizaje se interesa especialmente en el aprendizaje de las características o elementos de la gramática, en la forma de los mensajes, en las reglas de construcción gramatical; o sea más se cuida cómo se pronuncia una palabra o cómo se construye un discurso antes de interesarse en el contenido o la función de éstas. En este caso, prima el aspecto gramatical antes que lo funcional. En sí, el individuo aprende una segunda lengua a través de las reglas gramaticales y de la corrección de los errores; quiere decir, que es consciente del uso de las reglas que aprende y usa estas reglas para corregir lo que dice.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje por su naturaleza de ser sistemático, programado, dirigido, formal requiere de ambientes específicos, en este caso escolarizados donde prima el libreto, los roles pre-establecidos y los ejercicios. Finalmente, el aprendizaje es un proceso consciente.

Además, en el proceso de aprendizaje en vez del organizador actúa el monitor que tiene la función de ordenador. Ruiz siguiendo a Krashen dice, "El monitor es un

dispositivo de control que pone en marcha el hablante para supervisar su producción verbal. Intervendría como mecanismo consciente que analiza la actuación lingüística: la expresión del hablante, su fluidez...Un uso excesivo del monitor dificulta la comunicación” (Ruiz, 2000: 93). Finalmente, señala que el aprendizaje sería un proceso consciente de reconocimiento de las reglas de la L2.

Resumiendo, se puede decir que se trata de dos procesos diferentes. Es decir, que la adquisición es un proceso natural por el que el alumno se apropia de una lengua; es decir, es un proceso subconsciente; un proceso informal no directivo, y se da en la comunicación natural; en cambio, el aprendizaje es un proceso formal y dirigido por el que el alumno sigue las instrucciones de acuerdo a un programa escolarizado, se centra en el aprendizaje de los elementos o características de la gramática (fonemas, palabras, frases y oraciones), en el vocabulario y las correcciones ortográficas. Además, el aprendizaje es más consciente, más directivo o intencional y se da en la escuela.

De todo este deslinde, hay puntos que requiere ser tomada en cuenta. Para nosotros, es importante tener en cuenta dos cosas: uno de ellos, los espacios donde se dan estos procesos y lo segundo, los procesos en sí, Al respecto Plaza (2001) precisa:

La adquisición tiene lugar en la vida cotidiana, en la casa, la calle; en cambio el aprendizaje se da en la escuela. Cabe indicar, sin embargo, que el lugar realmente no interesa mucho, lo que interesa es el proceso: en la adquisición se produce una interiorización de las reglas gramaticales (del código lingüístico) por medio del uso natural del lenguaje, un uso que implica necesidades e intereses reales; en cambio en el aprendizaje el proceso implica la enseñanza y la ejercitación de patrones lingüísticos. En la adquisición se usa el lenguaje para la comunicación, en el aprendizaje se aprenden las características formales de la lengua. En la adquisición uno siente la lengua y puede hablar, en el aprendizaje uno sabe las reglas y no necesariamente puede hablar la lengua. (Plaza: 2001:19)

De lo dicho por Plaza, compartimos esto que dice “que el lugar realmente no interesa mucho, lo que interesa es el proceso”. Desde luego, en la adquisición se da la interiorización de las reglas gramaticales de manera subconsciente, espontáneo, casual y se puede dar en ambientes predominantemente informales; en cambio, en el aprendizaje prioriza el aprovechamiento consciente de la enseñanza de una lengua, priorizando el aspecto gramatical antes que la función comunicativa social, y el ambiente es predominante formal. Desde este punto de vista, para nosotros no se trata de dos procesos mutuamente excluyentes, sino de procesos complementarios, pero que la adquisición es la vía que debe priorizarse para lograr el dominio de la L2 y, una vez lograda la fluidez lingüística, puede intervenir de modo óptimo el monitor.

Para cerrar este punto, diríamos que se trata de dos procesos mentales de construcción de una L2: el primero, la adquisición, que no requiere de la intermediación en los procesos para la construcción de la L2; el niño se vale por sí mismo para interiorizar su segunda lengua, y es el organizador el que se ocupa de estructurar. En cambio, el aprendizaje, sí requiere de la intermediación construcción de la L2; necesita de alguien o de algo para seguir los procesos y es el monitor²⁹ el que se encarga de regular.

En conclusión, es necesario tomar en cuenta estos procesos tanto de adquisición y de aprendizaje para poder encaminar en nuestra actividad pedagógica. Por una parte, para reflexionar, por ejemplo, hasta qué punto nuestras actividades pedagógicas de aula pueden seguir procesos de adquisición, lo que implicaría aproximar a ambientes informales o crear situaciones de comunicación con interlocutores reales, donde el niño internalice de manera subconsciente, espontánea su L2. Por otra, reflexionar sobre la importancia de este otro, el proceso de aprendizaje, que sería necesario para que el niño tome conciencia de cómo es y como funciona su L2. Esto implica enseñar, guiar, orientar, regular el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, requiere de situaciones formales. Lo cierto es que la enseñanza del castellano para nuestros alumnos deben darse de la manera más adecuada sin que cause consecuencias negativas en el aspecto, psicológico y social.

b) La hipótesis del input

Krashen al explicar la adquisición de una lengua, dice “que cuando los dicentes son expuestos a rasgos gramaticales que superan su nivel de conocimientos, esos rasgos se “adquieren”. Señala que la “adquisición es el resultado de un input lingüístico comprensible a causa de la ayuda ofrecida por el contexto. Si el estudiante de una lengua recibe un input comprensible, las estructuras lingüísticas serán adquiridas de forma natural. La capacidad para comunicarse dice Krashen no es activada por el proceso de enseñanza. La segunda lengua se dice que es causada por el proceso de entendimiento de input de la segunda lengua” (Baker 1993:153).

²⁹ Recordamos que los términos “organizador” y “monitor” usamos como parte del cerebro y es a su vez parte de los procesos tanto de adquisición como de aprendizaje.

El hablante requiere tener contacto con la lengua que requiere ser adquirida. El niño está expuesto al uso de la lengua del maestro durante la mayor parte del tiempo escolar. De acuerdo a Krashen, “la adquisición de una lengua es el resultado de entradas (input) lingüísticas comprensibles” (Gleich 1989:80).

Esta teoría intenta explicar cómo adquiere la L2 el alumno. La idea básica es que una L2 se adquiere al procesar el input comprensible, es decir, cuando la lengua que se oye o se lee se comprende. Lo que no se comprende no sirve, sólo es ruido (Ruiz 2000: 93).

c) Hipótesis del filtro afectivo

Es evidente que en la adquisición de una segunda lengua juega un papel importante el clima positivo del ambiente para generar en el niño confianza, quitar la ansiedad, la preocupación para adquirir rápidamente una segunda lengua. Al respecto, Baker (1993) dice:

El filtro comprende factores afectivos como las actitudes hacia la lengua, la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Así los discentes tienen actitudes favorables y autoconfianza pueden tener un “bajo filtro” con un consecuente aprendizaje de la segunda lengua. Los que tienen actitudes desfavorables y/o ansiedad tienen “altos filtros” así el input de aprendizaje de segunda lengua puede bloquearse o quedar obstaculizado. (Baker 1993:153)

En este caso, la sobre carga de tensiones emocionales y anímicas que sufre el niño, determinan el “alto filtro”, y no le permiten un aprendizaje favorable. Los niños requieren “bajos filtros” o sea, condiciones psicológicas favorables para aprender una lengua. “El filtro afectivo es como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones impide que el input llegue en estado puro al organizador” (Cassany 1997:77).

d) La hipótesis del monitor

Denominada también la hipótesis del periodo del silencio. Me parece importante considerar esta hipótesis por una sencilla razón que hasta en el común decir de las personas se repite esta frase “piensa antes de hablar”. La hipótesis se basa en que la comprensión precede a su producción, dicho de otra manera quiere decir que para hablar es necesario que uno deba previamente elaborar las ideas. De acuerdo a esta hipótesis sólo cuando el niño haya entendido lo que tiene que decir hablará.

Esta hipótesis da entender que en el proceso de adquisición de una segunda lengua el niño está en pleno procesamiento de su segunda lengua. Una vez que los

mensajes han sido procesados en la mente del niño, recién puede hablar o producir. En breve, “El monitor es un dispositivo modificador que puede operar antes de la actuación lingüística” (Larsen Freeman y Long 1994:223).

e) La hipótesis del orden natural

Esta hipótesis sugiere que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible tanto para niños como adultos, independientemente de la lengua que se aprenda. Cuando un discente interviene en la comunicación natural, entonces se da el orden estándar (Baker 1993:152). Krashen postula por un orden natural fijo de adquisición de ciertas reglas, derivado de la adquisición, independientemente del orden en que se presenten los componentes en la enseñanza.

Esta hipótesis manifiesta que la adquisición de una primera lengua y una segunda lengua siguen el mismo orden natural. Según esta hipótesis, Plaza (2001:20) dice, “la L2 se adquiere igual que la L1”. En sus comentarios señala que esta hipótesis se opone a las ideas que se manejaban en la lingüística aplicada, de que el aprendizaje de una segunda lengua de alguna manera era diferente del aprendizaje de una primera lengua y que la gramática de una primera lengua podría interferir el aprendizaje de la L2.

La hipótesis de orden natural implica que hay ciertas reglas tan naturales que el aprendiz sigue y que esto no tiene que ver con las secuencias que se sigue en la enseñanza. Para comprender mejor esta hipótesis nos apoyaremos en una investigación realizada en Bolivia, que nos parece pertinente como ejemplo de esta hipótesis. Cabe señalar que esta investigación se realiza con niños monolingües de aimara y de castellano en el nivel fonológico. Al respecto, Plaza (2001:20) muestra lo siguiente:

Los fonemas consonánticos se aprenden de adelante hacia atrás en el aparato fonador. Así en el aimara, primero se aprenden las consonantes /p, t, ch, k/, y sólo mucho después la oclusiva velar sorda /q/. Los fonemas se aprenden de lo simple a lo complejo. Así primero se aprende las consonantes /p, t, k/ (o sea las Oclusivas Simples). Y, después las consonantes /b, d, g/ (o sea las Oclusivas Simples Sonoras). La diferencia es que la serie sonora incluye un rasgo más que la serie sorda. (Plaza 2001:20)

Esto probaría la hipótesis que si hay un orden de aprendizaje. Además, sabemos que los niños primero aprenden las sílabas simples combinadas de consonante y vocal “pa”, “ma” entre otros, y después aprenden las sílabas trabadas “pla”, “tra”. Esto es importante en la enseñanza de una lengua como objeto, principalmente cuando se trata de enseñar la escritura y lectura.

Finalmente, es necesario considerar que esta hipótesis puede aportar en la práctica pedagógica, principalmente para el tratado de los fonemas, pero también, cabe recalcar que no se trata de una receta para poder aplicarla, como Plaza (2001:20), dice “al pie de la letra”. La idea es que hay un orden para todos en la adquisición pero los hablantes individuales se pueden atrasar o adelantar en el orden temporal, y pueden variar en pequeña escala el orden de adquisición.

3.3. Enfoques y métodos en la enseñanza de la segunda lengua

Es necesario considerar algunos enfoques y métodos de enseñanza de una segunda lengua, advirtiendo que no hay recetas únicas ni métodos únicos universales para la enseñanza de una segunda lengua. Las teorías y métodos deben adecuarse a los resultados de los diagnósticos de la situación sociolingüística³⁰ y la del aula pero, además, a los ritmos de aprendizajes y actitudes que muestran los niños y niñas hacia la lengua (Vásquez 1998: 68). Para nuestros fines de estudio a continuación consideramos: (a) el enfoque estructural, y (b) el enfoque comunicativo.

3.3.1. El enfoque estructural

El enfoque estructural engloba varias teorías como el método de gramática-traducción, el enfoque norteamericano tradicional audiolingual y el método directo. Además, este enfoque está centrado en la forma.

Considero que es necesario abordar este enfoque aunque actualmente ya no está en boga pero aún sigue aplicándose en las prácticas pedagógicas de los profesores, como el que hemos podido observar en la escuela de Umaca, en nuestro trabajo de campo durante el segundo semestre. El profesor de segundo grado hacía repetir los sonidos de las vocales del castellano una y muchas veces a niños quechua hablantes, tratando de lograr en los niños la pronunciación correcta, Así mismo escribía en la pizarra la letra “m” y las combinaba con cada uno de los sonidos vocálicos (ma, me, mi, mo, mu), luego él daba la pronunciación “correcta” y los niños tenían que repetir y así el profesor pasó toda la mañana haciendo repetir.

³⁰ El diagnóstico sociolingüístico permite conocer los diferentes grados de bilingüismo de los niños que hay en el aula. Para la enseñanza del castellano como segunda lengua se considera necesario porque permite conocer los niveles de conocimiento que los alumnos tienen y a partir de ello planificar las estrategias de enseñanza de castellano como segunda lengua.

De acuerdo con el audiolingual, “el aprendizaje de una segunda lengua es posible por el conjunto de hábitos de habla”. Desde este punto de vista, vemos que la preocupación del profesor de segundo grado de Umaca era que sus alumnos a través del estímulo del docente, en este caso presentación de “formas correctas”, respondan; pero cada vez que los alumnos cometían un “error” eran corregidos y sancionados (y esto puede activar el filtro afectivo) Esta teoría se fundamenta en la psicología conductista. Como señala Baker (1997):

Un hábito es la capacidad de emitir un sonido o decir una palabra o emplear una gramática correcta de forma automática e inconsciente. En términos conductistas, el aprendizaje de la lengua comprende la unión de una respuesta particular con un estímulo particular. El profesor contribuye con estímulos bien específicos y bien definidos. El alumno responde y es reforzado o corregido. Mediante la repetición y los ejercicios. Se espera que el estudiante sea capaz de emplear automáticamente una segunda lengua. (Baker 1993:302)

El enfoque estructural exige purismo en el uso de la segunda lengua. No debemos olvidar que los profesores de esta generación hemos sido formados dentro de la concepción que “la gramática es el arte de hablar y escribir correctamente”. Desde este punto de vista, el profesor pese a las capacitaciones de hoy reproduce estas formas de enseñar.

El propósito de este enfoque era que una lengua se pueda aprender traduciendo de una lengua a otra lengua, o memorizando reglas y conceptos gramaticales. Así mismo, la mejor forma de ver si había aprendido la lengua o no, era que el alumno diera exámenes escritos y orales en los que se medía la capacidad de memorización de conceptos y reglas gramaticales, o que el alumno tenía que reproducir los modelos de sonidos de letras, sílabas, palabras y frases, proporcionados por el docente. Veamos al respecto lo que nos dice Baker (1997):

El enfoque estructural afirma que hay que dominar el sistema de la lengua. El método históricamente dominante de la adquisición de la segunda lengua en la escuela ha sido el enfoque gramática-traducción. Los estudiantes tenían que memorizar el vocabulario, aprender las conjugaciones verbales, las reglas de gramática y sus excepciones, escribir al dictado y describir pasajes escritos. (Baker 1993:301)

Podemos decir que esta teoría, cuestionada por las teorías funcionales e interactivas, tenía como objetivo el aprendizaje de una lengua a través de la traducción, del estímulo y respuesta, y del conocimiento de los elementos que componen el sistema (fonemas, palabras, cláusulas, frases). Finalmente, esto nos sirvió para poder identificar la teoría que sustenta la práctica pedagógica de los profesores de aula, que aún persiste en nuestros días.

Por otra parte, hay tendencias dentro del actual enfoque pedagógico de la Reforma Educativa, frente a un rechazo total del enfoque de destrezas, adoptar solamente el

enfoque comunicativo. Sin embargo, algunos entendidos consideran algo importante combinar los enfoques de destrezas, el comunicativo y el interactivo, como por ejemplo la propuesta de didáctica de la enseñanza de L1 y L2 de Galdames y Walqui (1998).

3.3.2. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo propone diversos métodos de enseñanza de una segunda lengua, recogidos de las distintas teorías y métodos (Vásquez 1998:73). Según este enfoque el niño aprende una segunda lengua en contextos de interacción comunicativa.

Las condiciones para el aprendizaje de una segunda lengua, de acuerdo a este enfoque, son: que los contextos en los que va a interactuar el niño sean auténticos y reales, y donde se respete y se valore los saberes previos de los niños. Los aprendizajes deben ser significativos para el niño. Desde esta perspectiva, los profesores en la enseñanza de la L2 deben crear situaciones comunicativas reales y concretas que permitan al niño interactuar con personas de su entorno. “Los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí” (Jolibert y Jacob, 1998:13).

La lingüística textual del lenguaje como sustento del enfoque comunicativo u holístico pone énfasis en el significado y la coherencia de los escritos y señala que los contenidos y coherencias sólo pueden alcanzarse en un nivel del texto completo contextualizado. Por lo tanto, “es preciso que los niños, tanto para leer y para producir, se encuentren desde el comienzo (a cualquier edad) con textos auténticos, completos (no con frases o palabras o sílabas sueltas), funcionando en situaciones reales de uso” (ibid).

En la práctica áulica hemos visto que los profesores enseñan el castellano a través de la memorización de las letras, sílabas, palabras. Por el contrario, dentro del enfoque comunicativo u holístico hubo la tendencia de desechar los métodos de destrezas (fónico, silábico, entre otros). Frente a esta realidad surge el modelo “Integrado o Equilibrado” propuesto por Walqui y Galdames. Estas autoras dicen:

Que el modelo de destrezas y el modelo holístico no tienen por qué ser antagónicos. La integración de los dos modelos permite ofrecer a los alumnos múltiples situaciones de lectura y escritura y una simultaneidad entre la inmersión en el mundo letrado y un aprendizaje dirigido, sistemático y gradual de las habilidades y destrezas de los procesos de leer y escribir. (Centurión 1997:13)

Según la propuesta de Walqui y Galdames es necesario combinar las metodologías de ambos enfoques en la práctica docente; tanto la comunicativa como la de destrezas.

3.4. Algunos conceptos básicos

3.4.1. Concepto de EBI

Los conceptos con respecto a la educación intercultural bilingüe varían de acuerdo a los contextos. No se puede relegar la enseñanza del castellano sólo a cuestiones pedagógicas, es más que eso, tiene que ver con toda la estructura social.

En nuestra investigación será necesario poner en consideración algunos conceptos de mayor relevancia que permita visualizar la importancia de la EIB que tiene frente a una realidad diversa como es el Perú, y también hacia el futuro de la sociedad peruana. A continuación veamos alguno de estos conceptos.

En el Perú la educación intercultural bilingüe tiene décadas de existencia. Sin embargo, Luis E. López en su Conferencia Magistral por el “Día del Idioma Nativo” en el Salón del Congreso de la República del Perú³¹, al referirse a la situación actual que viene atravesando la DINEIBIR, habló que “La EBI va de tumbo en tumbo”. Lo que dijo, es una verdad ineludible, porque aún la EIB no es asumida como política de Estado, pese a que el “Acuerdo Nacional” recomienda priorizar la educación; sin embargo, cada vez que asume un gobierno cambia la política educativa y principalmente concerniente a la EBI³².

También, López en esta misma conferencia, dijo que “El proceso de reivindicación inició el 27 de mayo de 1975 con Velasco, de arriba para abajo...tal vez lo que le faltó fue el respaldo social...”. Efectivamente, hoy podemos notar que los pueblos aún no terminan de asumir como algo suyo, incluso sigue siendo mayor el rechazo que la aceptación, como ocurre en Apurímac. Más adelante dijo “sólo cuando las políticas de arriba y abajo se engarcan, la EIB será de dignidad...”. Comparto esta opinión, en la medida de que la situación de la EIB en el Perú es un asunto relacional, de poder.

³¹ Dato tomada de la Conferencia Magistral ofrecida por el Dr. Luis Enrique López en el Congreso de la República del Perú, en la apertura del “Foro Indígena en defensa de la Educación Intercultural Bilingüe” con ocasión del día del idioma nativo, establecido a nivel mundial el 28 de mayo. Este evento se llevó a cabo los días 28, 29, 30 de mayo del 2007 en la ciudad de Lima.

³² El actual gobierno aprista ha restado importancia a la EBI. Por ejemplo, las actuales capacitaciones que se viene ejecutando en el presente año 2007, ya no trata aspectos teóricos de la EBI, sólo aborda contenidos generales en castellano como: Lógico matemática, comprensión lectora, tutoría y otros. Además, el MED en la distribución geográfica de IEs para las capacitaciones ha considerado las zonas rurales que antes estaba el programa de EBI, y sólo los extremos del área rural o las llamadas “zonas alejadas” es para EBI.

Además, puntualizó “No basta mirar la EIB como propuesta pedagógica... Pero créanme que la dimensión social y política es mucho más importante, como lo dicen los procesos sociales en América Latina...”. Los puntos en referencia nos debe llamar a reflexión que hay que reconceptualizar la EIB al contexto actual y nos dice que hay la necesidad de construir una EIB no sólo de arriba para abajo ni tampoco sólo de abajo para arriba hay la necesidad de engarzar ambas políticas. Algo más importante que resaltar, es que, no podemos reducir la EIB a asuntos netamente pedagógicos, la dimensión política y social es mucho más importante para seguir los procesos sociales de cambio. Desde esta perspectiva, hay un despertar de las organizaciones indígenas en el Perú, vienen asumiendo responsabilidades con mucho interés por la EIB como el camino a seguir y alternativa a sus demandas. Desde este punto de vista, El concepto de EBI varía en cuanto a propósito, es una construcción social orientada hacia un proceso social de cambio paradigmático. Asimismo, ya no se habla de la EBI sino de la EIB que en términos de López “no es lo mismo EBI con EIB; en matemática el orden de los factores no altera; pero en este caso sí, porque la cultura precede a la lengua...”. Compartimos lo dicho, no se trata sólo de siglas, si no de enfoques y concepciones. Por ejemplo, la DINEIBIR hoy hace uso del término EIB; sin embargo, sigue optando la concepción de la EBI como propuesta pedagógica y lingüística. Incluso se pretende seguir con el modelo de transición o la castellanización. Por ejemplo, en Apurímac se viene focalizando sólo en el nivel primario y en las zonas alejadas, según ellos donde “sólo se habla quechua”. Algo peor, se viene capacitando de acuerdo a la Evaluación Censal del 2006 y 2007” a profesores que dieron su evaluación. Esto significa que pudo haber dado uno o dos profesores por Institución Educativa. Resultando esta política totalmente incongruente para la continuidad y logros en EBI. Finalmente, La EIB tendrá sentido cuando los pueblos asuman su rol e inicien su construcción.

Debemos entender que la educación es producto de la interrelación social, política, económica, cultural. Por consiguiente, es ideológico, como tal la educación intercultural bilingüe es una alternativa, y una posibilidad para alcanzar una sociedad más justa, más digna y más humana, más inclusiva y más democrática. Por lo tanto, el fin de la EBI es formar ciudadanos interculturales capaces de afirmarse culturalmente, aceptar e integrar a los otros respetando sus diferencias.

Desde esta perspectiva, la EIB es un enfoque político, social, cultural y educativo de construcción dialéctica orientada a una transformación de la sociedad, cuyo fin es alcanzar conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder,

buscando visibilizar las diferencias históricamente excluidas y subestimadas. Finalmente, orienta hacia un desarrollo autónomo de los pueblos, con respeto de sus derechos colectivos, milenariamente alcanzadas.

Desde la perspectiva educativa, la EIB es un enfoque que propicia el fortalecimiento sociocultural y lingüístico, la recuperación de la tradición oral, la cosmovisión, de las diversas nacionalidades, la enseñanza del castellano como segunda lengua y la incorporación de las nuevas concepciones del mundo, pero sin que estas se constituyan en peligros de sustitución o extinción de nuestra cultura.

El concepto, que se viene manejando desde el MED del Perú para el cumplimiento de los objetivos y metas que se han trazado. Es esta que recoge Zúñiga

La Educación Intercultural Bilingüe es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como: como tal tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también en la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de su lengua no signifique la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna. (Zúñiga 1993: 11)

Según la DINEBI, la EBI “es un proceso que busca desarrollar la lengua materna de los educandos, estudiándola y utilizándola como instrumento de aprendizaje. Considera que se debe enseñar de modo sistemático una segunda lengua, utilizándola también como instrumento de aprendizaje” (BOLETÍN N° 01 1999). Desde este punto de vista, el MED sólo se limitaba a desarrollar la L1 y la L2 desde la perspectiva lingüística y algo pedagógica. Es notorio que no se interesa por el desarrollo de la interculturalidad, que para nosotros viene a ser el eje fundamental de la EIB. Por su parte Zúñiga dice.

La educación Intercultural Bilingüe es la enseñanza de dos o más culturas en dos o más lenguas y significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que estos se beneficien con el aprendizaje de esta segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua. (Zúñiga, 2000: 9)

Por consiguiente, la EBI es aquella que forma sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en la lengua materna y en su segunda lengua. Además, apuesta por el fortalecimiento de la identificación con su cultura de origen y el conocimiento y aceptación de otras. Finalmente, la incorporación de una segunda lengua, es más intercultural, servirá al niño para relacionarse y comunicarse con otros ciudadanos respetando las diferencias de los demás. Además, accederá a otros conocimientos diferentes a su cultura. Hoy en día sabemos que nuestros pueblos vienen despertando y viendo como posibilidad de reivindicación y cambio.

3.4.2. La lengua materna o primera lengua (L1)

El término de L1 se refiere específicamente a la lengua materna o primera lengua adquirida por el niño durante los primeros años de su vida en el seno familiar, la L1 es la lengua que se aprende antes de llegar a la escuela y es el instrumento básico de socialización por el cual el niño transmite sus conocimientos, costumbres y valores. En su desarrollo se logra también la identidad con un determinado grupo social y cultural (Zúñiga 2000). Consideramos importante la precisión de Gleich (1989:86), que dice “la lengua materna es el vehículo del desarrollo social e individual del niño”. Esto quiere decir que la lengua materna está asociada a la primera socialización, al desarrollo psicológico, emocional, cognitivo del niño. Es el primer medio que emplea el niño para conocer y comprender el mundo que le rodea y con aquello que se identificará.

También, podemos decir, es la lengua que cumple el proceso de endoculturación de transmisión intergeneracional de costumbres, tradiciones, pensamientos y formas de vida del desarrollo de la personalidad y es el medio cohesionador de la familia y el colectivo.

Al respecto Gleich, nos dice:

La lengua materna, es el medio interno de comunicación de la familia y el grupo: sirve para comunicar y transmitir historias importantes, para crear, mantener y modificar las relaciones sociales dentro de la familia y del grupo, para intercambiar representaciones de valores y sistemas de ideas, en breve: sirve para preparar y renovar diariamente la identidad cultural. (Gleich 1989:87)

De allí que es necesario entender que si se pretende orientar al cambio paradigmático de la sociedad se debe iniciar por atender la educación en la lengua de sus hablantes. Como dice López (1988:92) “Todo sistema educativo tiene necesariamente que adecuarse a las características de sus educandos a fin de poder desarrollar sus potencialidades y de lograr un individuo integralmente formado que pueda participar activamente en el desarrollo de su pueblo”.

Cabe señalar, que la lengua materna o primera lengua de un niño pueden ser dos lenguas al mismo tiempo. Esto quiere decir que cuando el niño está expuesto a dos lenguas distintas puede adquirirlas simultáneamente. Según López (1984) la lengua materna puede no ser una sino dos o tres, como es el caso de niños que crecen en hogares bilingües o en ambientes bilingües y desarrollan un bilingüismo simultáneo. Finalmente, podemos decir que el desarrollo de la lengua materna facilita el

aprendizaje de una L2. En nuestro estudio emplearemos el término lengua materna (L1) como la lengua o las lenguas que se adquieren primero.

3.4.3. La segunda lengua (L2)

En cambio la segunda lengua es aquella que se aprende después de la primera lengua. Es considerado como segunda lengua del niño a partir de los 3 a 4 años. Según Lewandowski (1979:938)³³ “La segunda lengua es, desde el punto de vista social, cualquier lengua L2 con funciones sociales especiales y que es lengua materna de otro grupo de la población del mismo país”.

En el Perú, el castellano es generalmente la L2 de los niños, padres de familia y también de algunos profesores en los contextos andinos y amazónicos. Este hecho, hace que los niños lleguen a la escuela hablando una lengua indígena que es su primera lengua, y con diferentes niveles de conocimiento y dominio del castellano. Como dice López (1993: x, xi), “el castellano es un idioma que, en el medio indígena, por lo general, se aprende después de la primera lengua y, todavía en muchos casos, sólo después de los cinco años cuando el niño llega a la escuela”.

Es importante señalar que en las poblaciones indígenas generalmente el castellano cohabita con el quechua. Está presente de una u otra manera en mayor o en menor grado, por más alejadas estén las poblaciones con relación a los centros urbanos, hoy en día cuentan con una radio, una antena retransmisora de televisión, y una carretera por donde llega el carro por lo menos una vez a la semana.

En caso de nuestra región de Apurímac predomina el quechua y es generalmente la L1 y el castellano es la segunda lengua o L2. En contextos bilingües como el nuestro, hay dos maneras de acceder al castellano: primero, por los contactos forzados, permanentes o eventuales con los hablantes del castellano en situaciones y espacios de uso (en el trabajo, en las relaciones cotidianas, en el mercado al hacer compras, en una institución al acudir a ella, entre otras) en que la comunicación o la exposición al castellano es inevitable. Segundo, se accede al castellano por la escuela.

³³ Lewandowski, Theodor (1979) **Lingüistisches Wörterbuch**, 3 vols., UTB-Quelle. Mayer, Heidelberg. Citado en Gleich (1989:41)

Según Zúñiga (2000:76), la segunda lengua “Es la lengua que se adquiere además de la materna. En el Perú, el castellano es la segunda lengua de los pobladores bilingües con lengua materna indígena”. Por otra parte, cabe señalar que no necesariamente el castellano es la L2. Considerándose la diversidad lingüística del Perú y la movilidad social (migraciones, desplazamientos) que son frecuentes, principalmente en los últimos años, hace que una lengua indígena se convierta en L2. Al respecto, López dice:

En nuestro contexto, una segunda lengua, es una lengua que se usa en el ámbito nacional y que se adquiere además de la lengua materna. Es el caso de un hispano-hablante que adquiere el aimara como segunda lengua por residencia en una zona de habla aimara. Es también el caso de los vernáculo-hablantes que aprenden el castellano como segunda lengua. (López: 1984:33)

Finalmente, podemos decir que una L2 es la que se adquiere o aprende en un segundo momento de la vida bajo un sistema educativo o fuera de él.

3.4.4. Las lenguas en el aula

El aula es un micro espacio social que refleja el contexto macro social. En este sentido, hay una diversidad lingüística en el que los actores presentan diversas características desde ser monolingües en quechua o castellano, hasta ser bilingües en sus diferentes grados o niveles. Como dice Zúñiga (2000:50) “En coherencia del bilingüismo de los niños y maestro, el ambiente áulico también lo es”.

En este contexto áulico, las lenguas cumplen diversas funciones individuales y colectivas. Pero en esta ocasión nos permitiremos sólo señalar algunas de las funciones pedagógicas que cumplen las lenguas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente en aquellas escuelas EBI.

Las IE de EBI de acuerdo a sus principios pedagógicos han optado por diferenciar dos funciones importantes en la enseñanza y el aprendizaje curricular de la lengua: como objeto y como instrumento. Veamos a continuación.

Lenguas como objeto

Se entiende la lengua como objeto a la lengua que los niños estudian o aprenden en la escuela. Al respecto, López (1988:113) nos dice que: “La lengua es objeto de aprendizaje formal cuando el proceso se lleva a cabo en un salón de clase bajo la dirección de un maestro siguiendo pautas previamente establecidas”. Desde este

punto de vista, en el sistema educativo peruano en el “Área de comunicación” la lengua es objeto de estudio o de aprendizaje.

La lengua como instrumento

En cambio, la lengua como instrumento es aquella lengua que sirve como medio de enseñanza. El profesor hace uso de una lengua para enseñar las diferentes áreas curriculares. Al respecto, Zúñiga (2000:76) dice: “la lengua instrumental es la lengua en la que se desarrolla el currículo escolar, en la que se enseñan las diferentes asignaturas”.

Según López (1984: 32), “Una lengua puede ser utilizada en la educación. En este sentido, se habla de una lengua instrumental; es decir, se enseña en esa lengua”. Por ejemplo, en las escuelas EBI se utiliza la lengua materna de los niños como lengua instrumental. Son las lenguas nativas (el quechua, aimara) las que desempeñan generalmente esta función. En este caso el quechua y el aimara son medios de aprendizaje.

Finalmente, una misma lengua puede ser instrumento y puede ser objeto. En nuestra realidad, el Estado tiene como instrumento de comunicación el castellano, por consiguiente, el sistema educativo se vehicula en castellano, quiere decir que el castellano es el medio de enseñanza en todos los niveles: inicial, primaria, secundaria y superior. Pero a la vez el castellano es lengua objeto porque se estudia como área (asignatura) en todo los niveles. Antes era “castellano”, luego “lenguaje”, ahora es “comunicación”, desde luego sigue estudiándose el castellano. En cambio, en algunas IEs donde se aplica el enfoque EBI, las lenguas originarias, como en nuestro caso el quechua, son instrumentos de enseñanza. Quiere decir, que el quechua se usa para enseñar las diferentes áreas curriculares, y a su vez es objeto de estudio. O sea, es a la vez área curricular (asignatura). En caso del castellano pasa a ser segunda lengua, como tal es objeto. Es decir, parte del área de “comunicación integral” y se programa en la IE como lengua de aprendizaje. Pero, una vez alcanzado el dominio y conocimiento del castellano, esta se usa también como instrumento, como medio de enseñanza de las áreas curriculares. Al respecto Zúñiga precisa las funciones de la lengua como objeto e instrumento, dice:

Distinguimos el uso instrumental de la L1 en el proceso educativo (la enseñanza **en** L1) de la enseñanza **de** L1. En el primer caso, se trata de utilizar la lengua materna [o la primera lengua] como medio de instrucción; se la emplea para enseñar contenidos relacionados con los [las] cursos [áreas] o materias básicas del currículo escolar. En el segundo caso, la L1 es el objeto de la enseñanza. Ya que la lengua es fundamentalmente un instrumento

de comunicación, la enseñanza de la L1 quiere decir enseñar a manejar ese instrumento, en sus niveles oral y escrito” (Zúñiga: 1993: 45).

3.5. La enseñanza del castellano como segunda lengua (CL2)

Habiendo precisado, en el párrafo anterior, el concepto de una segunda lengua y los contextos en los que ocurre, en este párrafo veremos algunos aspectos fundamentales que deben orientar la enseñanza de una L2 en el contexto escolar. Entonces, una primera interrogante es ¿cómo hacer que la enseñanza de una L2 sea sistemática? Para ello, es importante saber ¿qué debemos hacer antes? y luego ¿cómo debemos enseñar? En esa perspectiva.

Un primer punto que surge como necesidad principal para una enseñanza sistemática de una segunda lengua es, como dice López (1997: 115), “necesario partir del análisis de las necesidades [y demandas] comunicativas de los educandos”. Además, de estas demandas y necesidades creemos que es importante conocer la situación lingüística y social del niño. Quiere decir, que el maestro para empezar el año escolar debe realizar previamente un diagnóstico sociolingüístico para un mejor tratamiento curricular de la enseñanza del CL2. El mismo autor, afirma que “La determinación de las necesidades comunicativas en la segunda lengua nos permitirán diseñar un currículo adecuado”.

Un segundo punto, es la necesidad de conocer los diferentes niveles de conocimiento y dominio del castellano de los niños; esto implica, saber cómo están en el manejo y uso del castellano. El profesor ubicará en un registro a los niños según los indicadores pre establecido para tal fin. Un tercer paso es la necesidad de programar en el calendario escolar el uso y enseñanza de la lengua a ser adquirida. Un cuarto paso tiene que ver con la programación anual y las programaciones a corto plazo: como son las actividades para la enseñanza oral, la selección de capacidades, la determinación de estrategias, metodologías y la preparación de materiales, entre otros. Al respecto dice López (1993:114) “aprender la lengua en la escuela supone un proceso educativo formal que a la vez implica un currículo especialmente diseñado, una metodología adecuada a las situaciones de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, un conjunto de materiales, preparados para este fin y un maestro capacitado en este tipo de enseñanza”.

Teniendo en cuenta estas consideraciones veamos a continuación algunos de los principios pedagógicos y estrategias que orientan la enseñanza del CL2.

3.5.1. Principios pedagógicos

Siguiendo a Walqui y Galdames (1998) los principios pedagógicos, en los que se sustenta la enseñanza del CL2, son:

El principio de las múltiples oportunidades. Los niños y niñas adquieren y construyen mejor su aprendizaje del CL2 cuando tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros. Destaca la participación del alumno como hablante-oyente en los actos de habla (conversaciones, diálogos). Este principio enfatiza el rol central que asume el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, el alumno no es sólo el que escucha y el docente el que habla, sino que, el alumno adquiere a hablar hablando en situaciones reales. Dice Baker (1993:304), “El aprendizaje de la lengua es controlado por el alumno más que por el profesor”.

De manera precisa, Walqui y Galdames (1998:33) dicen, “un idioma se [adquiere] aprende más efectivamente, cuando los alumnos participan en interacciones reales y significativas que tienen un propósito verdadero.”

El principio de respeto y el apoyo mutuo, se fundamenta en la interculturalidad del aula. Por consiguiente, para un óptimo aprendizaje y adquisición de una segunda lengua necesitamos crear ambientes favorables de respeto y apoyo mutuo entre los actores involucrados. El respeto debe partir del conocimiento, reconocimiento y la afirmación cultural de lo propio hacia el conocimiento y reconocimiento y aceptación de lo diferente. Al respecto, Walqui y Galdames (op.cit:36) dicen “el establecimiento del sentido de comunidad en la escuela y en la clase de castellano como segunda lengua, es esencial para lograr el desarrollo máximo de todos sus miembros”. Finalmente, decimos que el aprendizaje del castellano como segunda lengua puede ser más favorable al promoverse el aprendizaje colectivo y cooperativo.

Este otro principio tiene que ver con las actividades que promuevan la recuperación de los saberes y conocimientos previos de los niños. El aprendizaje será significativo siempre y cuando las actividades que se les ofrecen sean significativas, generen expectativas o sean de su interés y tengan un propósito real de comunicación. Walqui y Galdames, dicen:

El aprendizaje significativo se refiere a que los niños son capaces de aprender un contenido cuando le atribuyen un significado, estableciendo relaciones entre los nuevos aprendizajes y los ya conocidos; es decir, cuando relacionan las nuevas informaciones con sus esquemas previos de comprensión de la realidad. (Walqui y Galdames 1998:39)

Este principio surge como alternativa frente a aquella práctica verbalista del profesor de presentar a los niños conceptos y palabras sin referentes. Para este principio el aprendizaje se da en un contexto y no hay un aprendizaje que se dé en un vacío cultural.

El principio del trabajo colaborativo tiene que ver con el trabajo que se debe promover en el aula y para ello el profesor tiene que ofrecer actividades que permitan a los niños trabajar en mancomunidad, y propiciar en los niños la ayuda mutua, la interdependencia entre el niño y el grupo dentro de un marco de mutua responsabilidad. Finalmente, permite al niño actuar cara a cara.

El principio de organización de espacios tiene que ver con los espacios de aprendizaje. En la enseñanza tradicional, el profesor consideraba el aula como el único espacio de aprendizaje, ahora se concibe que la construcción de aprendizajes significativos se produzca en situaciones comunicativas auténticas dentro del aula y en otros lugares de la escuela.

El principio de la metacognición se refiere a la reflexión de los niños acerca de lo que aprendieron, de cómo lo hicieron y cómo lo emplean en su vida cotidiana.

Finalmente, el último principio viene a ser la participación de los niños en la evaluación de sus propios aprendizajes. Tradicionalmente la evaluación sólo la hacía el docente y el evaluado era el niño; el profesor tampoco consideraba los procesos, las actitudes de los niños, sino sólo consideraba los conocimientos que eran motivos de medición. Ahora el niño sabe lo que hace y evalúa lo que hace.

3.5.2. Estrategias para la enseñanza oral del CL2.

En las escuelas tradicionales predominaba la enseñanza memorística. El profesor se esforzaba desde el inicio de las labores educativas en enseñar a leer y escribir a los niños quechua hablantes en castellano, sin tomar en cuenta los diversos niveles de conocimiento y dominio del castellano. El profesor enseñaba el castellano a través de estrategias que permitían la memorización de letras, sílabas, conceptos gramaticales. Frente a esta realidad y para estos contextos la EBI como enfoque propone estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua.

La EBI como enfoque parte del desarrollo del nivel oral o la lengua oral del castellano y sólo entonces se debe desarrollar la escritura. Según esto, es necesario primero desarrollar la comprensión y expresión oral del niño y luego transferir las habilidades de la lectura y la escritura desarrolladas en su lengua materna hacia la segunda lengua, en este caso al castellano. Por consiguiente, en los primeros ciclos de educación primaria se propicia la enseñanza de la lengua oral del castellano principalmente en el primer grado y para ello existen estrategias de enseñanza. Al respecto, Ledesma Zamora y Vanden Eynden (1977:199) al proponer la línea de castellano como segunda lengua en el Plan Curricular Básico para alumnos vernáculo hablantes dice: “El inicio de la enseñanza del castellano debe hacerse en forma exclusivamente oral”. Así mismo, Walqui y Galdames (1998:59) dicen: “Es muy importante que nos preocupemos de desarrollar su capacidad para comprender y producir textos orales a través de conversaciones, juegos orales, descripciones, adivinanzas, aprendizajes de canciones, rimas, etc.”. Y, finalmente, López (1993:18) dice: “Los educandos deben iniciarse en el manejo oral del castellano”.

Desde luego, compartimos estas afirmaciones en vista que la misma historia de la humanidad nos enseña que primero el hombre desarrolló la lengua oral y mucho después la escritura. Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que dentro del desarrollo oral de la lengua, se debe priorizar la comprensión antes que la expresión oral. Lo que sucede es que en la enseñanza tradicional más se orientó a que el niño “hable bien” y este “hablar bien” a orientado en la práctica a que el docente se centre en la enseñanza de la “expresión”, por ejemplo: los diálogos pre-establecidos, las conversaciones, discursos, composiciones donde el profesor más se entretenía corrigiendo. En cambio, actualmente existe la tendencia de orientar más hacia el desarrollo de la comprensión oral de la lengua. Dice Cassany (2000:104) “Resulta imposible adquirir una nueva lengua o desarrollar el lenguaje hasta niveles avanzados si no se dispone de una buena capacidad de comprensión”. Aunque no concordamos con lo absoluto y tajante de la cita pero sí entendemos que se requiere desarrollar principalmente la comprensión oral de una segunda lengua.

La enseñanza oral del CL2 actualmente se sustenta en el enfoque comunicativo. Según este enfoque, los niños aprenden en situaciones comunicativas e interactivas y auténticas, en el que se mantiene activo a los niños. Las estrategias que permiten desarrollar la lengua oral son: las canciones, el cuento, el diálogo, dinámicas, representaciones, entrevistas, descripciones de objetos, juego de roles rompecabezas. Veamos alguno de ellos.

Las canciones. Constituyen medios activadores para despertar y mantener el interés de los niños durante los procesos de aprendizaje. A través de la repetición de las canciones se familiarizan con la pronunciación de las palabras del castellano y también, permiten fijar las estructuras gramaticales y palabras. Al respecto Walqui y Galdames nos dicen “el aprendizaje de una segunda lengua puede aprovechar este tipo de actividades para introducir a los niños en el conocimiento del vocabulario y estructuras oracionales en forma simpática y entretenida, al repetir canciones, los niños, y las niñas también la pronunciación de sonidos propios del castellano (Walqui y Galdames 1998:81). Como podemos notar, las canciones pueden ser medios de aprendizaje. Sin embargo, las canciones pueden servir más que para esto, ser un medio por el que el niño adquiera el castellano de manera espontánea. Por ejemplo: participando en coros y comparsas del pueblo.

Los juegos lingüísticos. Son de carácter lúdico y estimulan el desarrollo de las capacidades creativas. Su humor transforma a los juegos lingüísticos en una de las actividades preferidas de los niños. Por ejemplo: en el diario acontecer observamos a los niños, en casa, la calle o en las horas de recreo jugar a las adivinanzas “cruza río cruza mar, no tiene boca pero sabe hablar... ¿qué será?”; o a las trabalenguas “paco pico chico” o a este otro “diga usted nombres de animales que inician con a”. Estos juegos ayudan a superar las dificultades que pudieran tener con los sonidos del castellano. Los más conocidos y practicados por los niños son: las adivinanzas, trabalenguas y las rimas.

La descripción de objetos. A través de esta actividad los niños desarrollan las capacidades de observación, atención o fijación, verificación e identificación. También se familiarizan con estructuras lingüísticas como las interrogativas. Por ejemplo: en el segundo trabajo de campo llevado a cabo en Umaca, Andahuaylas (Perú) observamos al docente presentar un cuadro pintado en la pared de la IE, donde aparecía un árbol frondoso y debajo de ella una pata con varios patitos y a un costado un niño labrando la chacra con su tirapié (Chakitaklla). El profesor decía “a ver ¿qué están viendo en la pared... cuántos patitos hay, qué está haciendo el niño? Así, continuaba su clase. Como podemos apreciar la repetición de estas frases interrogativas hacen que los niños internalicen las estructuras interrogativas.

Presentación de objetos. Esta actividad no sólo permite que los niños desarrollen su expresión oral en castellano, sino que valoren y comuniquen sus propios intereses y

de sus compañeros. El escuchar con atención estimula, la observación y descripción en los niños.

Representaciones. Estas actividades involucran a los niños asumir diferentes roles de personajes humanos y no humanos. Permite desarrollar la creatividad, incrementa el vocabulario, ayuda al niño conducirse frente al público, ayuda familiarizarse con la entonación de las frases del castellano.

3.6. Puntos de vista sobre la enseñanza del CL2 en poblaciones indígenas.

“Queremos que nuestros hijos aprendan el castellano”, “Queremos que enseñen castellano”, decían en tono enfático los padres de familia de Ccallaspuquio y Pumararcco. Frente a los constantes fracasos de sus hijos al no poder acceder a los niveles superiores de la educación y al no poder insertarse en ámbitos de uso predominantemente del castellano, los pueblos demandan la enseñanza del castellano porque creen que es el único medio de acceder a mejores oportunidades y de relacionarse con otros. Este mismo clamor se escucha también en otros pueblos, como en Bolivia; también, lo es en otras regiones de América Latina donde hay pueblos indígenas exigiendo el derecho a una educación de calidad y pertinente.

Cabe mencionar que también, en estos pueblos se han venido implementando reformas educativas, algunos enfatizando en la EIB. Estas transformaciones educativas Latinoamericanas tienen un común denominador, el cambio de la educación tradicional hacia una educación basada en principios del constructivismo, lingüística textual, enfoques comunicativos, entre otros. Sin embargo, los problemas que aquejan actualmente a estos pueblos, también tienen un común denominador, los Estados excluyentes, castellanizantes y homogeneizadores, y por un lado, sociedades inequitativas, invisibilizadoras, marginadoras. En ese marco Vicente Limachi (2000) en su estudio investigativo acerca de la gestión educativa y castellano como segunda lengua, llevada a cabo en las escuelas rurales de Bolivia, con respecto a la enseñanza del castellano, nos hace ver desde una mirada macro estructural que en la EIB y la enseñanza del castellano participan varios factores,

Los cambios pedagógicos, la capacitación docente, la creación de materiales didácticos específicos para la enseñanza y el aprendizaje del CL2, por sí solos, no son la solución para mejorar la calidad educativa, si actúan de manera aislada. La implementación de las reformas para el área de CL2 requiere de una visión de carácter sistémico, pues en ello intervienen diversos factores que hacen a una unidad. (Limachi, 2000:147)

Señala claramente que el problema de la enseñanza del castellano como segunda lengua pasa pues por un tratamiento global. Quiere decir esto, que se requiere de la intervención de todos los factores, esto involucra a las decisiones de Estado, en cuanto políticas, educativas, salariales, formativas, capacitaciones de los profesores, entre otros; involucra la gestión educativa sea esta local como regional y nacional; la participación y control ciudadana, en fin de todos. Más adelante Limachi (2000), acerca de la situación de la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula, respecto a la función comunicativa de las lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dice:

“En el aula, el aprendizaje del castellano se ve aún más afectado puesto que, la base para un proceso de enseñanza y aprendizaje es la comunicación, pero una comunicación recíproca. La carencia de este tipo de comunicación está provocando que el enfoque comunicativo del CL2 se esté entendiendo y reduciendo a la separación de lenguas y, en su forma oral, al circuito de pregunta-respuesta, pero no está desarrollando los otros aspectos referentes al aprendizaje significativo, situado e instrumental. (Limachi 2000:147)

Evidentemente, en el Perú, principalmente en Apurímac desde la DINEIBIR, a través de “Entes ejecutores”, se ha propiciado bajo la denominación de “tratamiento de lenguas”³⁴, la separación de uso de lenguas en la escuela, extendiéndose hasta la comunidad. En Apurímac, se establecieron días exclusivos para el uso del castellano y para la lengua quechua. Hubo experiencias drásticas como del PEBIACH de Andahuaylas, que llegaron a establecer castigos a niños y personas que hablaban quechua en el día que correspondía al castellano. Este hecho, según refiere el profesor Andrés del segundo grado de Ccallaspuquio, fue porque los profesores en el aula, mezclaban el quechua y el castellano en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua y que los niños también mezclaban.

Por su parte, Teresa Marzano (2000) desde una mirada más de aula, ligado a historias de vida de los docentes, hace un análisis sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua. De esta experiencia extraemos importantes aportes para su reflexión en nuestro trabajo. Al referirse a los factores que intervienen en el éxito o fracaso de la enseñanza del castellano en el aula como segunda lengua, dice

³⁴ El término de “tratamiento de lenguas” en nuestro concepto es bastante amplio que comprende aspectos sociolingüísticos, sociopedagógicos, y culturales, entre otros. Sin embargo, se ha limitado su significado a cuestiones sólo de carácter escolar, a la programación curricular, esto parte desde la DINEIBIR.

Frente a la debilidad de la orientación pedagógica del AP [Asesor Principal] cada docente elabora y desarrolla una línea propia de enseñanza del CL2, que contiene algo de la enseñanza tradicional de la lecto-escritura...; algo del enfoque actual del CL2...; y algo que proviene de la construcción de saberes propios del trabajo docente. La trama escolar contiene varios filtros: las condiciones de trabajo de los maestros (...); los maestros y sus saberes (...); las trayectorias personales y profesionales (alfabetización traumática en sus vidas...) y la historia de las escuelas (presión para una alfabetización en castellano. Estos factores, en los procesos de innovación de la práctica docente, modifican lo normativo a través de la interacción de los maestros con la nueva propuesta. (Marzano 2000: 168, 169)

Marzano, nos hace ver cuan importante son los factores micro estructurales que inciden en la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en poblaciones indígenas, que va desde la influencia que tiene el capacitador en los docentes, la experiencia personal del docente de aula, la formación profesional, las condiciones de trabajo, las presiones extraescolares. En sí, son muchos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del CL2. A esto debemos agregar, los factores que inciden en el aprendizaje de los niños como: el input proporcionado por los docentes (el castellano que hablan), los estilos de aprendizaje de los niños, su edad, los ambientes o climas de enseñanza y aprendizaje, el uso de los materiales, el filtro afectivo, entre otros.

Concluyendo este capítulo podemos decir que para la enseñanza reflexiva y sistemática del CL2 no existe pues una teoría, una estrategia y un método que funcionen como receta para una cierta realidad determinada. Lo que existe, son las diversas teorías, estrategias y métodos pensados desde realidades diversas. Por consiguiente, lo que debemos hacer es primero conocer nuestra realidad, luego adecuar o generar teorías, estrategias y metodologías siempre en la dirección de favorecer el aprendizaje del CL2. Para nuestra investigación estos postulados nos han servido como fuente de análisis y reflexión, y principalmente para entender mejor la enseñanza del docente de aula.

CAPITULO IV

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. El contexto de la investigación

El trabajo de investigación acerca de la enseñanza del CL2 en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural fue realizado en las IEs de primaria de Ccallaspuquio y Pumararcco cuya circunscripción geográfica está enmarcada en la región de Apurímac, provincia de Andahuaylas, distrito de Pacobamba, en la comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco.

4.1.1. La comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco

La comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco está ubicada en el antiguo territorio ocupado por la civilización de los rebeldes chankas. Legalmente, se trata de una misma comunidad con dos poblaciones. Hasta hace poco, según cuentan los presidentes de ambos poblados estaban organizados en una sola directiva, ahora cada uno cuenta con su propia directiva. Sin embargo, para las gestiones legales ante las dependencias del Estado se fusionan en un sólo comité.

Las poblaciones de Ccallaspuquio y Pumararcco están ubicadas a distancias considerables, entre un kilómetro y medio a dos de pueblo a pueblo través del margen del riachuelo que recorre la quebrada de la comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco que desemboca kilómetros más abajo como afluente del río Palccaru. Si nos ubicamos en referencia a la salida del sol, la quebrada se extiende de nor-oeste hacia el sur-ete, teniendo esta referencia y tomando el criterio descendente podemos decir que en la parte más alta de la quebrada cerca a la cumbre se halla ubicado el poblado denominado América, más abajo a unos 2 kilómetros está el poblado de Ccallaspuquio y en la parte más baja de la quebrada a una distancia de 1.5 kilómetro en referencia de este último se ubica el poblado de Pumararcco (ver anexo N° 2).

La comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco, en la parte media alcanza una altitud de 3 165 m.s.n.m. se halla a una distancia de aproximadamente 41 Km. de la ciudad de Abancay y a 60 Km. de la ciudad de Andahuaylas. La comunidad colinda por el Norte con la comunidad de Kiswará, por el Sur con la comunidad Cruz Pampa, por el Este con la comunidad Huancarama y Pacobamba y por el Oeste con la comunidad de Matapucyu y Yanama.

Los cerros más imponentes que rodean a la comunidad son: Huaccoto, San Cristobal, Karsala, Curamba, Combamayo, Pumaranra. Según los pobladores estos cerros son los Apus, los dioses tutelares, guardianes y protectores de los pueblos donde cada labrador, pastor y caminante pide permiso al iniciar su jornada o al pasar por estos lugares sagrados.

La comunidad de Ccallaspuquio-Pumamarcco cuenta con una extensión de 891.4 hs, de las cuales 507.6 hs son tierras eriazas, rocosas no cultivables y sólo 383.8 son cultivables. La superficie terrestre de la comunidad presenta un relieve topográfico irregular, como todo valle interandino, con una pendiente que desciende desde lo más alto de la montaña hacia el largo del valle, donde se alternan pequeñas pampas y zanjas erosionadas por la lluvia a través del tiempo. La cuenca donde se ubica esta comunidad presenta diversos pisos ecológicos y un clima variado desde lo más cálido en lo profundo del valle hasta lo más frígido en la cima de la montaña donde se cultiva la papa y están las construcciones incas de “Curamba”.

Posiblemente, durante la colonia y la república la población fue reduciéndose y es así que cuando existían las haciendas hasta antes de la reforma agraria de Velasco sólo existían aproximadamente 15 a 20 familias. Ellos eran los que servían en las haciendas de “Pincos” y “Sutqumayu” propiedades de Juan Antonio Trelles. Con la reforma, estas tierras fueron parceladas y entregadas a los campesinos de estos lugares.

Actualmente, cuenta con una población aproximadamente de 1500 habitantes y un aproximado de 300 familias con un promedio de 5 hijos por familia. Es notoria la disminución de la población infantil en los últimos tiempos por efectos de la “planificación familiar” llevada a cabo en la década del 90 durante el periodo de gobierno del presidente Fujimori. Según los datos de la Posta Médica, actualmente, la comunidad sólo cuenta con 29 niños menores de un año. También, según los reportes estadísticos de las IEs de la comunidad, hay una constante migración de la población escolar hacia las ciudades más cercanas como Huancarama, Andahuaylas, Abancay y Pacobamba. De un total aproximado de 600 niños entre los 5 a 15 años, un 85 % de niños migran a las ciudades más cercanas por motivos de estudio³⁵

³⁵ Dato recogido del Informe Académico Anual de la IE de Ccallaspuquio: 2003

Como una de las mayores causas de esta migración, los padres de familia señalan la mala enseñanza que se da en las IEs de la comunidad. También, afirman que los profesores no enseñan el castellano. Asimismo, coinciden en decir, “ñuqaykuqa munayku castellanota yachayachipanankuta, manam wawayku kulihunman haykuspa leyeyta, escribiyta, rimaytapas castillanuta allinta yachankuchu. Ñak’aripanku, hinaqa wakinqa mana atispa hina esturiyunkuta saqipunku” (Cc, 2003:6). ‘Nosotros queremos que nuestros hijos aprendan el castellano. Cuando nuestros hijos van al colegio no pueden leer, escribir ni hablar bien. Enfrentan serias dificultades en su aprendizaje, algunos dejan de estudiar porque no saben castellano’.

En cuanto a las costumbres, hoy están en proceso de extinción, nos dicen los pobladores más antiguos del lugar. Hasta hace 20 años los pobladores usaban las vestimentas características de la zona. Así el dirigente de padres de familia de la comunidad, dice “las nuevas generaciones han perdido ya estas costumbres, ellos no quieren ya siquiera vestirse como nosotros o comer nuestras comidas”. Por otra parte, el presidente de la comunidad cuestiona la presencia de los evangelistas en la comunidad, dice “los evangelistas han prohibido hacer las fiestas y seguir con las costumbres”. Otros comuneros dicen, “antes se sembraba más en ayni y minka pero ahora todo es jornal. Estos ya no creen en la Pachamama ni en nuestros Apus. Estos han prohibido hasta tomar chicha”. El presidente de la comunidad agrega “entre los no evangelistas que ya somos una minoría aún trabajamos por lo menos de vez en cuando en ayni y minka. Desde luego, estas formas de trabajo colectivo son ancestrales y aún persisten en la actualidad, así como: el “ayni” que consiste en la ayuda mutua; la “minka” es trabajo colectivo. Por otra parte, el “wasi wasi” ‘el techado de casa’ es una costumbre que aún se practica en la comunidad. Esta costumbre se sustenta en el trabajo colectivo de todos para uno y uno para todos donde se baila, se come y se hacen actos rituales. Chukcha rutuy ‘el corte de cabello’, es el famoso corta pelo, donde los padres, los padrinos y los allegados después de los actos ceremoniales bailan, cantan, beben y comen hasta la amanecida y continúan al día siguiente curando la cabeza, después de haber hecho las donaciones respectivas por la cortada de pelo. “Waka cintay Trinidad” es otra de las costumbres que aún persisten, esta costumbre se lleva a cabo cada 23 de mayo, esta fecha se juntan las familias y juntan sus ganados para hacer la t’inka que consiste en hacer pagos a la pacha mama y a los apus que protegen los ganados, después de estas celebraciones cantan y bailan hasta la amanecida.

Esta comunidad actualmente cuenta con algunos servicios básicos como energía eléctrica, agua potable y letrinas. También, tiene dos teléfonos comunitarios, dos antenas retransmisoras, una posta médica que atiende a las tres poblaciones (Ccallaspuquio, Pumararcco y América) y está ubicada en el poblado de Ccallaspuquio. Además, tiene dos IEs primarios, dos jardines de niños. Cuentan con carreteras que unen los distritos de Huancarama y Pacobamba, y con los pueblos aledaños. La carretera es la vía más importante para el transporte de los productos destinados a las ciudades como Abancay y Cusco.

La actividad más resaltante de la comunidad es la agricultura, principalmente el cultivo de papa, luego está el maíz, frijoles, arvejas, habas, quinua y trigo. Los productos más comerciales son la papa, el frijol y el maíz, los demás productos son cultivados sólo para consumo. En el cultivo de la papa los pobladores de este lugar hacen uso excesivo de los productos químicos como insecticidas, pesticidas, abonos artificiales. Las consecuencias no se dejan esperar, pues las tierras vienen perdiendo su rendimiento normal y cada vez se hacen más inútiles. Los comuneros, el presidente de la comunidad y el presidente de los padres de familia, dijeron que “esas tierras ya no tienen rendimiento”. Desde luego, el excesivo uso de estos productos químicos empobrece la tierra.

Las viviendas presentan una construcción de adobe, techos de teja, cada casa cuenta con un espacio tipo cochera y sirve para almacenar las papas, luego tienen un cuarto que funciona como dormitorio y a la vez como cocina, al costado de la casa siempre hay un corral para las vacas, ovinos y en el otro lado de la casa está la casucha del perro y el corral de los chanchos.

Las instituciones presenciales del Estado en la comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco son: Las IEs, el PRONOEI, la posta médica, la alcaldía del poblado menor, y las instituciones comunales como el club de madres, comedor institucional, clubes deportivos.

4.1.2. Aspecto sociolingüístico

La lengua de mayor uso en la comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco es el quechua. Durante nuestra investigación hemos podido constatar que la lengua quechua se constituye en el medio comunicativo de todos los grupos étnicos, en todos los ámbitos (familia, chacra, escuela, posta médica, entre otras) y situaciones

comunicativas de uso (en conversaciones, en las compra-ventas, reuniones, fiestas, asambleas, entre otras).

La comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco es un espacio geográfico donde coexisten la lengua quechua y el castellano en una relación asimétrica. De manera general esto se viene dando desde los inicios de la colonia. Por cierto, los españoles invasores, impusieron su cultura, lengua y religión. Los sometidos buscaron mil formas de resistir. Pese a ello, los primeros hicieron creer que eran “superiores más que los otros”, y este sentimiento ha ido estructurándose en las relaciones sociales e individuales y hoy tenemos una sociedad exclusionista, racista donde unos se sienten más superiores que los otros.

En la comunidad encontramos reflejos de esta relación. En la fase exploratoria de la tesis llegamos a la comunidad de Pumararcco, era un domingo, estaban en plena asamblea. Un comunero de aspecto ciudadano castellano hablante, dijo “no es posible que en la escuela enseñen quechua y no el castellano, el quechua es atraso, quieren que estemos pobres, a ver por qué en otras comunidades no llevan quechua, quieren que nosotros no más estemos así” (Cc, 2002:12). Como podemos notar, el quechua pese a ser lengua mayoritaria de la comunidad es desvalorado, desprestigiado y hasta rechazado como medio de enseñanza en la escuela. En la entrevista, un padre de familia dijo “Mana munaykuchu quechuapi yachachinankuta, quechuaqa nuqallaykupaqña kanan” (Cc, 2003:6). ‘no queremos que enseñen en quechua, el quechua para nosotros no más ya debe ser’. Finalmente, llegamos a saber que para el siguiente año escolar llegaron a presentar memoriales en contra de la aplicación de la EBI ante la Unidad de Coordinación de Huancarama. De este hecho ha tomado parte la misma DINEBI porque intervinieron en el conflicto de la comunidad educativa de Huancarama, por la autonomía administrativa de la hoy denominada Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL).

Por consiguiente, las comunidades campesinas quechuas como Ccallaspuquio-Pumararcco conciben el castellano como el medio de subsistencia y de acceso al engranaje económico imperante. Consideran al castellano como el medio de superación y progreso para salir del atraso y la pobreza económica en las que se ven envueltos los pueblos.

En ese entender, en la comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco, el castellano pese a ser lengua minoritaria adquiere mayor valor, y el quechua siendo la lengua

imperante, mayoritaria, el instrumento de comunicación e interrelación de la comunidad pierde el valor y hasta es despreciado por sus mismos hablantes. Los comunarios consideran que las funciones del quechua más allá de la comunidad no tienen trascendencia. Una madre de familia nos dice “kaypiqa quechuwachapiqa rimakuchkaykuma machuchaykumantapacharaq yachakuyku, chaypaqqa allinma. Siuraqkunapi esturiyupaqmi mana walinchuqa, manaya walinchu kulijuman wawakuna haykunanpaq (Dc, 2003: 6). Traduciendo dice, ‘El quechua sólo sirve para hablar en la comunidad, nosotros sabemos desde nuestros ancestros, más allá, en las ciudades no vale, tampoco vale para seguir estudios de secundaria’³⁶.

El castellano es de uso restringido, sólo es usado por las personas que llegan de Lima o los llamados “limacos” que visitan a la comunidad de vez en cuando. Además, son usados de manera limitada por los estudiantes que retornan de las ciudades y también por las personas foráneas que llegan a la comunidad con motivos de negocios.

Finalmente, en las instituciones educativas, la lengua de mayor comunicación también es el quechua. Como se pudo observar en horas de recreo, en el aula y principalmente cuando están en el patio entre alumnos, ellos se comunican en quechua. El castellano es usado generalmente por los profesores, en algunas situaciones como en la formación y durante la clase. Sin embargo, se ha observado que el docente siempre alterna las lenguas en cada momento. Así, por ejemplo un profesor de turno en la formación dice, “ya escuchen, atentos todos, ya upallaychisya uyariwaychik” (Cc, 2003:8). Durante la clase generalmente se llega a mezclar y alternar códigos. Escuchamos a la profesora del sexto grado³⁷ decir “aprendesun matemática kunan hoy día”. En el primer ciclo de la IE de Ccallaspuquio y Pumararcco las sesiones de aprendizaje se realizan más en quechua, incluyendo las clases de castellano, donde la alternancia y la mezcla es prioritario; en cambio, a partir del segundo ciclo se enseña sólo en castellano, el quechua en este caso sólo

³⁶ Los profesores cuestionan la política de la DINEIBIR de focalizar sólo en algunas IE de nivel primario. Este hecho hace que los padres de familia muestren su rechazo y más que todo, los profesores muestren su descontento. Frente a este hecho, los profesores que estamos afiliados a la “Asociación de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural –ANAMEBI- APURIMAC. En la consulta del Proyecto Educativo Regional de Apurímac del 2005, planteamos “La generalización de la EBI en toda la región de Apurímac” como política educativa regional, motivo por el cual hoy aprobaron, pero como “Generalización del quechua para todos”.

se usa cuando el profesor requiere hacer entender a los niños cuando no logran en el castellano. Esto nos indica que se sigue con la castellanización. El quechua sigue siendo un medio para acceder al castellano.

Una preocupación enorme de la comunidad es la enseñanza del castellano. Los padres de familia exigen a los profesores que enseñen el castellano, motivo por el cual ellos presentaron memoriales ante las autoridades educacionales y municipales reclamando que se enseñe el castellano, en vista que sus hijos cuando se desplazan hacia las ciudades a continuar sus estudios llegan sin saber leer ni escribir en castellano. Por este motivo, los niños son constantemente humillados y marginados por el profesor y sus compañeros de aula.

En uno de los memoriales al que tuvimos acceso dice a la letra “los padres de familia de Pumararcco acordamos en asamblea rechazar la enseñanza del quechua en nuestra escuela... queremos que se enseñe castellano... acordamos sacar nuestros hijos y llevar a otras escuelas” (Dc, 2003: 12)

4.1.3. La EBI en las Instituciones Educativas de Pumararcco y Ccallaspuquio

La DINEBI en el departamento de Apurímac desde 1999 hasta el 2002 ha venido capacitando aproximadamente al 80% de IEs de las zonas rurales del departamento. A la fecha significativamente ha reducido sus metas de atención, si bien es cierto que inicialmente el programa de EBI tuvo una política de implementación y capacitación por decir expansionista que cubría casi el total de las IEs rurales del departamento. Actualmente, la DINEIBIR viene aplicando una política de focalización teniendo como estrategia la selección y agrupación de IEs por “Redes Educativas” y dentro de ellas eligieron los Centros Pilotos como las IEs de Pumararcco y Ccallaspuquio. Tenemos entendido que esta política se orientó hacia un mejor tratamiento e implementación de la EBI para demostrar en la práctica a la población que realmente la EBI es la educación alternativa y pertinente. Sin embargo, lejos de afianzarse se viene debilitando principalmente por la poca sostenibilidad económica del programa, por el manejo centralista³⁸ y por la deficiente preparación académica de los capacitadores y

³⁷ La profesora del sexto grado es hablante monolingüe de castellano procedente de la ciudad de Abancay recientemente nombrada por concurso.

³⁸ Al respecto, los profesores congresales del Primer Congreso Regional de la ANAMEBI realizado en el mes de noviembre los días 23 y 24 del 2005, manifestaron “consecuencia de esta inadecuada política de

la insolvente gestión de las instituciones a cargo de la capacitación docente en EBI³⁹. Así, el año pasado dejaron de capacitar a los mismos centros pilotos. Es decir, cada inicio de año escolar han ido postergando las capacitaciones, motivo por el cual, las IEs quedan siempre en una incertidumbre y a libre elección de continuar o no con el programa de EBI. Estos desaciertos de la política de implementación y capacitación de la DINEIBIR a mi manera de entender han generado en primer lugar un descreimiento y rechazo en la población, en segundo lugar un desconcierto en los profesores y, finalmente, frustraciones en los niños. El año pasado volvimos a visitar las IEs de Ccallaspuquio y Pumararcco en el mes de agosto y hasta esa fecha aún no se había hecho realidad la tan anunciada “capacitación”.

Los profesores de la IE de Ccallaspuquio al igual que los profesores de Pumararcco recibieron capacitaciones en EBI desde 1999 hasta el año 2002. Sin embargo, los profesores de Pumararcco decidieron en reunión de docentes como consta en el acta de la IE “no hacer EBI sino trabajar con hispano” (Cc, 2003:4).

En otros términos, decidieron no dar continuidad al programa de EBI. Al ser entrevistada la profesora del primer ciclo ratifica “En primer lugar hemos decido enseñar todos en castellano, y el instrumento didáctico que vengo haciendo uso es la unidad didáctica y lo hago en castellano” (Cc, 2003: 3). Además, recalca que viene realizando sus clases de manera “normal en castellano”. Quiere decir que todas las áreas curriculares son vehiculadas en castellano.

Esta posición de no dar continuidad a la EBI en las IEs no es de manera total pero sí encarna la posición de la mayoría de los profesores que son seleccionados, mejor dicho, se sienten “obligados”⁴⁰ por la DINEIBIR. La profesora se reafirma en sus preferencias, dice: “prácticamente lo que voy a hacer es “articulación” o sea una actividad engloba todas las áreas [curriculares] aunque en muchos casos esto no va

la DINEIBIR, los padres de familia y las comunidades nos crean problemas y para el colmo las capacitaciones se han venido postergándose, nos capacitan cuando quieren... Los padres de familia cuestionan nuestra ausencia... y vienen a capacitar cuando ya estamos cerrando el año escolar”.

³⁹ Desde hace tres años, la DINEIBIR ha reorientado sus convenios de capacitación entregando a los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos como es “La Salle” de Abancay y últimamente a las Universidades. Lo que se ha visto es, que estas instituciones como en Apurímac no tienen experiencia en EBI, tampoco cuentan con profesionales formados en EBI. Muestra de ello, podemos dar fe de lo que este año 2007 se ha “reclutado profesores” cesantes y otros que no tenían ni reunían condiciones.

⁴⁰ Fue el término con que dieron a conocer muchos profesores mostrando sus desacuerdos con las capacitaciones en EBI (Auditórium del ISPP “La Salle” junio del 2005).

a ocurrir pero de lo que se trata es integrar las áreas [curriculares]" (Cc, 2003:3). Como podemos ver la docente reitera que no va a aplicar el programa de EIB y que continuará con el "programa de articulación"⁴¹.

Asimismo, la docente, expone sus razones por la que no trabaja con la EBI, manifiesta:

"En cambio con el otro programa [EBI] los niños del primer ciclo no hablan ni escriben, hacen a su manera, ni motora fina tienen. Ahora lo que pasa es que los niños del año pasado que estuvieron en primer grado con EBI ni siquiera ahora saben las vocales, no conocen las letras, entonces, es un problema también. Yo creo que es también problema del docente, porque no se aplica como debe ser el programa, cómo aplicará realmente. (Cc, 2003:3).

Estas afirmaciones referidas en la cita, en cierta forma son cuestionantes a la forma en que se viene implementando la EBI en la región.

La profesora está convencida que los métodos a los que recurre son los más adecuados para garantizar el aprendizaje del castellano. "Ahora estoy enseñando a través de planas, porque creo que los niños deben conocer por lo menos algunas palabras en castellano, los más importantes. Como le digo hay alumnos de segundo grado que no conocen siquiera las vocales" (Cc, 2003:4). Evidentemente, al hacer la revisión de los cuadernos de los niños encontramos esto:

Participación	Enunciado	Observación
Niña Magali	<p>llllllllllllllllll - iiii- iii</p> <p>Eeeeeeeee- eeeeeeeee- eeee</p> <p>Ooooooooo- ooooooooo- oooooo</p> <p>Pppppppppp- pppppppp- pppppp</p> <p>Pa- pa - pa - pa - pa -pa - pa - pa - pa</p>	La niña Magali es alumna del primer grado de la IE multigrado de Pumararcco.
Niña Susana	<p>Eeeeeeeee - eeeeeeeee - eeeeeeeee- eee</p> <p>llllllllllllllllll - iiii- iii - iii</p> <p>Ei - ei - ei - ei - ei - ei - ei ei - ei - ei - ei</p> <p>Ma - ma - am - ma - ma - ma- ma - ma -</p> <p>Mama - masa - mala</p>	La niña Susana es alumna del segundo grado de la IE multigrado de Pumararcco.

⁴¹ Programa de Articulación, se denominó así a los programas de Implementación y Capacitación Docente que apareció en los primeros años de la década del 90 en el marco de la implementación del Nuevo Enfoque Pedagógico. La razón de esta denominación obedece a la propuesta de articular las áreas curriculares, los grados de estudio y los niveles educativos, desde la perspectiva oolítica. En cambio, tradicionalmente, todo era separado, aislado.

De este hecho nos consta y hemos visto que los niños escriben las letras, sílabas, palabras, frases y oraciones en sus cuadernos después de cada lección. El mecanismo es el siguiente: primero da la muestra, luego hace leer, después visita cada carpeta dando las muestras respectivas. Más adelante dice, “mejor aprenden el castellano cuando les enseño conociendo las vocales, las sílabas, las palabras y frases. Mis niños ahorita ya saben leer y pronuncian bien” (Cc. 2003: 7). Finalmente, podemos entender el propósito de la profesora, era de que sus niños alcancen competencias comunicativas en castellano a través del conocimiento de las letras, sílabas, palabras y las frases. Cree que estrategias como canciones y juegos que involucran a los niños para interactuar y tener mayor contacto en castellano son insuficientes y no son tan eficaces como las que viene aplicando.

Cuando preguntamos a la profesora si había considerado otras formas de enseñanza del castellano, como el uso de estrategias metodológicas que propone la EBI o hacer uso de las cartillas, la profesora dijo “no, porque los niños aprenden más rápido y pronuncian mejor cuando enseño a través de las planas, las muestras los hago leer y repetir hasta que aprendan, tal vez después pueda aplicar” (Cc, 2000: 8). Con respecto a las estrategias como las canciones, dice “las canciones y los juegos son actividades motivadoras que de seguro los niños no rechazarían, pero no basta que los niños se entretengan con las canciones y los juegos”. Además, indica que estas actividades sólo favorecen al desarrollo oral del castellano y no para la escritura. Está claro que dentro de la lógica de la profesora, el aprendizaje del castellano pasa primero por la lecto-escritura. Por ello, su preocupación es por la escritura más que por el aprendizaje oral del castellano. Finalmente, en cuanto a la importancia de las cartillas dice,

Veo que esas cartillas serían mejores para los niños que ya saben castellano, el año pasado he aplicado en el tercer ciclo y era divertido para los niños, he estado aplicando las cartillas de oralidad⁴² [expresión oral] y más que todo de transferencia y eso se logra.

⁴² Frente al uso indiscriminado de este término “oralidad”, en ámbitos de enseñanza de castellano como segunda lengua, por cierto indebido, surge en la DINEIBIR, junto a estas otras denominaciones de “tratamiento de la oralidad” (para referirse a la lengua oral del castellano), “cartillas de oralidad” (cartillas de expresión oral), “estrategias de la oralidad” (estrategias de la lengua oral del castellano). De allí que se extendió el uso de este término a los capacitadores y docentes de aula. Actualmente, es común escuchar estos términos para referir al plano oral de una lengua no indígena. Sin embargo cabe precisar el significado de la palabra oralidad. Al respecto, encontramos un concepto que precisa la significación de este término. Sin embargo, a partir de los escritos sobre “oralidad y escritura en la sociedades

Ahora en el primer ciclo no sé, como le digo no lo he aplicado todavía, no sé si resultará o no como le digo eso de priorizar lo que es oral no más y no la escritura, y también he visto que los niños que el año pasado han estado en primer grado ahora están conmigo no saben hablar peor ni conocen las 5 vocales. (Cc, 2003:4)

En opinión de la profesora, las cartillas proporcionadas por MED-DINEBI son divertidas pero para los niños del tercer ciclo, es decir, para los niños de 5to y 6to de primaria. Sin embargo, le quedan algunas dudas si pueden estas cartillas ser una posibilidad para aprender el castellano.

En cuanto a la situación de la EBI en la comunidad, es evidente que hay un rechazo generalizado por parte de las comunidades principalmente en la jurisdicción de la UGEL Huancarama.

Estos rechazos algunas veces son inducidos por los mismos docentes y otras resultan de los desaciertos y vacíos que el programa tiene en cuanto a políticas de capacitación e implementación curricular. El siguiente testimonio nos da una idea sobre la situación de la EBI. Por cierto, el director de la IE y la profesora del primer ciclo coincidieron en señalar que se ha dejado de aplicar el programa de EBI porque los padres de familia quieren que se enseñe castellano y no quechua, asimismo, amenazaron con trasladar a sus hijos a los centros educativos de la ciudad. Al respecto el director en un tono serio, mostrando cierta ira manifiesta,

¡Mira profesor! Actualmente estamos trabajando sólo en hispano, hasta el año pasado hemos trabajado con EBI, porque los padres de familia han visto que sus hijos no aprenden castellano, dicen que sólo han aprendido más quechua. Ellos [los padres de familia] dicen "imapaqtaq munayku quechuapi yachachinankutari, wawaykuqa ña yachañña quechuataqa p'unchawp'unchawpas rimachkaykupunimá", ellos, [los padres de familia] dicen que sus hijos cuando han sido trasladados a las escuelas de Huancarama no podían hablar castellano y los profesores les había reprimido diciendo ¿por qué perjudican a vuestros hijos con quechua? Ahora ellos nos están presionando quieren que sólo enseñemos en castellano, no quieren EBI, inclusive han elevado sus quejas con memoriales hasta el ADE y el MED. Todavía nos dicen si van a enseñar en quechua nuestros hijos los vamos trasladar. (Cc, 2003: 29)

Entendemos que los rechazos y las aceptaciones son parte de este proceso de cambio. Así, vemos que no sólo en la comunidad de Pumararcco se ha cuestionado

indígenas" de Jon Landaburo, Luis E, López, Nietta Lindenberg, Bartomeu Meliá y otros, podemos inferir que no se trata sólo del nivel oral de una lengua vista desde el aspecto lingüístico; sino es mucho más profundo, refiere al desarrollo de los pueblos originarios o indígenas en cuanto pueblos eminentemente de historia y tradición oral. Por consiguiente la oralidad significa pues la lengua en sí, como la forma del pensamiento, las formas de vida, la memoria colectiva y concepción de los pueblos indígenas. Desde este punto de vista en nuestra investigación, en materia de castellano como segunda lengua, nos rectificamos y haremos uso de los términos de "lengua oral" o "nivel oral" para el caso del castellano como segunda lengua.

la permanencia del programa EBI, sino también en otras comunidades aledañas (Matapucyu, Curamba, Arcahua, entre otros)⁴³. Las razones o especulaciones según los testimonios de profesores y padres de familia son diversos como “que los niños no saben hablar castellano”, “que sólo enseñan en quechua” o “cuando van a la ciudad a proseguir sus estudios se ven frustrados”, o aquello que repiten de memoria muchos de los profesores que laboran en la jurisdicción de los distritos de Huancarama y Pacobamaba “que un niño había estudiado en una IE EBI al ser trasladada a una IE de la ciudad escribió “queso” con “k” y el profesor preguntó quién era ese profesor que había enseñado así, y que había dicho que si fuera tú (dirigiéndose al padre de familia) los quemaría” (Dc, 2003:6). Esta versión se ha convertido en la “justificación” o mejor dicho una especie de “eslogan político” de muchos profesores y padres de familia para mostrar su rechazo al programa de EBI.

Sin embargo, algunos docentes, pese a la negativa de los padres de familia han optado por dar continuidad al programa de EBI, como sucede en la IE de Ccallaspuquio. Y eso, tampoco la IE asume en su totalidad, sólo dos profesores del primer ciclo dan continuidad al programa. En este caso, sólo los profesores del primer ciclo aplican el programa EBI porque dicen “que los niños del primer y segundo grado no dominan castellano, sólo hablan en quechua y todavía tienen que aprender en su lengua y aprender el castellano” (Cc, 2003: 14). En cambio, los profesores de los grados siguientes siguen con el “hispano”⁴⁴, como dicen ellos al “Programa de Articulación” en el que fueron capacitados en la segunda mitad de la década del 90.

Cuando preguntamos ¿por qué habían optado por esta estrategia? Ellos respondieron “porque los niños de grados superiores tienen que aprender bien castellano, porque sino, en la secundaria serían mal vistos, estarían en desventaja

⁴³ Los rechazos se acentúan con más fuerza en las comunidades rurales. Estuvimos en la tercera semana de junio del 2005 en Antabamba provincia de Apurímac en misión de monitoreo del programa EBI con el ISPP “La Salle” de Abancay. La comunidad reunida en la plaza de Sabayno manifestó así “no queremos EBI en nuestras escuelas, queremos más castellano”. El presidente de la comunidad don Pompeyo dijo “hemos sufrido 20 años para superar el quechua y ahora nuevamente nos traen el sufrimiento, en vez de esto ¿por qué no nos traen la receta de cómo desaparecer el quechua? Esta misma situación de rechazo se siente en las comunidades de Antilla, San Juan de Antabamba nos comunicaron los padres de familia en reuniones multisectoriales que habían determinado rechazar el programa de EBI los argumentos son los mismos.

⁴⁴ Casos similares a este hemos encontrado en la IE de Tintay (visita de monitoreo julio 2004 al programa EBI, por encargo de la DRE-A) en la provincia de Aimaraes, este mismo caso encontramos en la IE. Huayllabamba (visita de monitoreo julio 2005 al programa EBI por encargo del ISSP “La Salle” de Abancay)

ante los otros niños de la ciudad” (Cc, 2003: 12). Esto nos hace entender que el quechua sólo lo usan para facilitar el paso al castellano y en esa política transitoria aún sigue la política de la DINEIBIR en nuestra región de Apurímac.

El profesor Sergio del primer grado de Ccallaspuquio manifiesta que él continuará aplicando el programa de EBI y nos muestra su plena convicción acerca de las estrategias que propone la EBI, considerándolas adecuadas para realidades como Ccallaspuquio. Dice,

En las escuelas rurales donde la lengua materna es el quechua, uno sin que venga ese programa [EBI], uno está obligado a enseñar en esos dos idiomas [quechua y castellano], en los dos idiomas que tenemos, si sólo voy a aplicar todo en castellano voy a tener serios problemas, va a haber deserción o van a estar sentados por las puras sin que me entiendan y estos van a quedar [repetir de grado]. Entonces, a mi modo de ver hay esas cosas en las escuelas rurales en donde el niño habla sólo en quechua y se debe enseñar en ese idioma. (Cc, 2003:11)

El profesor es consciente de su realidad, sabe que enseñar en una lengua que los niños no dominan, en este caso en castellano, es una limitante para el rendimiento escolar de los niños. Dijo, “esto asumo por convicción propia por conciencia propia y las leyes también así dicen, que la enseñanza debe darse en las dos lenguas que usan [los niños] y los niños también deben dominar esas dos lenguas” (Cc, 2003: 11).

Por otra parte, el director de la IE, el profesor Andrés, ratifica lo dicho por el profesor Sergio y manifiesta que asumen por propia voluntad y que ellos han sido capacitados desde hace cuatro años en EBI, dice “en una reunión con los padres de familia y los profesores hemos decidido seguir enseñando en los primeros grados en quechua y al mismo tiempo enseñar el castellano, es un compromiso mancomunado de los profesores con la aceptación de los padres de familia” (Cc, 2003: 19). Desde este punto de vista, los profesores emprendieron acciones de sensibilización a través de reuniones y lograron hacer entender a los padres de familia acerca de las bondades de este programa a pesar de que los padres de familia al igual que sus similares de Pumaracco estaban envueltos en esa tendencia de rechazar la EBI. El director de la IE de Ccallaspuquio dice,

O sea hemos planteado a los padres de familia que no se puede enseñar en castellano a los niños que están llegando a la escuela y que sólo saben quechua, lo que vamos a hacer es enseñar las áreas curriculares en quechua y al mismo tiempo enseñar el castellano como segunda lengua. Inclusive a ellos mismos hemos comprometido para que apoyen en la casa a hablar en castellano siquiera una palabra, dijimos quisiéramos que nos dejen trabajar, porque ellos se oponen por oponer. (Cc, 2003: 19)

Como en el caso anterior, el director también es consciente de que no se puede enseñar en castellano contenidos curriculares a niños que no hablan castellano.

Además, el director considera que al ser enseñados en su L1, los niños se socializan mejor, tienen mejores éxitos en los aprendizajes, adquieren y desarrollan mejor las capacidades y competencias. Por otra parte, el director enfatiza en las políticas y estrategias de cómo se puede lograr que los niños hablen castellano con el apoyo de los padres de familia. Dice, “a ellos mismos hemos comprometido para que apoyen en la casa...”⁴⁵.

Esto es importante subrayar como política de centro educativo y como estrategia para el docente de aula, porque en ámbitos como éste, es necesario generar situaciones de interacción con el castellano en otros espacios como en la casa (si hay castellano hablantes), la posta, y otros donde el niño puede tener oportunidad de tomar contacto e interactuar con hablantes de castellano. Este hecho nos hace entender que la tarea de enseñar no sólo es del docente, también pueden los padres contribuir en el logro de aprendizajes generando espacios de contacto con el castellano. Además, manifiesta que al hacer caso a lo que dicen los padres de familia no se lograría los objetivos,

Si vamos a enseñar como dicen los padres de familia creo que no podemos lograr nuestros objetivos, sería más individual, la comunicación sería aislada, y también afectaría al auto estima del niño. Si vamos a hablarle o vamos a desarrollar por decir matemática en castellano este niño no logrará comprender, tener éxito en el aprendizaje, hasta se traumará y se retirará de la escuela. En cambio, si esto realiza en su lengua materna, ellos se sentirán bien y comprenderán mejor, será un éxito. (Cc, 2003: 23)

Como dice el profesor en la referida cita sobre las actitudes de los padres de familia, evidentemente, en el pensamiento de ellos, la escuela significa aprender a leer y escribir y eso es una justa demanda, pero no sólo eso debe ser, la escuela también debe asegurar la continuidad de la cultura local, porque permitirá conocer su propia historia, para fortalecer su identidad. Sin embargo, desde ese punto de vista, para los padres de familia y la comunidad un docente es bueno cuando da tareas para que los niños hagan en la casa, ellos se sienten satisfechos cuando ven el cuaderno de los niños lleno de escritos.

⁴⁵ Estas estrategias de involucrar a los padres de familia en EBI iniciada en Ccallaspuquio ya vienen dando resultados en algunos otros ámbitos de la región. Así, en la IE de Pichirhua -Abancay, Míscapata-Antabamba, Lucre- Aimaraes donde los profesores, primero por propia iniciativa a través de Proyectos de Participación comunitaria, Proyectos de concursos de canto y producción de textos en L1 y L2” se vienen sensibilizando a los padres de familia e involucrándolos a participar del proceso escolar (Visita de supervisión a las IE, DRE-A 2004). El 2005 el ISPP “La Salle”, del cual participé, se generalizó estas experiencias en todos los ámbitos de capacitación docente de EBI.

Finalmente, el director al referirse a los niños del primer ciclo que sólo hablan en quechua dice, “desde mi experiencia digo, es tan cierto que en los primeros grados los niños no rinden cuando se les enseña en castellano” (Cc, 2003: 23). Lo dicho por el director es cierto. Sin embargo, los profesores aún insisten en enseñar las áreas curriculares en castellano a niños que poco o nada tienen de conocimiento y dominio del castellano.

El profesor Andrés al reseñar su trayectoria como profesor de la IE de Ccallaspuquio cuenta que hace 14 años había empezado a trabajar alternando las dos lenguas en quechua y castellano pero “No en forma programada sino a lo que pensábamos hacer entender al niño” (Cc. 2003:14). Como podemos apreciar el profesor establece una clara diferencia entre una “práctica pedagógica informal”⁴⁶ que trató de responder a una realidad ignorada y la práctica pedagógica sistemática en el marco de la EBI.

Resumiendo podemos decir que la falta de continuidad del programa EBI en las IEs como Pumaracco y otras, obedecen a varios factores como: la inconsistencia de las capacitaciones docentes, el manejo centralista de la DINEIBIR; la actitud indiferente de la mayoría de los profesores para la apropiación o empoderamiento de las metodologías de la EBI; y, por otra parte, la poca información de los padres de familia acerca de las ventajas de la EBI. Es cierto que hay avances, pero en esta parte de la región aún no hay una promoción de niños que hayan sido formados dentro del programa EBI y que sea un exitoso referente, principalmente en la enseñanza del castellano. Por un lado, la imposición del programa de EBI desde el Estado sin escuchar la voz ni la participación de los beneficiarios son las atenuantes para que surjan tendencias al rechazo de la EBI.

Como podemos ver, muchos son los factores que han mellado el perfil de la EBI en la región de Apurímac, empezando por los desatinados movimientos de personal por parte de la gestión y administración educativa, terminando en las “capacitaciones de justificación”⁴⁷. Así, frente a este problema, el director de la IE de Ccallaspuquio

⁴⁶ Este término de “Práctica pedagógica informal” lo usaremos en el sentido de no sistematizada.

⁴⁷ “Capacitaciones de justificación” así lo llaman irónicamente los profesores a las capacitaciones que han venido desarrollando la DINEIBIR por intermedio de Entes Ejecutoras y otros. Estas capacitaciones se realizan generalmente al finalizar el año y dicen que es sólo para justificar los gastos. Además para los profesores capacitandos significa descanso, aprovechar para ir al médico, pasar unos días con la familia o para hacer gestiones en las oficinas: En fin esos días de “capacitación” los profesores tienen múltiples razones y justificaciones para ausentarse. (Manifestación propia de los profesores en una

señala “yo creo, uno de los problemas que afecta la aplicación del programa EBI también son los traslados y destakes que realizan los directivos de educación después de las capacitaciones” (Cc, 2003: 13). Asimismo, el director de Pumararcco dice,

Es un problema para nosotros, nuestros colegas se han acostumbrado a recibir capacitación por quedarse junto a sus casas o por recibir plata de la capacitación; por otra parte, son las mismas autoridades de la departamental de educación los que trasladan al personal y muchas veces nos quedamos sin profesores o nos mandan a gente que no conocen siquiera algo de EBI. (Cc, 2003: 19)

Es evidente lo manifestado por el director, en vista que en estos últimos tiempos las capacitaciones se vienen desvirtuando, por la misma actitud de los participantes y también por la pérdida de credibilidad de las instituciones capacitadoras.

4.2. Enseñanza del castellano en las IEs de Pumararcco y Ccallaspuquio

4.2.1. Enseñanza del castellano en el primer ciclo de la IE de Pumararcco

En el párrafo anterior observamos que los profesores de esta escuela acordaron enseñar las áreas curriculares en castellano a los niños quechua hablantes como si fueran niños hablantes maternos de castellano. Sin embargo, al verse limitada en sus posibilidades de “avance curricular”, la profesora se ha convencido que no puede avanzar las unidades curriculares porque los niños no pueden aprovechar al ser enseñados en castellano. Por consiguiente, según la profesora “los niños tienen que aprender primero el castellano para que puedan aprender los conocimientos de las diferentes áreas curriculares, pero para lograr dicho propósito tiene que seguir algunos pasos o recurrir a algunos métodos” (Cc, 2003:3). Constatamos de este hecho en la clase observada: la profesora se avoca toda la clase a la lectura y escritura de vocales, sílabas, palabras, frases como podemos apreciar en los cuadernos de los niños. (Ver anexo N° 6,7).

En lo referente al uso de metodologías en la enseñanza del castellano, la profesora, dice “Primero les hago entender en quechua y luego les muestro en castellano, por ejemplo, ellos muy bien saben canciones y adivinanzas en su lengua materna, eso lo paso al castellano y aprenden bien para que ellos puedan ver lo que han dicho en

reunión de evaluación llevada a cabo en el congreso de la ANAMEBI regional de Apurímac llevada a cabo en noviembre del 2005).

quechua, escribo en la pizarra y les digo así se escribe en castellano, ellos recién visualizan” (Cc, 2003:3). Veamos como se dan estos hechos de traducción.

Participante	Enunciado	observación
Profesora	Qawamuychik, kaycha iman? 'miren, esto ¿qué es?'	La profesora señala con el puntero las partes del cuerpo humano.
Niños	Uma 'cabeza'	Escribe los nombres en quechua.
Profesora	Muy bien, uma, kaypiri? '¿en aquí?'	
Niños	Maki 'mamo'	
Profesora	Kunan castellanopi riqsisun sapanka partita. Kay uma castellanopi sutin cabeza, cabeza, cabeza 'Ahora conoceremos cada una de las partes en castellano' 'Esto se llama cabeza'	La profesora escribe la palabra cabeza
Niños	Cabisa	
profesora	Kay maki nisqanchik castellanupi sutin mano, mano 'esta mano lo que decimos en castellano se llama mano'	Escribe la palabra mano
Niños	Manu	
profesora	Kay chakitaq sutin pie, pie, pie 'este pie se llama pie'	Escribe y repite
Niños	Chaki pie'	Los niños repiten

Pumararcco, 1er Ciclo Multigrado, 15/04/03

Este detalle nos muestra la enseñanza del castellano a través del quechua. Por ejemplo, cuando la profesora dice “kay umaq sutinmi cabeza”, el discurso está en quechua y en sentido indicativo, lo cual permite a la profesora señalar en el dibujo la cabeza y dice “kay umaq” traduciendo al castellano diría ‘esta cabeza’ y luego complementa con esta otra palabra “sutinmi” pasando al castellano diría ‘se llama’, finalmente complementa con la palabra castellana “cabeza”, que en el raciocinio del niño sería el motivo de aprendizaje. En este caso, el niño entiende que el equivalente de “uma” en castellano es “cabeza”. Desde luego, la profesora quiere que los niños aprendan en castellano las partes del cuerpo humano, pero como los niños aún no comprenden en castellano la profesora enseña en quechua, explica en quechua y traduce alguna de las palabras al castellano. La metodología es la siguiente: primero dibuja en la pizarra las partes del cuerpo humano, habla de la importancia de cada una de las partes en quechua, luego escribe los nombres en quechua y castellano.

Finalmente, hace leer las palabras en quechua y castellano⁴⁸ “huma-cabeza”, “chakipie”. Asimismo, reitera que los métodos a los que recurre son apropiados para enseñar el castellano, más no así las estrategias metodológicas que propone la EBI. Ella al respecto dice “Creo que los niños aprenden mejor el castellano como lo que estoy enseñando, claro que puede ser que las canciones y los juegos también ayudan [en] a aprender el castellano, pero veo que no es suficiente, yo no sé en qué momento los niños van a aprender a leer y escribir”. Luego añade “Claro sé que todo programa tiene su pro y contra” (Cc, 2003:3). Lo que acabamos de ver es una práctica constante en la mayoría de los profesores.

4.2.1.1. El uso de las unidades didácticas en la IE de Pumararcco

La carpeta pedagógica de la profesora comprende las siguientes partes: Datos informativos, introducción, deberes y prohibiciones del profesor, reglamento interno, reglamento de los padres de familia, organigrama del aula, lista de problemas, relación de contenidos transversales, calendario comunal, plan de aula, necesidades de los niños y luego las unidades de aprendizaje. Pese a todo lo mostrado, aún está elaborada de manera incompleta, por un lado, faltan algunos aspectos fundamentales como: la selección de capacidades, el horario escolar, entre otros.

Cuenta con una unidad de aprendizaje cuya denominación es “Aprendiendo a convivir en la escuela”, con una duración de 18 días. Las partes que comprenden son: “la justificación”, donde señala el porqué y para qué. Considera como contenido transversal “educación en población”. Luego, tiene programadas las “capacidades e indicadores” a lograr, luego las actividades y estrategias a seguir. Finalmente, la unidad de aprendizaje está redactada en castellano para enseñar a niños castellanos hablantes maternos, mas no para niños bilingües quechua hablantes maternos que tienen el castellano como L2. Una unidad de aprendizaje en EBI debe programarse para la L1 y la L2, o en todo caso, hacer una programación aparte para la enseñanza del CL2. En la programación del área de comunicación integral considera

⁴⁸ Esta estrategia de enseñanza del castellano es conocida por los profesores como “transferencia”. Actualmente, es la práctica pedagógica más empleada en las IEs rurales de la región de Apurímac. Los pasos son como lo que manifiesta la profesora de Pumararcco. Presentan la actividad, el papelógrafo con el dibujo, explican en quechua, escriben los nombres de las partes o características en quechua, luego escriben en castellano. Aprenden canciones primero en quechua, luego en castellano. (visita de monitoreo a la IE EBI de San Juan, Sabayno, Antilla, Huancaray y Noccansa ubicada en la provincia de Antabamba, 2005)

capacidades como: “conversa con seguridad y confianza en sí mismo respetando su turno, lee textos no literarios haciendo uso de ilustraciones, crea textos literarios: cuentos y poesías individualmente o en grupos, se expresan corporalmente” (Cc, 2003:5).

Como podemos ver estas capacidades corresponden al desarrollo de las competencias en la L1 o lengua materna, sea en quechua o en castellano, mas no para iniciar una enseñanza de una L2. Porque, la capacidad “conversa con seguridad y confianza en sí mismo...” requiere previamente haber desarrollado micro habilidades de la comprensión como: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, retener y esto un niño que inicia su aprendizaje de una nueva lengua no puede comentar a la vez, espontáneamente sobre sus vivencias u otras.

Retomando a Krashen primero está el input comprensible y luego está el output, no se puede dar salida si no se ha comprendido. Como dice Cassany y otros (2000:104), “resulta imposible adquirir una nueva lengua o desarrollar el lenguaje hasta niveles avanzados sino se dispone de una buena capacidad de comprensión oral”. La enseñanza de una segunda lengua parte por desarrollar primero las capacidades de comprensión oral como dicen Cassany y otros (ibid: 109) “Los más pequeños necesitan trabajar los aspectos globales de la comprensión (tema e ideas básicas), de la atención y de la retención, que son trascendentales para su desarrollo cognitivo”. De este postulado nos interesa recalcar que al enseñar una segunda lengua tenemos que partir por desarrollar la atención y la retención.

Desde este punto de vista las actividades programadas por la profesora como por ejemplo: “conversan sobre cómo estaban organizadas las demás aulas de la IE”, “las partes del cuerpo humano” son para niños que ya tienen dominio oral. Por eso en la práctica, la profesora desarrolló esta actividad en quechua, en vista que los niños tienen mayor dominio oral en esa lengua. Y como hemos podido observar en el cuadro anterior, claramente se nota que los niños responden mejor en quechua, mas no en castellano.

Cuando revisamos los cuadernos de los niños sólo algunas actividades de las que hemos presenciado como la lectura y escritura de vocales, sílabas, palabras, frases, están escritas y llenan las hojas del cuaderno. Esto es un cuaderno del primer grado:

“El cuaderno es de 100 hojas rayado, pertenece a la niña Magali Ramos Núñez, así consigna en el forro y en la primera hoja del cuaderno. Luego, en toda la hoja aparece escrito “Magali Ramos”. En las siguientes hojas aparecen los aprestamientos para obtener

buena letra “eeeeeeeeeeeeee”, “iiiiiiiiiiii”, “oooooooooooo”, “aaaaaaaaaa”, “uuuuuuuuuuuuuu”. Este trabajo abarca varias páginas. Luego aparecen las vocales separadas “a- e- i- o- u”, estas también abarcan varias páginas. En seguida, aparece los aprestamientos de las otras letras del alfabeto como estas, “mmmmmmmmmm”, “nnnnnnnnnn”, “oooooooooooo”, “rrrrrrrrrr”. De igual manera, estas abarcan varias páginas. La estrategia es la misma para las demás letras del alfabeto y las sílabas, primero se hace los aprestamientos, luego se escriben las letras. Finalmente ya aparecen las palabras y las oraciones como: “mama”, “Papa”, “mi mama Ricardina”. (Cc, 2003,1)

Así, como el cuaderno de la referida niña, también los cuadernos de los otros niños están llenos de escritos. Se observa el aprestamiento de las letras del alfabeto, la escritura de vocales, sílabas, palabras, frases y oraciones. Lo impresionante es que los cuadernos de los niños se muestran ordenados y con buena caligrafía (ver anexo N° 7). Esto se debe al intenso trabajo de aprestamiento de los niños bajo la atenta mirada de la profesora. También, notamos que después de hacer leer las vocales, las sílabas, las palabras y las oraciones; ella se dedica a corregir los cuadernos de los niños.

En cuanto al avance de otros contenidos curriculares dialogamos y preguntamos ¿por qué no desarrollaba los contenidos de áreas curriculares en castellano si consideraba que enseñaba en castellano? Ella nos respondió así, “Ahorita, estoy avocada a enseñar el castellano, recién voy a desarrollar las unidades didácticas, estoy dedicándome a enseñar a leer y escribir en castellano sino, no voy a avanzar las unidades (Cc, 2003:3).

Efectivamente, ha estado avocada a la enseñanza de la lectura y escritura, pero explicando en quechua; leyendo y escribiendo en castellano. Finalmente, se reafirma que los niños deben primero aprender el castellano para que tengan éxito en los procesos de aprendizaje de los conocimientos de las diferentes áreas curriculares.

Sesión de aprendizaje del castellano en el primer ciclo de primaria de Pumararcco

Veamos cómo se desarrolla una sesión de aprendizaje del castellano en la IE de Pumararcco, centro piloto de EBI. Aclarando que esta vez vamos a presentar la secuencia de manera descriptiva con algunos comentarios. El análisis de los datos lo haremos más adelante al tratar sobre las estrategias de enseñanza de castellano de manera comparada.

La profesora entra al salón saludando “buenos días niños” y los niños responden en coro “buynus deyas prufisura”. Después del saludo hace rezar el padre nuestro “padre nuestro...” y los niños siguen “pari nuistru”. Terminada esta actividad la

profesora anuncia “a ver, yachachkanchisña riki? ‘Ya saben ¿sí?’ Ya estamos aprendiendo a conocer las vocales ¿sí?, palabras, oraciones, kunanqa leesunchik” ‘ahora leeremos’. Los niños no prestaron atención a lo dicho por la profesora y ella cambió al quechua “Uyariychik, ña allintaña yachamuchkanchik vocalkunata, silabakunata, kaykunatapas (se refiere a las palabras y las oraciones), chayqa kunan p’unchaw kaqmanta leesunchik” ‘escuchen ya sabemos muy bien sobre las vocales, sílabas y estos, entonces hoy día nuevamente vamos a leer’, así inicia su clase, impartiendo las consignas en quechua. Cabe señalar, que la pizarra está llena de escritos de vocales con diferentes colores, las sílabas, las palabras y las oraciones también. Algunas de las palabras a su costado tienen como referente dibujos, como también las oraciones: por ejemplo: un gato, un pato... una mamá, un papá... Veamos en el siguiente cuadro cómo la profesora enseña a pronunciar las vocales.

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	Ña yachanchikña riki? Kunaqa kaqmanta qallarisunchik ñuqallaraq primirta leerusaq qakunataq uyarinkichik, y me van mirar lo que voy a leer qawamuwankichik simiyta imaynatas leesaq chayta, ¿ya?, qawamuwaychikya 'ya sabemos ¿sí? Ahora nuevamente empezaremos, primero yo y me van a mirar mi boca, mirenme pues lo que voy a leer'	La profesora abre la boca de acuerdo a la pronunciación de las vocales
Niños	Arí 'sí'	
Profesora	Kicharispa khaynata aaaaaaaaaaaaa 'abriendo así'	Los niños miran atentos la boca de la profesora.
Niños	aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa	
Profesor	Tumpallata wichq'arispaa eepaq "eeeeeee"....qawamuwaychik haynata iipaq "iiiiiiiiiiiiiiiiiiii" ... 'abriendo sólo un poco para la e... miren para la i ya también así'	Muestra la boca de cómo se abre para la "i" y para la "e".
Niños	iiiiiiiiiiiiiiiiiiii	
Profesora	Mana chayhinachu, tumpallata kichaysis simita, eeeeeeeeee 'así no, un poco nomás abran la boca'	La profesora corrige
Niños	iiiiiiiiiiiiiiiiiiii	Niños repiten
Profesora	Eeeeeeeeeeeeeeeeeee	Muestra el modelo
Niños	iiiiiiiiiiiiiiiiiiii...	
Profesora	Eso no se dice así, mana, mana chayqa chayhinachu, chaytaqa niykistaq simita wichq'aspa haynata "iiiiiiiiiiiiiiiiiiii" ninkis niykistaq, a ver..... 'así no es, no, no, eso les he dicho cerrando la boca así'	Una y otra vez repiten y no pueden diferenciar entre la "i" y la "e"

Pumararcco, 1er Ciclo Multigrado, 29/04/03

La profesora se pasa entre media hora y más enseñándoles a diferenciar la “e” de la “i” la “o” de la “u”. Con respecto a la vocal “a” no tienen problemas de pronunciación. Luego, después de porfiadas repeticiones y correcciones se apoya en el uso de la alternancia de códigos para hacer entender a los niños, indica primero en castellano “a ver, ya ustedes ya también”, y luego, aclara en quechua “qankunañataq sapallaykichik”, traduciendo al castellano diría “ustedes solos, sin equivocarse”. El proceso sigue, los niños leen y la profesora corrige. Luego todos juntos repiten “aaaaaa” “eeeeeeeee” y nuevamente los niños dicen “iiiiiiiiiiiiiiii”... la profesora corrige y los niños repiten. Ahora con las sílabas,

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	A ver kunanqa kay sílabakunatañataq leesunchik, ñuqallaraq primerta, a ver yo primero, voy a leer, ñuqallaraq qamkuna uyarinkicik. 'ahora estas sílabas ya también vamos a leer, pero primero yo y ustedes van a escuchar'	Lectura de las sílabas por la profesora
Niños	ari 'sí'	
Profesora	Pa, pe, pi, po, pu Ma, me, mi, mi, mo, mu Cha, che che chi, cho chu.....	Lectura de las sílabas profesora y niños Lectura coral en voz alta
Niños	Pa, pi.....ma, mi...	Lectura de las sílabas sólo de los niños
Profesora	A ver kunanqa kay sílabakunatañataq leesunchik, ñuqallaraq primerta, a ver yo primero, voy a leer, ñuqallaraq qamkuna uyarinkicik 'ahora sólo las sílabas no más todavía, yo primero y ustedes van a escuchar' Cra, cre, cri, cro, cru Gra, gre, gri, gro, gru...	Trata de diferenciar el sonido de “cra” y “gra” Se pasan largos ratos tratando de asimilar el sonido de la cra y la gra igual cuando llegan a la cri, cre

Pumararcco, 1er Ciclo Multigrado, 29/04/03

La profesora señala con el puntero al mismo tiempo de pronunciar las sílabas. Los niños están atentos porque la profesora a cada rato les vigila y siempre está recomendando “escuchen cuidado que me digan que no sé yaw, uyarichkankismi riki”. Cuando la profesora habla en castellano, los niños se distraen y para recuperar la atención de los niños cambia su discurso rápidamente al quechua “yaw uyariwachkankismi riki”, traduciendo diría ‘oye están escuchándome ¿no?’ o a veces cuando alguien se distrae levanta la voz y golpea con el puntero “yaw uyariy”, traduciendo diría ‘hoy escucha’, finalmente, reitera “amallaya yacharuychu”, traduciendo diría ‘ojala que no me aprendieras’, dice en tono amenazante. La

actividad, continúa, los niños se demoran más en pronunciar diferenciadamente la sílaba “gra” de la “cra”. Luego pasan a la actividad de lectura de palabras.

En el siguiente cuadro se aprecia la enseñanza de las palabras.

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	Kunanqa ña yacharunchikña kaykunata, kunanqa kay hukkunatañataq leerusunchik, ñuqallaraq leesaq qankunataq qawamuwankis simiyta, ya? 'ahora ya sabemos estos, ahora vamos a leer, primero yo y ustedes me van a mirar mi boca'	
Niños	Ya	
Profesora	Pato, pato, pato	Lectura de palabras sólo de la profesora
Niños	Patu,...	Repiten los niños
Profesora	Mesa, mesa, mesa	Lectura de la profesora
Niños	Misa, misa...	Repiten los niños

Pumararcco, 1er Ciclo Multigrado, 29/04/03

El mecanismo que siguió la profesora fue, primero la presentación del modelo de pronunciación, repetición del modelo por los niños, corrección de la profesora, repetición... El mayor problema para los niños, fue al pronunciar la palabra “mesa”, no pudieron acertar en distinguir la “e” con la “i”, lo mismo fue en la palabra “pato”.

Después de una hora y más de lectura de las palabras “pato” y “mesa”, la profesora pregunta “¿se han cansado? Los niños responden “arí”. “Entonces vamos a salir al patio, lluqsirusunchik patioman ¿ya? “y los niños dicen “ya”, otros dicen “are”. Salimos todos al patio. En el patio, la profesora dice “pukllayta munankischu” ‘¿quieren jugar?’ y los niños responden “arí”, “se”. Luego se ponen los niños en círculo, la profesora queda en el medio y dice, “a ver miren acá todos miren acá, yaw maytataq qawachkankisri qawamuychik kayman”. Siempre que diga en castellano, los niños no responden, en cambio si habla en quechua, como en este caso “yaw maytataq qawachkankisri qawamuychik kayman” traduciendo diría ‘oy donde estás mirando, mira aquí’, y los niños miran a la profesora. La profesora se sienta dice “cuando diga sentarse, se sientan”, luego se para y dice “cuando diga pararse, se paran...” parece que no fue entendido e interrumpe en quechua “uyariwachkankischu” traduciendo diría ‘¿me están oyendo?’ los niños sólo le miran y de esto nota la profesora y dice “sentarse niptiy tiyankichik” y se sienta la profesora al mismo tiempo que pronuncia. Los niños hacen lo mismo. Inicia la actividad, los niños se paran, se sientan, a veces hace confundir dice, sentarse y ella queda parada, los niños se sientan. Ya son cerca de las 10 y media retornan a la clase. Nuevamente inicia la lectura de las vocales,

sílabas, palabras y frases. Este siguiente cuadro nos muestra la enseñanza de las oraciones. Sigue los mismos pasos, primero lee la profesora, luego junto con los niños, en grupo total y en grupos parciales.

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	Kunanqa kay grupollaraq leenqa wakintaq uyarinqa...Los patos comen maíz 'ahora sólo este grupo va a leer'	Lectura de frases cortas por la profesora, luego en grupo
Niños	Lus patus comen mayes	Los niños repiten
Profesora	Los patos comen maíz.	Repite la profesora y le da énfasis a la palabra maíz
Niños	Los patos comen mayes	Leen los niños
Profesora	Kunanqa llapanchik ...Los patos comen maíz, los patos comen maíz 'ahora todos'	Lectura de la profesora enfatizando en las vocales
Niños	Los patus comen mayes	Repiten
Profesora	Ña tukurunchikña, Chayqa kunanqa cuadernoykiski escribinkis sapanka yachasqanchista, ñuqa tiyasqaykisman hamusaq 'ya hemos terminado, ahora abran vuestro cuaderno y escriban todo lo que hemos aprendido y yo voy a venir donde están sentados'	Asistencia personal carpeta por carpeta, revisión de cuadernos, correcciones... termina dando las muestras

Pumararcco, 1er Ciclo Multigrado, 29/04/03

El mecanismo de enseñanza es el mismo: la profesora ofrece el modelo, los niños repiten, la profesora corrige. Terminada esta actividad los niños salen al recreo y después del recreo la profesora se dedica a visitar a los niños carpeta por carpeta: primero, revisando las tareas dejadas el día anterior, revisa la escritura letra por letra, palabra por palabra, al mismo tiempo haciendo leer, haciendo repetir, corrigiendo la pronunciación. Segundo, la profesora da las muestras a cada niño para que en casa trabaje. Termina la sesión con las recomendaciones respectivas "cuidado que no me hagan la tarea sino ya saben lo que les va a pasar... yachankisña riki ruramunaykismi tareata" 'ya saben sí, tienen que hacer la tarea'. Toca el silbato y salen.

Resumiendo, las estrategias de trabajo empleadas por la profesora son:

1. Lectura modelada. En esta la profesora presenta la forma de pronunciación de las vocales, las sílabas, las palabras y las oraciones.
2. Lectura guiada. Así lo vamos a llamar a la lectura que realizan los niños conjuntamente que la profesora; en esta lectura la profesora corrige y ayuda a pronunciar correctamente las palabras. Este aspecto lo veremos con más detalle, más adelante.
3. Lectura coral en grupo total. Los niños leen en voz alta. La profesora va señalando las vocales, sílabas... con el puntero.

5. Revisión y tarea individual. Terminada la lectura la profesora se acerca carpeta por carpeta y va haciendo leer y dando muestras en el cuaderno de cada niño.

Sobre algunas particularidades de las sesiones dialogamos con la profesora, por ejemplo acerca del uso del quechua durante las sesiones de clase si éstas eran de “castellano”. Además, nos había referido anteriormente que los alumnos hablaban castellano y muy poco el quechua. Ella responde, “O sea, para que me entiendan y comprendan la lección tengo que hablar en quechua, explico en quechua, como Ud. habrá visto, los niños sólo hablan en quechua y no entienden en castellano, yo no puedo hablar sólo en castellano y explicar en castellano porque no me entienden, entonces tengo que hablar en quechua y explicar también” (Cc, 2003:3).

Podemos decir que la profesora enseña generalmente en quechua y a veces alterna con el castellano, así, “ñuqallaraq primerota, a ver yo primero” ‘primero yo no más todavía’. Es decir, explica en quechua todos los procesos y sólo escribe en castellano. Así, se apoya en el plano oral del quechua y en el plano escrito del castellano. Cuando intenta desarrollar una idea o cuando no tiene más recursos lingüísticos en quechua a veces combina y muchas veces mezcla morfemas, palabras y frases del quechua con el castellano. Como éste que es frecuente “A ver cuadernoykista kunaqa urqumuychik tareasniykista revisanapaq”, traduciendo diría ‘ahora saquen vuestro cuaderno vamos a revisar vuestra tarea’. Por otra parte, podemos señalar, que efectivamente no desarrolla las actividades de las unidades de aprendizaje programadas. Por tanto, así no podrá responder a las demandas y las exigencias de los padres de familia, mucho menos facilitará al aprendizaje del castellano de los niños.

Concluyendo, podemos decir que en muchas de las IEs de la región como en la IE de Pumararcco no se programa ni se enseña el castellano como segunda lengua, pese haber recibido capacitaciones en EBI. En estas IE siguen enseñando las áreas curriculares “en castellano”. Como ellos dicen, “seguimos aplicando las estrategias del PLANCAD⁴⁹ hispano”. Los profesores de Pumararcco en su programación

⁴⁹ PLANCAD es una nomenclatura que refiere al Plan Nacional de Capacitación Docente que surgió en la década del 90 cuyo objetivo fue capacitar a los profesores en “El nuevo enfoque pedagógico” que tuvo como fundamento el constructivismo. En un inicio, no se diferenció las realidades de la IE, mejor dicho, la capacitación fue global tanto para zonas rurales y urbanas, no se distinguió la diversidad cultural y lingüística de los niños. Posteriormente, en la segunda mitad del 90, surge el PLANCAD EBI exclusivamente para las zonas rurales.

curricular anual siguen el modelo del PLANCAD hispano. Estos modelos de programación fueron implementados hacia la segunda mitad de la década del 90, donde se capacitaron todos los profesores de zonas urbanas y rurales. Además, se puso en boga en las universidades e institutos superiores pedagógicos. Este modelo es para IEs cuya población escolar debe ser monolingüe, en este caso sólo para castellano hablante. Esto quiere decir que la compleja y variable realidad sociolingüística no fue, ni es aún aceptada ni por los mismos “especialistas” de las direcciones intermedias de administración educativa del MED. Por ello, en la programación de los profesores no aparece el diagnóstico sociolingüístico de la comunidad, el registro de niveles de dominio y conocimiento del castellano. Mucho menos hacen uso de los pocos materiales entregados por la DINEIBIR.⁵⁰

4.2.2. Enseñanza del castellano en la IE de Ccallaspuquio

4.2.2.1. Programación del castellano en el primer ciclo de Ccallaspuquio

Al respecto el MED en el documento de trabajo (dossier) “Programa Focalizado de Emergencia Educativa” ¿Cómo desarrollar las capacidades comunicativas?, dice “Se entiende por programación curricular a la previsión, elaboración de un plan de acciones cuyo nivel de coherencia interna debe garantizar su estricta correspondencia con los propósitos de la educación y el contexto en que se darán” (MED 2004:32). En sí, la programación curricular en la práctica se convierte en la hoja de ruta, en la que interactúan los estudiantes con la mediación del docente, ésta requiere estar en constante adaptación, reajuste y enriquecimiento.

Para una enseñanza sistemática del CL2 es imprescindible contar con la programación curricular. En esa perspectiva, ambos profesores del primer y segundo grado de la escuela de Ccallaspuquio respectivamente han intentado organizar y programar el CL2. Notamos que son similares en su programación, vemos que estos cuadernos contienen “indicadores de niveles de conocimiento de castellano”, “cartel de capacidades”, “énfasis curricular”, “distribución del tiempo según las lenguas” y

⁵⁰ En una supervisión de conservación y uso de materiales realizada el 2004 en la región de Apurímac constatamos el uso de materiales, mejor dicho la incapacidad de uso de materiales educativos por parte de los profesores. Así, de un total de 10 profesores 9 tenían bien almacenados los cuadernos de trabajo en la dirección, otros tenían almacenados en las aulas, algunos simplemente los habían repartido a los

algunas “actividades para el desarrollo oral del castellano y de transferencia” como dicen los profesores observados. Asimismo, vemos que hay un espacio donde aparece sólo el título de “registro de niveles”.

Sobre el primer punto, “indicadores de niveles de conocimiento de castellano”. Indagamos al respecto, y esto nos dice el profesor Andrés,

Los indicadores de nivel son... que te puedo decir, son condiciones en las que se encuentran los niños en dominio del castellano, son algo observable, te puedes dar cuenta, por ejemplo: si un niño sólo habla en quechua o responde con *sí* o *no* entonces te está indicando que este niño está en el primer nivel; si el niño expresa hechos con frases cortas, mezclando con quechua como el niño Juancainan que ayer cuando pregunté dijo “*me papá trabajaqmi se ha yedo*” estos niños ya están en el segundo nivel; Uno de tercer nivel ya participa en conversaciones, expresa hechos espontáneamente, transcribe y reproduce textos. (Cc, 2003: 15)

En efecto, según nuestras averiguaciones, los indicadores de niveles son indicios o características sobre el conocimiento y uso de la L2 que se evidencian como rasgos frecuentes y comunes en los aprendices. Desde este punto de vista, los indicadores son avances o logros alcanzados por los aprendices de una segunda lengua en el proceso seguido desde la fase inicial del aprendizaje de la segunda lengua hasta alcanzar la lengua meta. Sin embargo, los profesores no tienen algo concreto en sus programaciones, esto porque no tienen entrenamiento sobre su uso. Aquí presentamos los indicadores de niveles de conocimiento del CL2 manejados por la DINEIBIR,

INDICADORES PARA UBICAR A LOS NIÑOS DE NUESTRA ESCUELA SEGÚN EL NIVEL DE CONOCIMIENTO Y DOMINIO DE CASTELLANO.

BÁSICO I	BÁSICO II	INTERMEDIA I	INTERMEDIA II	AVANZADO
-Sólo habla en quechua. -comprende y expresa palabras aisladas en castellano. -expresa normas de cortesía, -responde sólo	-comprende y responde en castellano haciendo menos uso de palabras castellanas y más palabras quechuas. -comprende indicaciones y responde alternando	-comprende y habla en castellano, haciendo uso de más palabras castellanas. -usa estructuras más complejas. -recurre al quechua sólo cuando aún no	-decodifica, con cierta facilidad mensajes complejos y extensos. -habla y escribe en castellano con interferencias del quechua -describe relata, argumenta en	-su manejo del castellano es competitivo. -es más académico, es un castellano regional, más estándar. -interactúa en castellano, lee, escribe,

niños y en caso de materiales para castellano, estaba en poder del director o el profesor se había llevado.

<p>con un sí o un no.</p> <p>-su relación en castellano o socialización en castellano es de mayor desconfianza, limitado, participa con timidez.</p>	<p>-reconoce y transcribe textos, rotafolios, carteles. Lee en forma global textos frecuentes en castellano.</p> <p>-mezcla con frecuencia las palabras del castellano con las del quechua.</p>	<p>comprende.</p> <p>-transcribe textos breves en castellano.</p> <p>-lee y comenta textos breves</p> <p>-alterna las dos lenguas con frecuencia.</p>	<p>castellano</p> <p>-usa el castellano para aprender y adquirir conocimientos e informarse.</p> <p>-aprende en castellano</p>	<p>comprende, habla en castellano, puede desplazarse en cualquier contexto, -- manteniendo su autoestima, identidad y actitud dialógica frente a lo diferente.</p>
--	---	---	--	--

Ministerio de Educación-DINEBI

Este cuadro de indicadores proporcionado por los capacitadores no se plasma en los cuadernos de programación de los profesores. “El registro de niveles” aparece en sus cuadernos sólo con tres fases “básico, intermedio y avanzado”. Al respecto ellos dicen “los capacitadores nos vienen complicando, antes era con tres fases y era más sencillo ahora es cinco y no entendemos ya nada, nosotros seguimos con tres” (Cc, 2003:14). El profesor de primer grado explica “un indicador es el logro alcanzado en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo: un niño dice “prufisur t’anta dar, o dice prufisur pichinar, eso ya está hablando”. En efecto, en este caso el niño ya comprende y según Krashen, es el producto y eso es un indicador de que el niño está avanzando en su segunda lengua. Según el cuadro, los ejemplos corresponden a la fase del básico II.

Sobre el segundo punto. “El cartel de selección de competencias y capacidades” (ver anexo Nº 6), notamos, la selección o priorización de capacidades y actitudes e indicadores de evaluación a desarrollar. Cabe aclarar, que este cartel no es exclusivo para la enseñanza del CL2 en vista que contiene capacidades de las diferentes áreas curriculares. En este caso, los profesores han programado las capacidades para desarrollar en una lengua que los niños ya dominan. Para la enseñanza del CL2 aún no está explicitada. Sin embargo en el 1.7 de este cartel a la letra dice “escucha con atención y respeta las opiniones y relatos de sus compañeros” y el 6.1 dice, “expresa corporalmente...”. A partir de estas capacidades han iniciado la enseñanza oral del CL2. El profesor de primer grado ha programado las capacidades para el mes de abril y mayo, tales como: “escucha y responde los saludos”, “entiende y dice las partes del cuerpo humano”.

El tiempo escolar está distribuido de lunes a viernes en 3 y 4 bloques respectivamente; considerándose en ambos grados sólo un bloque para la

enseñanza del CL2 y los otros bloques están destinadas para la enseñanza de las áreas curriculares en quechua. (Ver anexo N° 3).

Sobre el cuarto punto. “La programación de CL2”. Hay un intento de programación de actividades comunicativas generales, específicas y de transferencia. Se entiende por actividades generales al trabajo de una situación interactiva para todo el conjunto de alumnos del aula, sin diferenciar los niveles de conocimiento del castellano como segunda lengua, ni el grado escolar en caso de multigrados; estas actividades permiten desarrollar capacidades comunicativas orales. En cambio, las actividades específicas consisten en el trabajo de situaciones comunicativas temáticas de acuerdo al nivel de conocimiento y dominio del castellano de los alumnos. En esta actividad se desarrollan capacidades orales y escritas de acuerdo al nivel del castellano de los alumnos. Para este trabajo específico que se requiere contar con los registros de ubicación o como lo denominan “registro de niveles”. En el manejo de estos instrumentos los profesores muestran sus deficiencias y limitaciones por que no fueron capacitados suficientemente, tampoco saben los fines que cumplen estos medios.

Sin embargo, en la programación del profesor de primer grado pese a no contar con el registro de niveles aparece programando actividades específicas para el primer nivel como: “dibujar, recortar, pintar”; para el segundo nivel como: “dibujar y pintar y describir las características (el cuerpo tiene: manos, cabeza, etc.)” y para el tercer nivel: “producir textos descriptivos y narrativos sobre la importancia de las manos”. De alguna manera, el profesor de primer grado tiene previsto enseñar el CL2.

El profesor Andrés de segundo grado, a diferencia del profesor Sergio de primer grado ha obviado los niveles y ha considerado trabajar con cartillas de transferencia (ver anexo10), y están programadas por meses. Se denomina cartillas de transferencia, al instructivo que contiene un conjunto de estrategias metodológicas para la iniciación en la lectura y escritura en la segunda lengua. Las estrategias que comprende tienen que ver con la contextualización del texto, la recurrencia textual, la recurrencia lexical y la recurrencia gráfica o alfabética.

En lo que concierne a las cartillas, el profesor Sergio, en su cuaderno de castellano tiene programado 10 cartillas de expresión oral cuyos títulos son: “Canción de los conejitos”, “El aseo”, “¿Quién soy yo?”, “Narra lo que hicieron en las vacaciones”, “Poesía buenos días”, “La carrera de la higiene”, “Esta es mi familia”, “Buscando

alimentos”, “Jugando con verduras”, “¿Dónde está mi familia? En cambio, el profesor Andrés, sólo tiene programado dos cartillas de transferencia “Los alimentos qué ricos son”, “Los pollitos dicen...” Asimismo, cada una de estas cartillas tiene una duración de tres a cuatro días (o bloques de 1h.30’). Sin embargo, queremos señalar que las cartillas que ellos refieren, en realidad son actividades que han elaborado y programado a partir de sus experiencias de los diversos cursos recibidos en el marco del nuevo enfoque. En realidad de lo que se trata, son de las sesiones de aprendizaje que han preparado para enseñar castellano y estos comprenden una serie de actividades como vamos a verlo más adelante al describir estas sesiones de aprendizaje.

Al dialogar sobre el avance de estas cartillas, viendo que un mismo tema había sido trabajado cerca de dos semanas, el profesor de primer grado nos dijo “cómo puedo pasar rápidamente de una cartilla a otra si no estoy logrando con la primera, como ves profesor estoy una semana y media y esto seguro vamos a hacer más tiempo, pero me estás viendo que estoy haciendo dentro de eso otras actividades” (Cc, 2003: 15). El profesor tiene razón, a veces desde el pupitre nos imaginamos que todo puede salir como estuvo previsto, y esto que me dijo me hizo reflexionar que entre la programación y la ejecución existen diferentes factores externos no previstos que influyen y varían o modifican las sesiones de clase. En ese sentido, lo que el profesor dijo es que si no ha logrado desarrollar la capacidad prevista en la cartilla no puede saltar inmediatamente a otro. Además, el tiempo programado es de un sólo bloque, que comprende máximo de 2hs.

Finalmente, al ser entrevistado el profesor Sergio acerca de la programación curricular de CL2 considera que “así como la L1 se enseña a través de unidades didácticas, la L2 también tiene su propia programación curricular. El bloque de castellano es sólo para aprendizaje del castellano, así como tiene sus estrategias, también debe tener su programación. Por eso, no está programado dentro de la unidad didáctica. Es aparte. Tengo otro cuaderno” (Cc, 2003: 11).

Además, dice que ha hecho una selección de cartillas que obedecen a la selección de capacidades derivadas del cartel de capacidades; “Primero selecciono la cartilla de acuerdo a mi selección de capacidades, como ya tengo, por ejemplo, agarro la cartilla y voy adecuando, luego preparo mi material de acuerdo a las actividades que voy a desarrollar y esto lo hago antes de las sesiones de clases” (Cc, 2003: 12). Esto en teoría, en la práctica hemos constatado que aún falta afinar con claridad la

selección de capacidades para la enseñanza del CL2. Además, las capacidades que hacen referencia son las que corresponden al área de comunicación donde el grado de complejidad va desde “expresar vivencias...” hasta “leer...”. De igual manera, en cuanto a la preparación de materiales se notaron que fueron improvisadas en su mayoría. El profesor Andrés también coincide en señalar que la programación de castellano se inicia con el cartel de capacidades y el énfasis curricular de CL2. Según él, este cartel de capacidades comunicativas comprende las capacidades que permitirán el desarrollo de las competencias de la comunicación oral y competencias de la comunicación escrita. A su vez comprende los indicadores de logro según los niveles de dominio y conocimiento del castellano. Estos indicadores permiten identificar el avance de los niños en el aprendizaje del castellano.

Asimismo, el profesor Sergio asegura que el énfasis curricular (Ver anexo 4) consiste en la selección de capacidades de acuerdo a las competencias a desarrollar según los niveles de dominio y conocimiento del castellano y su respectiva cronogramación durante el año escolar. Además, señala que “Una vez que se cuenta con el cartel de capacidades y el énfasis curricular se hace la programación que consta de actividades generales y de actividades específicas”. Sin embargo, el énfasis curricular que vienen manejando los profesores es general para todas las áreas curriculares, mas no para CL2. Por ejemplo, en el énfasis curricular “los alimentos” es una actividad programada como parte de una unidad de aprendizaje.

En líneas generales podríamos decir que existen indicios de una enseñanza programada del CL2. Por lo menos, los profesores saben que es necesario enseñar el castellano como segunda lengua y que esto debe ser planificado para que sea exitoso. Sin embargo, existen dificultades en cuanto a la programación del castellano como segunda lengua. Por ese motivo, en su práctica áulica recurren con cierta frecuencia a actividades como las de lecto-escritura abordados desde la perspectiva del enfoque de destrezas y que no están necesariamente programadas.

4.2.2.2. El uso de las cartillas

Durante nuestra permanencia en la escuela lo que más hemos podido escuchar hablar a los profesores en las horas de CL2 es el término “cartillas”. Veamos qué entienden realmente por cartillas. El profesor Sergio dice, “las cartillas de oralidad son herramientas de trabajo, en el que se desarrollan juegos y más que todo las canciones. Entonces, con estas dos actividades de juegos y canciones los niños poco

a poco van intensificando su segunda lengua que es el castellano, más que nada con la canción es lo que más aprenden” (Cc, 2003: 10). Efectivamente, las cartillas como dice, Vásquez (2002: 49) “son materiales autoinstructivos en los que se presentan diversas actividades para la adquisición y aprendizaje del CL2”. Estas cartillas contienen juegos y canciones que permiten interactuar en situaciones reales a los niños.

Por su parte, el profesor Andrés, dice “las cartillas facilitan un trabajo recíproco, facilita la participación de los niños, el aprendizaje mutuo y para el docente no es un mero copiado sino debe acondicionarse a la realidad” (Cc, 2003: 16). En sí, como dice el profesor Andrés, las cartillas deben ser adecuadas a la realidad existente. En efecto, a partir de las cartillas del MED, los profesores han elaborado sus propias cartillas, como veremos más adelante en las sesiones de aprendizaje.

Por otra parte, el profesor Andrés habla acerca de las partes que comprende estas cartillas y dice,

Las cartillas de oralidad presentan las siguientes partes, nombre de la actividad, capacidad comunicativa, organización, materiales y acciones. Además, comprenden ejes temáticos. Por ejemplo, tenemos una cartilla de oralidad cuyo título es “los alimentos” y en esa cartilla la capacidad comunicativa es “dar referencias sobre los alimentos”, luego está la “organización” que comprende la disposición de los alumnos, el lugar dónde se llevará a cabo las acciones y propiamente dicha las acciones a ejecutarse. También, comprende actividades específicas con capacidades específicas con sus respectivos indicadores, cabe aclarar aquí que las capacidades específicas ya están dadas y separadas de acuerdo al dominio del castellano y se trabajan en grupos”. (Cc, 2003: 16)

En efecto, las cartillas autoinstructivas (Ver anexo N° 10) están organizadas de la siguiente manera: primero, en la cartilla se puede apreciar dos columnas: en la columna de la izquierda aparece el eje temático. Se denomina eje temático a los contextos o espacios de interacción del niño en su proceso de socialización con su entorno. Desde este punto de vista, tenemos: el eje del “yo”, “la familia”, “la escuela”, “la comunidad”, y “el pueblo o ciudad”. En esta misma columna aparecen los aspectos gramaticales a ser trabajados. Los aspectos gramaticales describen las estructuras lingüísticas (gramaticales y morfológicas) y las expresiones lingüísticas utilizadas durante la actividad. También, está el vocabulario que describe las palabras que intencionalmente se trabajarán en la actividad. Además, consigna la alerta que describe lo que se debe prever o enfatizar al momento de hacer la actividad.

Segundo, en la columna de la derecha, vemos el nombre de la actividad que guarda relación con el eje temático. La capacidad comunicativa tiene que ver con las estrategias de desarrollo oral. Luego, aparece la organización donde se precisa la

disposición de los alumnos, los espacios y el tiempo. También, aparece la disposición de materiales a ser empleados durante el desarrollo de las actividades. Además, comprende acciones y estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje del castellano. Estas cartillas, según refiere el “Manual del castellano como segunda lengua para el uso de los instructivos” se caracterizan por ser actividades lúdicas que permiten a los niños involucrarse en el juego. Por ser interactivas, porque les brinda la oportunidad de interactuar con interlocutores reales en situaciones reales.

En nuestra apreciación, podemos decir que estos instrumentos creados por el ME-DINEIBIR con la denominación “cartillas autoinstructivas para la enseñanza de castellano como segunda lengua”, ha estado orientado a remediar el vacío profesional de los maestros inmersos en la EBI, en vista que no fueron formados para enseñar castellano como segunda lengua, esto por un lado. Por otro lado, si bien es cierto que se sustenta en los fundamentos comunicativos y constructivista y que el objetivo es facilitar el aprendizaje de los niños en actos de comunicación real, que implica, desde luego la interrelación entre los interlocutores. Es decir, la relación entre emisor y receptor en doble vía o recíproca. Esto, al parecer fue orientado o direccionado más hacia una comunicación unilateral. En este caso, los roles generalmente son definidos, uno hace de emisor y el otro de receptor como se nota en las cartillas, donde el facilitador es quien pregunta, quien da las consignas, las órdenes y el que responde y ejecuta es el aprendiz. Esto mismo, se notó en las sesiones observadas, donde los profesores del primer y segundo grado de la IE de Ccallaspuquio recurren generalmente a preguntas de retención, completación, de respuestas cortas, de fijación. Las interrogantes de mayor recurrencia son: ¿Qué dice acá? ¿Dónde dice...? ¿Cómo se llama? ¿Dónde está? ¿Aquí está?... Más adelante, veremos con más detalle.

Por otro parte, si bien es cierto que el enfoque comunicativo centra en el significado contextual de las palabras. O sea el discurso como construcción de significados. Sin embargo, esto al parecer en las cartillas, aunque no fuera la intención, está orientado más a proporcionar al niño un conjunto de palabras en torno a un tema. Esta situación, en las sesiones ha tomado mayor fuerza, el profesor de primer grado de Ccallaspuquio ha centrado la enseñanza del castellano como segunda en el aprendizaje de las palabras, relegando a un segundo plano la intención comunicativa, mejor dicho excluyendo el acto comunicativo a un segundo plano. Como por ejemplo, el profesor del primer grado, al desarrollar su sesión de aprendizaje o la cartilla “nuestro cuerpo humano” ha centrado el aprendizaje en las partes del cuerpo

humano. Se preocupó más en que los niños aprendan las palabras referentes al cuerpo: cabeza, ojo, boca, oreja, mano, pie,... Perdiéndose de vista la relación interactiva comunicativa.

En cuanto a las capacidades comunicativas, según estos instructivos o cartillas orientan al desarrollo de la comprensión y expresión oral. Diríamos que más bien favorecen a desarrollar la expresión oral. Así, de las 87 cartillas que contabilizamos sólo 13 cartillas contienen capacidades comunicativas comprensivas como: “infiere...”, “comprende...”, “sigue indicaciones...” e “interpreta...”. Las demás refieren a capacidades comunicativas expresiva como: “relata...”, “menciona...”, “conversa...”, “describe...”, “argumenta...”, “expresa...”, “da información...” etc.

Esto, se refleja en la opinión de la profesora de Pumamarcco al referirse sobre las cartillas como dicen de “realidad”. Como mencionas en la cita anterior, refiere que son validadas sólo para niños que ya saben hablar castellano y que esto le había resultado mejor en el tercer ciclo o sea en niños del 5to y 6to grado. Asimismo, cabe señalar que en otras IEs, encontramos como material para la enseñanza del quechua de niños quechua hablantes.

Finalmente, esto nos indicaría que los docentes prefieren guardarlo, o utilizarlo para otros fines que no sea la enseñanza del castellano como segunda lengua. A esto se añadiría la falta o las deficientes capacitaciones en cuanto se refiere a los fundamentos y uso de estos materiales. Las consecuencias de estas incongruencias y deficiencias de los materiales y capacitaciones se reflejan en la práctica áulica de los docentes.

A continuación veamos cómo los profesores del primer grado y segundo de primaria de la IE de Ccallaspuquio ponen en práctica sus propias cartillas de expresión oral denominada “Vamos niñitos lindos”. Previamente revisamos en su programación y la denominación de esta cartilla es “El aseo” y la capacidad comunicativa es “da información sobre el aseo”. En realidad, de lo que se trata son de sesiones de aprendizaje, veamos como se desarrollan.

1. Sesión de aprendizaje de castellano como segunda lengua en el primer grado de primaria de Ccallaspuquio

En la misma lógica que presentamos la sesión anterior de aprendizaje de la IE de Pumamarcco. Esta vez también lo haremos de manera descriptiva con algunos

comentarios y análisis, otros comentarios y análisis los haremos más adelante al establecer las diferencias entre las IEs observadas.

Actividad de inicio

Previamente, el profesor saludó a los niños acomodando en sus respectivas carpetas, luego hizo rezar el padre nuestro haciendo repetir cada palabra o frase una y otra vez. En el siguiente cuadro se proporciona un segmento que ilustra esta actividad.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿Qué hacemos cada día al iniciar nuestra clase? Sapa p'unchaw qallarinchikpaq imatan ruranchik? ' ¿Cada día para iniciar, qué hacemos?'	El profesor alterna el castellano con el quechua
Niños	bulla	
Niño C-MH	rezamos	
Profesor	Ahora vamos a rezar. Kunan oracionta resakusunchik, ¿no cierto? Apurayllaman cruschata rurakuysi, tiyaspachu, ya hatariychikya. Eso ya listo, ¿qué vamos a decir? En el nombre del... 'hoy vamos a rezar una oración, rapidito nomás haga una cruz pero no sentado sino parado'	Los niños siguen la pronunciación del profesor
Niños	Dil padri	En coro
Niño C-MH	Del padre	
Profesor	Del padre	
Niños	Dil padri	
Niño C-MH	Del padre	
Profesor	Del hijo	

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Esta actividad se realiza todas las mañanas antes de empezar la clase del día. El profesor ofrece el modelo “en el nombre del padre” y los niños repiten “dil padri”; el profesor vuelve a ofrecer el modelo correcto y los niños vuelven a repetir “dil padri”, por lo menos repiten dos veces cada frase. Si nos damos cuenta de este hecho, vemos que el profesor muestra interés en el aprendizaje “del padre nuestro” pero siguiendo el mecanismo tradicional “aprender de memoria” repitiendo de mecánicamente los modelos ofrecidos por el profesor.

Actividad de desarrollo

Fase 1. Presentación y contextualización del texto.

El profesor terminado el rezo levanta de la mesa un papelógrafo enrollado y muestra a los niños y pregunta. Veamos el siguiente cuadro:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	A ver ¿qué habrá aquí?	El profesor muestra un papelógrafo
Niños	-----	Se oye bulla
Niño C-MH	Un dibujito	
Profesor	Imachataq kaypi kachkanman? '¿qué cosita habrá aquí?'	Repite la pregunta en quechua
Niños	T'ikacha 'florecita'	Se oye respuestas
Niños	Runachamanta... 'del hombrecito...'	Ante la pregunta en castellano responden en quechua
Profesor	Manachus ¿será cancioncita, poesía? 'creo que no'	El profesor muestra un papelógrafo
Niños	Takicha 'cancioncita'	
Profesor	Ajá, es una canción...	Responde con mucho énfasis

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

En el cuadro anterior podemos notar que la intención del profesor es involucrar a los niños en actos de habla a través de la contextualización del texto. Lo más importante es que intenta hacerlo en castellano. El profesor pregunta, “a ver ¿qué habrá aquí?” Y no hay todavía la respuesta esperada. Sin embargo, cuando pregunta ¿será cancioncita o poesía? Los niños responden “takicha” ‘cancioncita’, esto significaría que los niños ya comprenden pero todavía no pueden hablar en castellano. En el aspecto cognitivo, podemos decir que el profesor incentiva el desarrollo de la imaginación y la anticipación cuando pregunta ¿qué habrá aquí? ¿Será cancioncita o poesía? y refuerza con un “ajá, es una cancioncita”. Esta actividad continúa y termina con la revelación del papelógrafo y la confirmación de las respuestas de los niños. El profesor dice “había sido una cancioncita, una canción, imachan kasqa? ¿Qué había sido? Los niños responden “cansiun”, otros en quechua “takicha”. El profesor siempre enfatiza la palabra que los niños deben tomar en cuenta para responder o repetir. Como en este caso cuando dice “una canción”. Me parece importante esta actividad de contextualización en vista que se trata de activar y motivar a los niños hacia el aprendizaje del castellano involucrando en actos de habla, a partir de sus saberes previos adquiridos en su lengua materna. Sobre el uso de esta estrategia de “contextualización del texto” lo aprendió en cursos de capacitación en el nuevo enfoque pedagógico.

Terminada la actividad de presentación el profesor contextualiza el texto en este caso la canción y pregunta,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿De qué tratará esta canción?	
Niños	-----	No hay respuestas
Profesor	Imamantataq tratachkanman, estará diciendo de las plantitas, de los animalitos de qué estará diciendo... 'de qué estará tratando?'	
Niños	Humbricito, runachamanta...	Varias respuestas se oyen

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Como podemos notar el profesor contextualiza a partir de la pregunta “¿de qué tratará esta canción? aunque no hay respuesta de los niños. Puede ser porque aún no comprenden en castellano. Sin embargo, alternando con el quechua hay respuestas en castellano “humbricito” porque ha visto el dibujo en el contorno del papelógrafo donde está la canción. Después de esta actividad procede a la lectura silábica fónica de la canción.

Fase 2. Lectura de la canción.

El profesor dice “takichata yachayta munankischu ¿quieren cantar?” el mismo se responde y dice “Ya, vamos a cantar ya? Yacharusun takichata, ya? pero primerchata leyeytaraq yacharusun, vamos a leer primerito”. Veamos el siguiente cuadro,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Primero voy a leer yo, Leerusaq primerchata, ñuqallaraq chaymantataq qamkunawan kuska ya? 'primero yo leeré', yo primero luego ustedes'	El profesor lee pausadamente sílaba por sílaba señalando con el puntero.
Niños	Arí 'sí'	
Profesor y niños	Me- la- vo- la- ca- ra Me- pei- no- el- ca- be- llo Que- lin- do- que- es- toy Hay- que – bo- ni- to- son Los- que- es- tán- en- la- es- cue- la Hay-que- bo- ni- to- son- los- que- vie- nen- lim- pie- ci- tos ...	El profesor lee conjuntamente que los niños sílaba por sílaba una y otra vez.
Profesor y Niños	Me- la- vo- la- ca- ra Me- pei- no- el- ca- be- llo Que- lin- do- que- es- toy ...	Leen el profesor y los niños en grupo total

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

En esta fase, como podemos apreciar en el cuadro, el profesor lee primero ofreciendo el modelo, señalando con el puntero inicia la lectura por el título y sigue con las letras y lo hace pausadamente sílaba por sílaba “me- la- vo- la- ca- ra”...”. Luego lee el profesor conjuntamente con los niños en grupo total, ofrece el modelo “me lavo la cara” y los niños repiten “mi lavu cara”. Veamos,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Vamos a leer todos ya	
Niño C-MH	sí	Se oye la respuesta de un niño que habla castellano
Profesor	Llipillanchik leerusunchik ¿ya? 'todos vamos a leer'	El profesor dirige en quechua
Niños	Arí 'sí'	Los niños responden en quechua
Profesor	Llipinchik...me nisunchik, a ver todos 'todos...me vamos decir'	
Niño C-MH	me	
Niños	mi	
profesor	Manachus?...me 'creo que no'	El profesor intenta discriminar el sonido de la i y la e
Niño C-MH	me	
Niños	mi	
Profesor	Manam michu me nimmi 'no dice mi dice me'	El profesor corrige
Niños	mi	
Profesor	Me nimmi, cumpañeruchaykista uyarischik 'me dice, escuchen a vuestro compañerito'	El sugiere que se fijen como pronuncia su compañerito C-HM

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

En esta actividad, el interés del profesor se orienta a que los niños aprendan la canción; pero para ello realiza una pre-actividad⁵¹ en la que los niños memorizan las letras de la canción a través de la lectura mecánica. Los niños tienen que repetir por varias veces cada palabra, sílaba por sílaba; alguna veces letra por letra hasta que puedan lograr retener. Por ejemplo, el profesor dice “me” y los niños repiten “mi”, el profesor vuelve a ofrecer el modelo “me” y los niños vuelven a repetir lo mismo “mi”.

⁵¹ La pre-actividad es una estrategia que precede a otra y es de uso frecuente por los profesores de EBI y otros. En este caso, el objetivo era aprender una canción cantando. Sin embargo, los profesores prefieren realizar actividades de lectura para memorizar las palabras de la canción, luego de esto recién cantan.

Lo que aquí quiero señalar, es que el profesor centra su interés en el aprendizaje de la canción pronunciando bien las palabras y para ello implementa el mecanismo de memorización: modelo correcto, que lo ofrece el profesor al decir “me”; repetición, lo hacen los niños al responder “mi”; modelo correcto, nuevamente ofrecido por el profesor al decir “me”; repetición, por los niños al responder “mi” y finalmente corrección del profesor recurriendo al quechua “me ninmi” ‘me dice’. Pero aquí salta un detalle, aparece un niño castellano hablante materno y este niño sí que repite igual que el profesor “me” a diferencia de los otros niños que dicen “mi”.

En el cuadro que acabamos de ver, el profesor recurre al niño castellano hablante como referente para hacer dar cuenta a los niños quechua aprendices de la segunda lengua que la pronunciación correcta es como lo que pronuncia el niño castellano hablante. Así por ejemplo, el niño castellano hablante dice “me” y los niños dicen “mi” y el profesor dice “me ninmi kumpañiruchaykista uyariychik” ‘escuchen a vuestro compañerito’. De manera general podemos decir que en la práctica del docente la lectura sigue siendo una primera estrategia de aprendizaje del castellano. Dicho de otra manera, para cantar hay que aprender primero las letras de la canción a través de la lectura y esto conlleva a la enseñanza de la canción a través del mecanismo de memorización (presentación del modelo correcto, repetición y corrección). Finalmente, cuando dialogamos al respecto y preguntamos al profesor si era adecuado aprender las letras de la canción antes de cantar y por qué no aprender la canción cantando, dijo al respecto “cómo van a cantar si no saben las letras de la canción, por eso primero tienen que aprender las letras y recién tienen que cantar”. En la lógica del profesor está claro que para cantar, primero hay que leer y conocer las letras. Aquí volvemos a la enseñanza tradicional al igual que la profesora de Pumararcco, por lo pronto no hay eso de que se aprende a cantar cantando.

Fase 3. Cantan la canción con gestos y mímicas

El profesor anuncia “ahora sí vamos a cantar ¿les gusta cantar? Takiyta munankis? Ya hemos aprendido las letras ¿no cierto? Ahora vamos a cantar ya? sólo un niño responde “sí”, los demás niños están conversando en sus asientos en quechua. El niño castellano hablante que había llegado esta semana de Andahuaylas no tiene con quién hablar. A continuación veamos cómo aprenden a cantar,

Cuadro-1 (C1)

Participante	Enunciado	Observación
--------------	-----------	-------------

Profesor	Me lavo la cara Me peino el cabello Qué lindo que estoy. Está bonito o no? Munaycha kachkan riki? 'está bonito sí?'	El profesor canta en tono de la canción de "Lima a Chorrillos..."
Niño C-MH	Sí está bonito	Responde el niño C-MH
Niños	Ari 'sí'	Responden los niños
Profesor	En esa letra que está allá en esa letra estoy hablando, acaso en otra letra estoy hablando, acastá [acá está], miren a ver... qawamuychik haynata... me lavo la mano 'miren así'	Los niños miran la boca del profesor de cómo pronuncia
Niños	Mi lavu la manu	repiten
Profesor	Me peino el cabello	
Niño C-MH	Me peino el cabello	
Profesor	Que lindo que estoy	
Niños	-----	bulla
Profesor	No ves, con mímica estoy haciendo, con mímica, no cierto, otra vez hasta aprender, tenemos que aprender en castellano, no cierto Deysy...	El profesor muestra a los niños la acción del verbo lavarse, se remanga la chompa y hace el ademán de lavarse la mano
Niño C-MH	Quiero cantar	El niño C-MH se siente un tanto fastidiado
Profesor	Ya, ya vamos a cantar, hay que estar atentos	
Niños	-----	bulla
Profesor	A ver vamos... ustedes también... ya agarrándose las manos para lavarse y también ya me he remangado... riki Me lavo las manos...	Cantan todos, los niños repiten lo que hace el profesor, se remangan, se lavan la mano, la cara ... una y otra vez repiten

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Como se puede apreciar primero el profesor canta en melodía del huayno "De Lima a Chorrillos" luego cantan con los niños en grupo total y en grupos menores ayudándose con gestos y mímicas. A medida que va cantando el profesor simula lavarse la cara, la mano... Cuando canta "me lavo la mano" hace el ademán de lavarse la mano. Así, el profesor realiza movimientos que contextualizan la acción del verbo reflexivo lavarse. La secuencia es como sigue: el profesor presenta el modelo, lo hace cantando "se la lava las manos, la cara, se peina el cabello..." los niños repiten la acción del profesor, esta vez cantando.

Un caso que me llama la atención es el discurso del profesor. En las semanas anteriores el profesor hablaba más en quechua y muy poco en castellano. El profesor

algunas veces alternaba el quechua con el castellano, principalmente al formular las consignas de trabajo o enunciados de recomendación y pedidos. Veamos

Cuadro-2 (C2)

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Mana hukchallatachu apamunkis nini, achkata apamunkichik niraykistaq. Traigan harto niykistaq. 'no les he dicho que sólo me traigan unito'	El profesor recuerda que tenía que traer los materiales.
Niña	Ñuqa prufisur kayllata apamuni 'yo profesor sólo he traído esto'	
Profesor	Chhayna bastanti tindakunapi kachkan, hermanuchaykispas kachkanmi riki Huancaramapi, paykunaman suchikunkichik 'esos en la tienda hay bastante, hermanos también tienen en Huancarama sí, a ellos deben de decir que se los traiga'	En muchas de las situaciones como ésta, el profesor hablaba en quechua y muy pocas veces alternaba con el castellano.
Niño	Prufisur huancaramapi achka chapakunaqa tindakunapi kachkan 'profesor en Huancarama hay bastantes chapitas en las tiendas'	

Ccallaspuquio, 1er grado, 21/04/03

Como podemos apreciar en el cuadro el profesor alterna el castellano y el quechua “achkata apamunkichik niraykistaq” ‘harto les he dicho que traigan’ “traigan harto” y esta frase es completada por una palabra quechua “niykistaq” ‘les he dicho’. Si comparamos el primer segmento C1 con este segundo C2, notamos que hay una diferencia de discurso. En efecto, es evidente que el profesor se haya dado cuenta de que las condiciones lingüísticas en su salón no son las mismas que hace un mes. La presencia del niño castellano hablante materno ha condicionado el uso de lenguas en el salón. Antes de la llegada del niño castellano hablante sólo contaba con niños quechua hablantes como se evidencia en el segmento C2: La mayoría de los niños eran monolingües quechuas, y sus clases de castellano parecían ser clases de quechua, como ésta:

Cuadro-3 (C3)

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Kunanqa huk litrachatañaataq riqsisun... Qamkunap kanchu wakaykis 'ahora otra letra ya también vamos a conocer ¿ustedes tienen vaca?'	El profesor enseña la vocal “u” y pregunta si tienen vaca mientras dibuja en la pizarra una vaca y una ternera.
Niños	Arí 'sí'	Otros dicen sí.

Niños	Mana 'no'	Otros dicen no.
Profesor	Kunan qawamuychik kay dibujucha imataq kanman 'ahora miren este dibujito, ¿qué será esto?'	El dibujo no es tan fidedigno.
Niños	Allqu 'perro'	
Profesor	Mana wakataq, icha allqu hinachu rikukuchkan? 'no, es vaca o se está viendo como perro?'	
Niños	Ari 'sí'	
Profesor	Mana kayqa allquchu wakapa uñanmi... maman kay uñapa imaynatan waqan? 'esto no es un perro, esto es la cría de una vaca, y ¿cómo grita la ternera?'	Muestra el dibujo.
Niños	Muuuuuuuuu nispa	Imita el sonido de la cría.
Profesor	Aha, mmmuuuuuuu ñinmi riki?	
Niños	Ari 'sí'	
Profesor	Chaypin uyarichkanchik uuuuuuuuuu anchaypa soniduchanta. 'en eso estamos escuchando el sonido de la uuu'	Señala el dibujo de la ternera y pronuncia el sonido de la vocal "u".

Ccallaspuquio, 1er grado, 15/04/03

Como podemos apreciar en el segmento C3, el discurso del profesor es en quechua. El profesor enseña la letra "u", a partir del dibujo de una vaca y su ternera que está en la pizarra, y pregunta "qamkunap kanchu wakaykis?" '¿ustedes tienen vacas?' Algunos niños responden "ari", otros dicen "mana". El asunto de todo esto es que el profesor estaba enseñando en quechua, la "u", asociando al sonido onomatopéyico de la vaca cuando pierde su ternera y este emite un sonido como este "mmuuuuuu" (ver anexo N° 8). Esta estrategia nos parece importante porque le da los soportes necesarios para que sea asociada el símbolo "u" con la forma escrita.

U

U- U - U - U- U- U- U- U- U

Es notorio el cambio de discurso en el profesor y esto obedece a la presencia del niño de la ciudad que llegó a la comunidad. Y este hecho ha generado el incremento del discurso en castellano, muy favorable para los niños quechua hablantes ya que tendrán mayor contacto con el castellano. En el segmento C1, notamos que hay correspondencia comunicativa en castellano pero mayormente con el niño castellano

hablante: el profesor pregunta “¿está bonito o no? El niño castellano hablante responde “sí, está bonito”. En cambio, en el segmento C2 notamos que el discurso del profesor es más en quechua y los niños también responden en quechua. Sin embargo, cabe advertir que en el segmento C2 la correspondencia comunicativa entre los niños quechua hablantes y el discurso esporádico del profesor, es todavía insuficiente; las respuestas que dan los niños en su lengua materna generalmente al confirmar, lo hacen con un “ari”. Aparte de ello, la comunicación se hace mas unilateral cuando el profesor es quien pregunta y los niños quienes responden. Aun no se da una comunicación bidireccional o recíproca.

En conclusión, la presencia del niño castellano hablante condiciona el trabajo del docente. Desde el punto de vista de la enseñanza del castellano nos parece importante tomar como interlocutor real al niño castellano hablante que puede ayudar a los niños a tener oportunidad de presenciar actos de habla en castellano. El riesgo de esto puede ser darle demasiada preferencia de manera directa o indirecta y la sobrestimación en desventaja de los otros niños y podría traer quizás consecuencias negativas.

Veamos un pasaje de este hecho.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	El profesor nos está tomando fotos...para que lleve a la televisión, televisionpi lluqsinkichik chaypaq sumaqta rurasunchik, riki?... 'vamos a salir en la televisión, para eso tenemos que trabajar bien', '¿sí?'	Trata de llamar la atención de los niños.
Niño C-MH	Yo sí estoy haciendo bien.	
Niños	-----	Bulla.
Profesor	Muy bien tú vas a salir en la televisión, muy bien... alguien aprende esto mañana le voy a traer caramelito mañana ¿ya? Remánguense la mano... oye, entiende pues...	Los demás niños se voltean al lugar donde estoy en ese momento sentado en una esquina del cuarto de depósito que habían habilitado como salón de clases.
Niño C-MH	----	Se muestra risueño.
Niños	----	Bulla.
Profesor	A ver, ya remángate, ya remángate, la chompita para arriba, como yo... ahora empezamos a cantar uno dos y tres...	El profesor se remanga dirigiéndose a una niña.

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

El mantener un ambiente favorable para el aprendizaje de una lengua pasa por propiciar el respeto y mantener la igualdad de trato entre los actores del salón. En la enseñanza tradicional los profesores premiaban a los alumnos que hablaban bien el castellano, eran los alumnos preferidos del profesor y generalmente las clases se hacían en torno a los niños “sobresalientes”. En este sentido, la atención del profesor al niño castellano es notoria cuando dice, “muy bien tú sí vas a salir en la televisión” o cuando el trabajo gira en torno al niño castellano “qawariychikya cumpañeruchaykispá rurasqanta” ‘miren pues el trabajo de vuestro compañerito’. A nuestro juicio diríamos que en lo posible no se tengan que incurrir en estas actitudes comparativas, se corre el riesgo de causar problemas psicológicos y sociales que pueden derivar en complejos de superioridad y de inferioridad.

Fase 4. Conceptuación

Una vez cantado, por repetidas veces, y haber contextualizado la acción del verbo “lavarse”, el profesor se apresta a conceptuar acerca del aseo.

Participante	Enunciado	Observación
profesor	A ver quieren saber ¿qué es el aseo? ¿Saben qué es aseo?	No hay respuesta de los niños, el profesor enfatiza en la palabra aseo.
Niños	-----	Bulla.
Profesor	Upallaychisya. Muy bien, a ver kunanqa rimariyusunchikraq aseomanta... ¿ya? El aseo es estar limpio, con las manos limpias, con la cara limpia, con los dientes limpios. Uyariychikya, a ver quién me dice ¿qué pasa cuando no nos lavamos la mano, la cara? 'cállense, ahora vamos a hablar del aseo...escuchen'.	Conceptualiza el aseo, mientras los niños están distraídos con juegos.
Niños	-----	
Niño C-MH	Nos enfermamos.	
Profesor	Cuando no nos lavamos la cara se hace sarna, no cierto?	Muestra la mano, se agarra la cara, muestra los dientes.
Niño C-MH	Sí, de mi hermanita se ha hecho sarna cuando no se ha lavado.	
Niños	-----	
Profesor	Mana maqchikuptinchisqa uyanchikpi sarna rikhurin. Se hace sarna cuando se infecta, un microbio chiquitito como gusanito se entra a nuestra piel... 'si no nos lavamos la cara aparece la sarna'.	Explica en quechua, luego continúa en castellano.

Ccallaspuquio, 1er grado, 06/05/03

Debemos recordar que se trata de una sesión de castellano como segunda lengua y que los niños apenas están en contacto con el castellano, excepto el niño castellano

hablante. A partir de esta pregunta “¿saben qué es el aseo?” El profesor decide conceptualizar el aseo y recurre a la explicación “el aseo es estar limpio, con las manos limpias, con la cara limpia...”, “si no nos lavamos la cara se hace sarna se infecta, un microbio chiquitito como gusanito se entra a nuestra piel”. Los niños se pusieron a hacer “bulla” mientras el profesor explicaba en castellano, unos conversaban, otros se ponían a jugar con sus lápices. Esto nos demuestra que los niños no tomaron interés porque no comprendieron. El profesor al sentir que no le entendieron explica en quechua. Podríamos decir, que más bien da recomendaciones en quechua: “Mana maqchikuqtinchisqa uyanchikpi sarna rikhurin” ‘si no nos lavamos, en nuestra cara aparecerá la sarna’. Por lo general, los profesores recurren a este procedimiento de conceptualizar sea en L1 como en la L2 sin reparar, si el niño puede o no hacer razonamientos complejos. En este caso, sólo el niño castellano hablante tuvo su participación, los demás niños quechua hablantes no participaron, porque no fue entendido los discursos del profesor.

Fase 5. Contextualización del verbo lavarse

Una vez conceptualizado el término “asear” el profesor, contextualiza la acción del verbo “lavarse” con gestos y mímicas.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Ya, ahora vamos todos a lavarnos, ya sabemos qué es el aseo, ña yacharunchikña aseomanta riki, kunan maqchikusunchik...a ver arremánguense así, así, Lis, así, vamos a lavarnos la... 'ya sabemos qué es el aseo, ahora vamos a lavarnos'.	El profesor se arremanga la chompa y muestra a los niños.
Niño C-MH	Mano	Completa la frase el niño C-MH.
Profesor	Ya, la mano primero, a ver todos levantarse, vengan acá adelante.	Los niños están sentados en sus carpetas.
Niños	-----	Siguen en sus asientos.
Niño C-MH	Salgamos.	Sale de su carpeta.
Profesor	Acá vengan, hatarisunchik, hamuychik kayman, vengan, vengan, agárrense de la mano, ya suéltense, kachariysi makiykista, ya miren así, así, así miren pues, qawamuychik todos vamos a lavarnos la mano así con agüita con jabón, a ver remángate, la chompa, a ver ¿con qué nos lavamos la mano? 'levántense, vengan aquí... suelten vuestra mano... miren aquí'.	Los niños salen de sus asientos y forman una hilera. Los niños se remangan como el profesor, a otros niños ayuda El profesor hace el ademán de lavarse, se frota la mano, una y otra vez, sacude la mano.
Niño C-MH	Con Jabón.	
Niños	-----	No hay respuestas.
Profesor	imawanmi maqchikunchik makinchikta a ver todos	Los niños también hacen el

	nos vamos a lavarnos, así, así, así miren, lávense pues, haynata maqchikuysi... 'con qué nos lavamos nuestra mano... así lávense'	ademán de lavarse.
Niños	Jabunwan? 'con jabón.	Hay respuesta, pero el niño C-MH se queda callado.
Profesor	Con jabón...	

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Nos parece muy importante el soporte gestual empleado por el profesor, más cuando se trata de enseñar el CL2. La necesidad de hacerse entender obliga al profesor a gestualizar. “Así miren pues, qawamuychik, todos vamos a lavarnos la mano con agüita con jabón así, así...”. El reto para el profesor es hacer que el input sea comprensible, para ello es necesario contextualizar los discursos. “No toda habla funciona como input, es decir, no toda palabra puesta a disposición del nuevo hablante es incorporada por él: el input puede resultar meramente “ruido” si no se dan determinadas condiciones” (Ruiz, 2000:70). Por ejemplo: el profesor, dice ¿qué es el aseo? Los niños no tienen idea de lo que significa asear, en otras palabras el niño no puede significar el término aseo si no tiene un referente. Pero cuando el profesor muestra la acción de lavarse, peinarse, cepillarse el niño va a significar e internalizar el significado de la palabra aseo. La dimensión no verbal del lenguaje es importante para hacer que el input sea suficiente. En esta actividad el profesor previamente muestra cómo se remanga la chompa, luego con los niños juntos lo hacen. Después, de remangarse la chompa hace el ademán de lavarse las manos, dice “lavarse las manos, miren así”, luego se lavan la cara, el profesor lo hace primero siempre hablando y al mismo tiempo ejecutando la acción dice “me lavo la cara” y se frota la cara con las dos manos, los niños también lo hacen. Este mismo mecanismo hace con los dientes, la cabeza. Finalmente terminan peinándose el cabello.

Fase 6. De la presentación de objetos

Adicionalmente, a esta fase, el profesor recurre a la presentación de objetos que intervienen en el aseo. El profesor dice “a ver con qué nos lavamos la cara, la mano, imawanmi maqchikunchik makinchikta? ‘Con qué nos lavamos nuestras manos’ ” El niño hablante de castellano dice con jabón y los demás niños “yakuwan” ‘con agua’. Ya ahora vamos a conocer ¿ya?,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿Conocen el jabón?, el jabón de lavar ropa, jabón de cara.	Pronuncia con énfasis la palabra jabón y pausadamente sílaba por sílaba.
Niño C-MH	Sí.	

Niños	-----	
Profesor	Esto es... jabón para lavarnos la cara.	El profesor muestra el jabón a los niños.
Niño C-MH	Jabón.	
Niños	jabun	Repíte.
Profesor	Jabón.	Modelo.
Niño C-MH	Jabón.	Modelo.
Niños	Jabon.	Repíte.
Profesor	Sí, sí, eso es jabón.	Escuchó decir algún niño.
Profesor	Esto es un cepillo.	El profesor muestra el cepillo a los niños. Con énfasis y pausadamente pronuncia la palabra cepillo.
Niño C-MH	Cepillo.	
Niños	Cipillu.	Repíten.
Profesor	Cepillo.	Modelo.
Niños	Cipillu.	Repíten.
Profesor	Para qué sirve el cepillo?	
Niño C-MH	Para lavarnos los dientes.	Responde.
Profesor	Esto es... pasta dental.	El profesor muestra la pasta dental a los niños. Con énfasis y pausadamente pronuncia la palabra pasta dental.

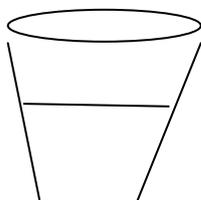
Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Seguidamente hace la presentación de objetos como: pasta dental, jabón, peine champú. El profesor levanta la pasta dental que está sobre la mesa, la muestra a los niños y dice “este es pasta dental”, repite varias veces y en algunos momentos repite en quechua kaypa sutinmi pasta dental ‘esto se llama pasta dental’, al mismo tiempo con la yema de los dedos recorre la superficie del objeto.

Como podemos apreciar el profesor hace uso de soportes textuales que ayudan a significar las palabras del castellano. Siguiendo a Piaget, el contacto con el medio físico y social es fundamental para que el niño estructure y signifique su segunda lengua.

Fase 7. Reforzando lo aprendido

Para reforzar mejor la comprensión, el profesor dibuja y escribe los nombres de los objetos presentados (jabón, peine, agua, pasta dental, toalla); luego procede con la lectura.



Agua



cepillo



Terminada esta actividad, el profesor retoma el papelógrafo donde está la canción y lee junto con los niños. Esta vez la lectura es de frases y palabras completas ayudándose con el puntero con la intención de que los niños se familiaricen con la estructura de las frases y palabras. Por ejemplo, pregunta “¿dónde dice me lavo la cara?” Y los niños salen de sus asientos van corriendo y señalan con el puntero, algunos aciertan otros aún no aciertan. En seguida, pregunta dónde está la palabra “jabón” los niños salen y señalan. Así el profesor pregunta y los niños señalan. En esta actividad lo que hizo el profesor es familiarizar a los niños con la escritura del castellano a través de la fijación de frases y palabras y para reforzar este propósito el profesor realiza otra actividad.

El profesor, dice ahora vamos a jugar ¿ya? Pónganse aquí y hace una media luna y los coloca a los niños. Luego, entrega las tarjetas léxicas a cada niño y le dice, “tú vas a ser jabón, tú la toalla, tú la pasta dental, tú vas a ser agua, tú vas a ser peine”. Una vez colocado las tarjetas en el pecho de los niños el profesor va señalando la tarjeta dice “tú eres jabón” y luego pregunta para cerciorarse si comprendió o no, ¿qué eres? y el niño dice “jabun”, el profesor refuerza y dice “jabón” y así continúa con los demás niños. Finalmente, juegan al “que venga”, vamos a llamar así este juego. El profesor dice “qué venga el... jabón” y el niño que tiene la tarjeta del jabón corre donde está el profesor y muestra la tarjeta, el niño dice “jabun”. Esto lo hace con todos los niños. Observamos que los niños se sienten a gusto corriendo hacia el profesor agarrando su tarjeta. Finalmente, este juego permite a los niños familiarizarse con las palabras referidas al aseo: cepillo, jabón, peine, pasta dental y toalla.

Además, permite internalizar algunas estructuras lingüísticas por recurrencia como: “que venga”..., “tú eres”... entre otras.

Actividad de salida

En esta etapa, los niños reconocen las iniciales de sus nombres en el texto de la canción. Dice el profesor “cada uno va a reconocer en la canción la letra inicial de sus nombres *riqsirunkis sapallaykis sutyikispa letracha qallariqinta*” ‘van a reconocer la letra con que inicia vuestro nombre’. Cada niño agarra su puntero y van a la pizarra a ubicar la inicial de sus nombres y luego señalan, dicen “*kayqa*” ‘aquí está’. Por último, el profesor entrega frases de la canción en cartulinas y les dice que recorten

“kaychapi maskaysi sutichaykispá letrachanta ‘aquí busquen la letra inicial de vuestro nombre’, “aquí busquen la letra de vuestro nombre” los niños con ayuda del profesor recortan las vocales. Finaliza con la lectura de las vocales y con la asistencia individual o visita carpeta por carpeta.

Finalmente, de manera general podemos decir que las estrategias planteadas por el profesor Sergio favorecen el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Para ello recurre a una variedad de estrategias para enseñar el castellano. Sin embargo, cabe señalar que sigue siendo la lectura el medio para aprender la canción, por consiguiente el castellano. Además, lo que acabamos de describir no es exactamente una cartilla como la del MED, porque alguna de las actividades como la lecto-escritura silábica y fónica antes de la canción no se relaciona con los principios de las cartillas que deben ser interactivas y lúdicas. Por otra parte, hay actividades como “conceptuando el aseo” que, por su naturaleza, es sumamente abstracta⁵². Sin embargo lo hizo de manera interactiva y hasta lúdica. Ciertamente es que no pudo lograr con cabalidad la capacidad de “dar información...”. Sin embargo, se centró relativamente en la comprensión oral a través de las actividades: “contextualizando el verbo lavarse”, “presentando objetos” entre otros. Cabe aclarar que el profesor hace uso de dos tipos de lectura con procedimientos diferentes, una tradicional silábica fónica que se observa en la actividad “lectura de la canción” y otra de familiarización con la escritura del castellano que se observa en la actividad “reforzando lo aprendido”. La primera de éstas se realiza antes de la canción; pero después de presentar y contextualizar el texto. El segundo, lo hace una vez realizada las actividades relativamente de comprensión oral.

2. Sesión de clase de castellano como segunda lengua del profesor de segundo grado de Ccallaspuquio

El profesor de segundo grado de la IE de Ccallaspuquio recurre a las canciones como medio de enseñanza del castellano. A partir de las canciones genera diversas actividades siguiendo procesos similares a los aplicados por el profesor del primer

⁵² **Conceptuar** es una actividad mental compleja que consiste en organizar el pensamiento, y que requiere realizar varios procesos mentales como: observar, clasificar, comparar, diferenciar, analizar y abstraer.

grado de Ccallaspuquio. Esta sesión fue observada el 05/05 del 2003 veamos las actividades y secuencias metodológicas empleadas:

Actividad de inicio

Al iniciar la clase rutinariamente el profesor entra y saluda, los niños arreglan sus capetas y luego rezan el padre nuestro.

Actividades de desarrollo

Fase 1 Presentación de la canción “Los alimentos...”

El profesor presenta la canción en el papelógrafo y pregunta: ¿Qué será?, ¿Será dibujito?, ¿Será cancioncita?, ¿Quién habrá traído?...

Fase 2 Reconocimiento de la estructura del texto.

El profesor mediante interrogaciones, previa demostración, hace que los niños reconozcan la estructura del texto: título, estrofas. Veamos:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿Dónde está el título?	
Niños	-----	No le tomaron atención.
Profesor	Maypin título kachkanman, el título... ¿dónde está? '¿dónde está el título?'	
Niño	Chayqa.	Señala con el puntero.
Profesor	Ajá, eso es el título.	
Profesor	Quién de ustedes puede ir a señalar el título.	
Niños	Ñuqa, ñuqa...	Se amontonan junto al profesor.

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

El profesor previamente a esta actividad presentó las partes del texto, señalando con el puntero “esto es el título”, “ésta son las estrofas”, “éstos son los versos”. Luego, de esta actividad da oportunidad a los niños a que reconozcan las partes del texto, en este caso de la canción a través de preguntas como estas ¿dónde está el título? Y algunas veces las respuestas no llegan como se aprecia en la primera parte del cuadro; pero al ser confirmados por el profesor “ajá eso es el título” las respuestas llegan.

Fase 3 Lectura previa de la canción o “Pre- actividad”.

Lo pertinente desde mi punto de vista, sería que los niños aprendan la canción cantando junto con el profesor; pero sucede que el profesor procede a la lectura previa de la canción, optando por métodos de lectura tradicional. Estos modelos de lectura silábica son similares a los que ya hemos descrito en el primer ciclo de Pumararcco, en el primer grado de Ccallaspuquio y lo es también en la mayoría de las IEs de la región⁵³.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Vamos a cantar ¿ya? Pero primero vamos a leer ¿ya? Primero yo, luego con ustedes y me van a mirar con atención lo que leo. Qawamuychik leesaq nuqallarap. 'miren voy a leer yo primero'.	
Niños	Sí, ya, arí. 'sí'.	
Profesor	Los a-li-men-tos- Que ri-co son. Nos-dan pro-te-i-nas Y- nos- ha-cen- cre-cer...Ahora juntos, los...	Modelo (repite una y otra vez).
Niños	Lus.	Repiten.
Profesor	Los.	Modelo.
Niños	Lus.	Repiten.

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Este ejercicio de lectura se hace con cada una de las palabras de la canción repiten sílaba por sílaba y también letra por letra empleando la estrategia siguiente: lectura previa del profesor, lectura del profesor y los niños, lectura sólo de los niños guiado con el puntero por parte del profesor, lectura por filas y lectura en grupo total.

Fase 4 Aprendiendo las melodías cantando.

⁵³ Recientemente el 2005 durante el monitoreo a IE EBI en la provincia de Antabamba y distritos de Abancay notamos el uso de la lecto-escritura de vocales, sílabas, palabras, frases o de canciones pero siguiendo el mismo proceso: modelo, repetición, modelo, repetición, corrección, estímulo.

“Por fin cantaremos”, dijo un niño, se muestra la alegría de los niños de querer cantar. Después de haber leído repetidas veces sílaba por sílaba, palabra por palabra, frase por frase, el profesor canta,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Los alimentos Que rico son (bis) Nos dan proteínas Y nos hacen crecer (bis)	El profesor canta los niños escuchan con atención.
Niños	Alemintos, alemintos ricu sun...	Se oye variedad de voces.
Profesor	Nuevamente, los alimentos...	Repite.
Niños	Los alemintos qui ricu sun...	
Profesor	Nos dan proteínas y nos hacen crecer. Otra vez, nos dan proteínas y nos hacen crecer, hasta ahí no más todavía ¿ya? ya vamos, los alimentos...	Canta el profesor y los niños.

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

El profesor se apresta a cantar “los alimentos qué ricos son, nos dan proteínas y nos hacen crecer...”. Luego los niños secundan “los alemintos qui ricu sun...”. Esta actividad sigue el mismo proceso que la lectura: canta el profesor sólo, luego con niños, en grupos, y finalmente organiza el salón en dos grupos: varones y mujeres, y cantan.

Fase 5 Reconociendo las palabras y frases con el puntero.

La misma canción también, se constituye en un medio de fijación. Así el profesor organiza en filas el salón, da la consigna y recomienda que primero van a leer sólo los de la fila-1º, o sea del rincón, luego la fila-2 del medio y finalmente, la fila-3 del otro extremo, recalca y dice mientras leen una fila los demás se callan, yo voy a ir siguiendo con el puntero las palabras y las frases de la canción y ustedes me miran. Así,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Herald a ver Herald tu grupo va a leer, a ver cuál de los grupos ganará ya... así. Los alimentos que rico son. A ver a la una dos y tres, los alimen...	Da el modelo, lee la frase completa “los alimentos que rico son”.
Niños	mintos	Completan.
Profesor	Que rico son	
Niños F1	Qui ricu sun	
Profesor	Nos dan proteínas	
Niños F1	Nus dan protiiina	
Profesor	y nos hacen crecer	

Niños	Nus hacin cricir...	
-------	---------------------	--

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

El propósito de estas lecturas también es para familiarizar con la pronunciación, entonación y la estructura gramatical del castellano. Esto podemos notar cuando el profesor lee la frase completa “los alimentos que rico son” la primera parte lee suavemente “los alimentos” y luego eleva la tonalidad en el segmento “qué ricos son”. Por otra parte, si notamos el cuadro, el profesor previamente ofrece el modelo de pronunciación “los alimentos que rico son” y los niños intentan pronunciar como el profesor; pero se nota de inmediato las transferencias vocálicas que hacen desde su L1. Así vemos en la palabra alimentos los niños generalmente sustituye la “i” por la “e” o viceversa.

Dentro de esta actividad de reconocimiento de frases y palabras juegan al “¿dónde dice...? Por ejemplo: el profesor, pregunta ¿Dónde dice los alimentos qué ricos son? Los niños agarran el puntero y señalan la frase. Sigue el mismo mecanismo para la fijación de palabras.

Fase 6 Generando situaciones de interacción a partir de la canción:

Una vez que ha terminado de leer y cantar, el profesor interroga a los niños acerca de los alimentos ingeridos durante el desayuno de la mañana. El profesor, dice “a ver, quién puede decirme ¿qué han desayunado esta mañana? Un niño responde “yu cumidu arrus cun huivo” acercándose le repreguntó “estaba rico o estaba feo? El niño responde “ricu” “haaaaa estaba rico” dice el profesor. A partir de esta respuesta genera conversaciones. Hablando del desayuno, terminamos hablando acerca de la importancia de la leche.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	A ver, sin miedo, a ver, Cristina parece que no ha desayunado.	El profesor genera una conversación.
Niños	Se, sí, mana, ari.	
Niña Cristina	Tumamunitaq. 'sí he tomado'.	
Profesor	A ver ¿qué habrá tomado Cristina?	
Niños	Yaku t'imputa 'agua hervida'.	Los niños entre ellos hablan.
Niña	Lichi, lichi.	
Profesor	Cristina ¿tiene vaca o no tiene vaca?	
Niño	Sí, tine vaca unitu.	

Niño	ari kanmi uñachayuq. 'sí tiene con cría'.	
Profesor	Ajá, a ver ¿Cristina tiene vaca o no tiene vaca.	
Niños	Sí, se, manan. 'no'.	
Profesor	Cristina tiene vaca...	Confirma dándole adecuada pronunciación.

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Como se puede apreciar en el referido segmento, el profesor genera temas de conversación a partir de hechos más cercanos a los niños como el desayuno. El profesor al decir "Cristina parece no ha desayunado" ha desencadenado respuestas diversas en los niños. Luego el profesor aprovecha la respuesta de la niña Cristina y provoca la participación de los niños con la pregunta "¿tiene vaca o no tiene vaca". Así prosigue con el tema de los derivados de la leche y termina con la importancia de la leche.

Fase 7 Observando, tocando, escuchando podemos aprender mejor...

Según el enfoque comunicativo, una lengua se aprende en la interacción, en el contacto y en situaciones reales, esta es la diferencia con el enfoque estructuralista que se sustenta en el conductismo. Desde esta óptica, el profesor lo que tiene que hacer es generar situaciones de interacción y uno de estas estrategias que apreciamos es la presentación de objetos, como podemos ver en el siguiente segmento.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	A ver miren ¿qué es esto?	El profesor agarra uno de los tres vasos que está en la mesa y muestra a los niños.
Niños	Vasutaq	Gritan los niños
Profesor	Este es un vaso	Pronuncia pausadamente sílaba por sílaba.
Profesor	Miren aquí también hay otro vaso un poco más grande, Cléber no comas, aquí también otro vaso más grande de los dos, a ver miren, este vaso es más pequeño que este y es de vi...	El profesor señala el tamaño y el color de los vasos. Pronuncia con énfasis.
Niños	Dreyo.	
Profesor	Este es de color...	Muestra el vaso.
Niño	blancu...	
Niños	Yuraq.	
Profesor	Este vaso es más grande que el vaso vaso blanco y es de color...	Señalando los tres vasos compara los tamaños y el color.

Niños	Amarello.	
Niño	Qillucha.	
Profesor	El vaso ¿estará lleno o vacío?	
Niño	Vaceyo.	
Niños	Yakuyuq.	
Niño	Cun agua.	
Profesor	Vamos a ver qué tiene este vaso acérquense pero uno por uno van a probar ¿ya?... y yo les voy a preguntar ¿ya?...	El profesor venda los ojos a los niños y hace probar el contenido que hay en los vasos y pregunta.

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Como puede notarse, las preguntas del profesor activan la participación de los niños y no es el profesor quien se queda hablando el mayor tiempo y los niños sólo escuchando, o como suele suceder en otros contextos donde el profesor pasa preguntando y el mismo se responde. En este caso hay mayor interacción entre el hablante y el oyente; entre el profesor y el alumno.

Por un lado, el profesor al describir va dialogando con los niños: al decir “el vaso ¿estará lleno o vacío?” recibe como respuesta “vaceyo”. Otro aspecto resaltante es la descripción de los objetos. El profesor presenta a los niños tres vasos de agua: uno con sal, otro con azúcar, y el otro vaso sólo agua pura. Luego describe algunas características como: el tamaño y el color. “A ver miren este vaso es más pequeño que este otro vaso y es de vi...”. Consideramos que esta actividad es una buena estrategia para desarrollar en los niños la capacidad de observación y descripción.

Esta otra actividad, refiere a la oportunidad de experimentar el objeto a través de los sentidos, por cierto divertido para los niños. Veamos este caso, el profesor da la consigna “les voy a vendar los ojos y uno por uno van a probar y yo voy a preguntar ¿ya?” El primer niño pasa, el profesor venda los ojos con un trapo y hace probar de cada uno de los vasos, luego pregunta ¿cuál de los vasos es salado? el niño mira los vasos, se queda un momento inmóvil, en ese momento, de la parte posterior de la fila, los niños dicen “chawpikaq”, “cintro” y el niño señala al vaso del medio y dice “kay” ‘este’. Así prosigue la actividad el profesor hace que todos prueben y al mismo tiempo va interrogando a cada uno en castellano y a veces en quechua. Finalmente, esta actividad permite desarrollar la memoria visual, cuando observamos; la memoria kinestésica, cuando palpamos, y la memoria auditiva, cuando escuchamos.

Fase 8 Elaborando un cuadro de doble entrada

Siguiendo la sesión de clase, el profesor vuelve a hacer cantar pero esta vez los niños cantan solos sin ayuda del profesor. Luego genera otra actividad a partir de la pregunta ¿qué alimentos se preparan con sal y con azúcar? Los niños responden “arrus con huivo” otro niño responde “chicharrón”..., el profesor dice “añaw ‘qué rico’ que rico es el chicharrón”... Después de dialogar sobre las comidas, el profesor elabora un cuadro de doble entrada en la pizarra.

Alimentos / características	Con azúcar	Con sal
Plato de chicharrón 		X
leche 	X	
Arroz con huevo 		X

(Cc, 2003:9)

El profesor divide el cuadro en dos columnas, en la primera columna escribe “con azúcar” en la siguiente columna escribe la frase “con sal” y en las filas respectivas dibuja los alimentos mencionados por los niños. Luego, el profesor señala el plato de chicharrón y pregunta:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿El chicharrón se prepara con sal o con azúcar?	Pregunta señalando las alternativas en el cuadro de doble entrada.
Niños	Con sal.	Los niños completan la frase.
Profesor	Con sal, muy bien	
Profesor	Sí el chicharrón se prepara con...	Afirmación.
Niños	Sal.	
Profesor	Entonces el chicharrón es sala...	
Niños	Du.	Completan la palabra.
Profesor y niños	Sa-la-do.	Todos repiten juntos sílaba por sílaba y con énfasis.
Profesor	¿Dónde voy a marcar? ¿aquí?... ¿aquí?	Señala con el puntero el cuadro que corresponde a la leche.
Niños	No, manam. 'no'.	

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

En este segmento podemos apreciar que el profesor a partir del cuadro de doble entrada genera un diálogo y a partir de este diálogo propicia un raciocinio deductivo. Al preguntar “¿el chicharrón se prepara con sal o con azúcar?” El profesor le está

dando dos posibilidades: “con sal o con azúcar”, quiere decir, que el chicharrón se prepara con sal o que este se prepara con azúcar.

A partir de esta premisa el niño elige una de las posibilidades “con sal”, luego esta respuesta es confirmada por el profesor “con sal”. Enseguida, pasa a la oración condicional “si el chicharrón se prepara con sal”; por deducción afirma “entonces el chicharrón es salado”. Resulta importante este proceso de raciocinio deductivo porque permite el desarrollo de la comprensión oral. Por otro lado, incentiva la retención de memoria y la precisión cuando dice “¿dónde voy a marcar? y los niños tienen que ayudar a ubicar lo que corresponde y marcar con una equis (x). Terminada esta actividad cantan una y otra vez la canción “los alimentos”.

Actividad de salida

El profesor indica que tienen que hablar en su casa en castellano, decirle a la mamá que el queso es salado... el chocolate es dulce, así. Luego dice copien la canción y dibujen los cuadritos que hemos hecho. Finalmente terminan cantando.

En conclusión, el profesor de segundo grado emplea estrategias que orientan a la familiarización de la escritura y la lectura en castellano como segunda lengua. Tal vez con un poco más de planificación y orientación teórica puede enriquecerse su práctica áulica y superar la enseñanza tradicional que se expresa en el uso aún todavía de la lectura silábica. Cabe señalar, que esto es una cartilla de transferencia elaborado por el docente. De lo descrito podemos señalar lo siguiente: Primero, al igual que el profesor de primer grado hace uso de dos tipos de lectura: uno silábico fónico antes de la ejecución de la canción como se aprecia en la actividad “lectura previa a la canción” y otro, lectura de fijación que se aprecia en las actividades: “reconociendo las frases y las palabras con el puntero”, “elaborando un cuadro de doble entrada. Segundo, la sesión fue interactiva como se muestra en las actividades: “generando situaciones de interacción a partir de la canción”, “observando, tocando, escuchando podemos aprender” y es lúdica también a la vez. Finalmente, de manera general podemos decir que sus sesiones de clase se enmarcan dentro del enfoque de la EBI.4.3. Estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs de Pumararcco y Ccallaspuquio.4.3.1. Estrategias metodológicas diferenciadas

4.3.1.1. La canción

Las canciones siempre fueron usadas en las aulas como una especie de motivación antes, durante o después de las clases. Muchos de los profesores gustan amenizar su clase con una canción y para ello invitan a los niños a cantar o en todo caso él mismo canta, generalmente cantan las canciones de la localidad y en la lengua quechua.

Después de largas jornadas de lectura y escritura cantamos

Así sucede en la escuela de Pumararcco, la profesora del primer ciclo después de realizar la clase de lectura y escritura durante la mañana, hacia las últimas horas invita a los niños a cantar.

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	Takiychisya 'canten pues'	
Niños	Pichinkituy pichinkituy K'aspichaki pichinkituy K'aspichakicha kaspaykichu Sunchallayata suwawanki. 'Pajarito, pajarito Patitas de palito Teniendo patitas de palito. Mi corazón quieres robarme'	Los niños en el patio cantan en grupos, mientras la profesora se entretiene cortando botellas de plástico para convertir en jaboneras. Cada grupo participa.

Pumararcco, I Ciclo Multigrado 15/04/03

Los niños cantan con mucho entusiasmo en su lengua materna; cantan a veces solos, en pares o en grupos y a veces todo el salón. Saben varias canciones como el "K'aspichakicha pichinkitu" el "utuskuru" "mulli misk'i ruru" entre otros huaynos y carnavales propios de la zona. Los niños al cantar se sienten felices y cantan con mucha confianza, sin sentir vergüenza, cantan con mucha destreza. Entendemos que estas actividades refuerzan la identidad cultural de los niños. En el aspecto pedagógico las canciones son medios de socialización y ayudan a los niños a perder el miedo cuando se hallan frente a los demás.

Además, crean un ambiente familiar y mantienen el interés de aprender; algo así como una oxigenación después de un largo proceso de aprendizaje y enseñanza a veces tensionada. En el primer ciclo de la IE- MG de Pumararcco las canciones no

son parte de la estrategia de enseñanza del CL2, es más bien motivador en los procesos de la enseñanza de la lecto- escritura.

Las canciones también me sirven para leer

En cambio, en la escuela de Ccallaspuquio los profesores del primer ciclo recurren con frecuencia a las canciones para enseñar el castellano como segunda lengua.

Las canciones como hemos podido ver en la sesión del profesor de primer grado en los párrafos anteriores, son una rica fuente generadora de actividades que van desde un motivo de contextualización, hasta motivo de lectura. Al respecto de este último, a diferencia de los profesores de la IE de Pumararcco que parten de la lectura de vocales, sílabas, palabras y frases aisladas sin contexto. Los profesores de Ccallaspuquio parten de la lectura de un texto completo y éste es siempre una canción. Por ejemplo:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Vamos a leer, leerusinchikraq, primero yo, ñuqallaraq. Yo- ten-go- mi- cuer-po... 'vamos a leer, pero yo primero'.	Primero lee el profesor sílaba por sílaba, palabra por palabra, luego lee con los niños en grupos e individualmente.
Niño C-MH	Yo tengo mi cuerpo.	
Niños	Yo tingu mi cuirpo.	
Profesor	Yo-ten-go-mi-cuer-po	El profesor corrige.
Niños	Yo-tin-go-mi-cuir-po	
Profesor	Y debo cuidar.	
Niño C-MH	Y debo cuidar.	

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Pero debemos anotar, que en ambas IEs están subyacentes los mecanismos del aprendizaje de la lecto-escritura por memorización a través de la presentación del modelo correcto del profesor “yo- ten-go- mi- cuer-po”; y repetición del alumno, “yu tingu curpu”, corrección del profesor, “yo tengo mi cuerpo”, repetición del alumno “yu tingu mi curpu” y estímulo del profesor que van desde un “muy bien” hasta “yaw paqtataq kutirachiykiman wasiykiman” ‘hoy cuidado que te haga regresar a tu casa’. Sin embargo, es notoria la diferencia entre la una y la otra. Mientras para la profesora de Pumararcco la lectura silábica fónica es su principal medio de

enseñanza del castellano; en cambio, para los profesores de Ccallaspuquio, la lectura silábica fónica es parte del aprendizaje de la canción.

Sobre este último, es evidente que éste, no es un buen medio para aprender la canción, porque como se lee repitiendo y corrigiendo estamos justificando, lo que ya dijimos, “para aprender hay que memorizar”. Entendemos que mejor se aprende la canción cantando. En ese caso, la lectura debe ser una actividad posterior a las actividades que permitan desarrollar la lengua oral. En tal sentido, los profesores del primer y segundo grado de Ccallaspuquio, intentan convertir la canción como medio de actividades de familiarización con la escritura del castellano.

Finalmente, veamos qué nos dicen los profesores acerca de la importancia de la canción para la enseñanza del CL2. El profesor Sergio, dice “la canción y los juegos, a los niños, poco a poco van intensificando el aprendizaje de su L2, más que nada a través de las canciones”. Más adelante dijo “las canciones, es una estrategia, en este caso, más que nada para el castellano, nosotros cantamos, sacamos palabras claves que pueden ser útiles para su domicilio por ejemplo aprendemos algo de aseo, se tiene que intensificar el uso de estas palabras...” (Cc, 2003: 10). En este caso coincide con lo que hace en el aula y con lo que dice, menos con su programación, donde no aparece la lecto-escritura.

En síntesis, primero los dos profesores de Ccallaspuquio recurren a las canciones. Segundo, las temáticas de las canciones están referidas a una actividad curricular como “el aseo”, “la alimentación”. Tercero, las canciones son motivantes y generadoras de actividades, por ejemplo, el profesor Andrés recurre a la canción para realizar actividades de fijación lexical, silábica. En ese sentido Walqui y Galdames señalan “Una actividad que siempre resulta atractiva para los niños es cantar canciones con mucho ritmo y con letra cercana a sus propios intereses” (1998:81). Como podemos apreciar señalan el gusto que los niños tienen por la canción y principalmente por aquellas que tienen mucho ritmo.

Walqui y Galdames también, sugieren que enseñar “a los niños una canción con letra muy simple, con un patrón repetitivo y ritmo fácil de memorizar [aprender]” (1998:81). Me parece una condición muy importante que los profesores debemos tomar en cuenta, en vista que a veces llevamos canciones que a nosotros nos gustan pero que están descontextualizadas y sin ningún significado cultural para los niños.

Asimismo, hay que seleccionar canciones que a través de sus letras involucren a los niños en actividades kinestésicas donde pueda intervenir el tacto, como la canción presentada por el profesor Sergio “mi mano me estoy lavando, mi cara me estoy lavando...” y con la ayuda del docente éstas pueden facilitar la comprensión de mensaje.

“Las canciones que aprenden los niños, aquellas cuya letra señala acciones, movimientos corporales y gestos que ellos realizan al mismo tiempo que cantan. De esta manera, los niños comprenden más fácilmente las letras de la canción” (Walqui y Galdames, 1998:81). Por último, las canciones también pueden ser motivadoras para la familiarización con la lectura y escritura.

“Cuando los profesores, además de ofrecer frecuentes y gratos momentos para cantar, escriben sobre grandes papeles la letra de algunas canciones y las colocan en los muros de la sala, favorecen también el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano, propósitos motivantes para los niños” (Walqui y Galdames, 1998:81)

4.3.1.2. La interrogación

La interrogación se ha convertido en una estrategia metodológica en los procesos de enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs de Ccallaspuquio y Pumaracco. Más adelante veremos cómo la usan los profesores, para qué y por qué. De acuerdo a nuestra investigación encontramos la interrogación con los siguientes propósitos y funciones:

La interrogación para afianzar la retención de memoria

Los profesores del primer grado de Pumararcco y Ccallaspuquio recurren con mayor frecuencia a este tipo de preguntas principalmente después de las lecturas modeladas y repetitivas dirigidas de manera colectiva o individual para comprobar si los niños han memorizado o retenido la lección de largas repeticiones de las letras, sílabas, palabras y frases como sucede en Pumararcco. También lo usan para fijar las estructuras de las palabras y frases como en Ccallaspuquio.

Las preguntas que ayudan la retención de memoria son: ¿Qué dice aquí?, ¿Dónde dice...?, ¿Dónde está...?, ¿Qué es esto?, ¿Cómo se dice?, ¿aquí?, ¿Acá? Hemos visto que la profesora al revisar los cuadernos señala con el dedo una letra, una palabra o una frase y pregunta ¿Qué dice esto, qué es esto? y generalmente la

formulan en castellano. Por ejemplo, la profesora hizo leer las vocales, sílabas, palabras y frases durante media mañana hasta la hora del recreo 10.15, luego asiste personalmente a cada niño. Esta vez la profesora se acerca a una niña, revisa su cuaderno y en una de las hojas aparece plátanos y naranjas dibujadas y al costado escrito la palabra “fruta”.

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	A ver ¿qué es esto?	La profesora señala con su dedo la palabra fruta y pregunta en castellano.
Niña	-----	La niña no responde y hay un silencio.
Profesora	Qunqarpankiñachu? Ruwanchikñan kaytaqa riki? A ver, imaninmí? ¿Qué dice aquí? 'ya te olvidaste, si esto ya hemos hecho, ¿qué dice esto?'	Señala la palabra fruta y pregunta.
Niña	fro-ta.	

Pumararcco, I Ciclo Multigrado 15/04/03

Como se puede apreciar en el segmento, el interés de la profesora es que la niña retenga en su memoria la imagen de la palabra “fruta” y para comprobar si esta imagen de la fruta (plátano, naranja) fue retenida por la niña, la profesora pregunta ¿Qué es esto? La niña queda en silencio, lo que quiere decir que la representación escrita no fue asociada a la imagen plástica (dibujo). Sin embargo, la profesora insiste señalando esta vez la palabra “fruta” y pregunta en quechua “imaninmi kayqa? ‘¿qué dice esto?’ Luego en castellano “¿Qué dice aquí?” Y la niña responde “fro-ta”, la profesora refuerza la pronunciación, dice “fru-ta”, pronuncia de manera pausada y fuerte sílaba por sílaba como llamándole la atención. Además, en su rostro se pudo notar enojo.

Por su parte, los profesores del primer y segundo grado de Ccallaspuquio recurren con frecuencia al uso de preguntas de retención con la finalidad de familiarizar con la escritura y la lectura, como: ¿Qué dirá acá? ¿Dónde dice...? ¿Cómo se llama...? ¿Dónde está...?, ¿Qué dirá aquí? Veamos algunos casos que registramos. Una vez que ha dibujado y escrito en la pizarra las palabras peine, jabón, cepillo de dientes, el profesor y los niños las leen repetidas veces. Luego, señalando con el puntero la imagen plástica (dibujo) del peine, pregunta ¿Qué es esto? Los niños no responden. Luego, señala la palabra “peine” y pregunta ¿qué dirá acá? Los niños no responden, hay un silencio, y al no hallar la respuesta de los niños, el profesor dice “todos vamos a leer” y leen de manera pausada y en voz alta “pei-ne”, los niños responden “pi-ne”

otros dicen “pine”. Finalmente, el profesor señalando con el puntero pregunta ¿qué dice aquí?... y los niños responden “pini”.

Otra pregunta de mayor uso es el ¿Dónde dice? El profesor hace uso de esta pregunta para comprobar si el niño es capaz de ubicar y diferenciar un elemento de otro elemento. Esta vez el profesor ha escrito en la pizarra los nombres de cada niño e hizo leer sílaba por sílaba, letra por letra. Luego de haber repetido varias veces, esta vez alcanza el puntero al niño Jhon River y pregunta ¿dónde dice errrrr? El profesor se da cuenta que no ha sido entendido por los alumnos, inmediatamente recurre al quechua para hacerse entender y pregunta ¿maypin chay errrrr nichkanman? el niño quedó en silencio mirando hacia la pizarra. Los demás niños gritan “anchayqa” y el profesor va y señala con el puntero kayqa ¿riki? Algunos niños dicen “ari” ‘si’ y el profesor dice “muy bien” (Cc, 2003: 12).

En síntesis incentivar la capacidad de retención de memoria es importantísimo; pero no al estilo de la práctica de la profesora de Pumararcco que lo hace de manera mecánica con letras, sílabas que no significan nada para el niño, o con palabras y frases sueltas descontextualizadas, sino, al estilo de los profesores de Ccallaspuquio que parten de canciones significativas y contextualizadas de los textos, hacen reconocer la estructura del texto y realizan los reconocimientos de frases, luego las palabras y finalmente las letras, mas no en razón inversa como la profesora de Pumararcco..

Preguntas de interacción

Este tipo de preguntas sirven como soporte de la interacción entre el hablante y el oyente, en este caso entre el profesor y el niño o viceversa. El uso de estas preguntas de interacción es de uso frecuente en los procesos de enseñanza de CL2 principalmente en la escuela de Ccallaspuquio. Los profesores del primer ciclo a menudo utilizan estas preguntas para tratar de involucrar a los niños en actos de habla “de ida y vuelta” como en diálogos, conversaciones. Las preguntas halladas y de mayor uso que constituyen soportes interactivos son: ¿Con qué?, ¿Cómo?, ¿Qué pasó ayer?, ¿Qué hicieron?, ¿Quién llegó? Veamos un segmento de la clase del profesor de primer grado de Ccalaspuquio,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿Qué hacen después de desayunar o antes de venir a la escuela? Imata rurankis escuilaman hamunaykispasq.	Alterna el quechua y el castellano para preguntar.

	'qué hacen antes de venir a la escuela'.	
Niño C-MH	Yo me lavo la cara y los dientes.	
Niño	Ñuqa maqchikuni makiyta uyaytawan. 'yo me lavo mi mano y mi cara'.	Los niños quechua hablantes responden en quechua.
Niño	Cabillu, maki, chaki. 'mano, pie'.	
Profesor	¿Con qué nos peinamos?	
Niño C-MH	Con peine, profesor yo sólo me peino.	El niño castellano hablante responde en castellano.
Profesor	¿Qué hacen antes de desayunar?	Algunos niños intentan responder en castellano.
Niño C-MH	Arreamos vacas y ovejas.	
Niño	Vaca, cabra, khuchi, chita... qatimus.	

Ccallaspuquio, 1ergº, 22/04/03

Las preguntas ¿Qué hacen antes?, ¿Qué hacen después? Son preguntas que marcan el tiempo, mejor dicho las acciones rutinarias de los niños en el tiempo. Estas preguntas sobre acciones prácticas facilitan la conversación y por consiguiente favorecen a la comprensión y expresión del niño. Como se observa en el segmento cuando el profesor pregunta ¿Qué hacen antes de desayunar? El niño responde "vaca, cabra, khuchi, chita qatimus" '...chancho...arreamos'. Si nos detenemos un momento y reparamos la respuesta del niño cuando dice "qatimus" realmente ya está dando salida en castellano pero aún el verbo arrear es sustituido por su equivalente en quechua "qatiy" 'arrea' a la que le agrega el sufijo "mos". A este proceso se llama interlengua. Finalmente, estas preguntas ¿Con qué?, ¿Cómo?, ¿Quién? y las referidas en el segmento mostrado son usadas con frecuencia al inicio de la actividad para recuperar los saberes previos de los niños, para darle mayor confianza, crearle un ambiente participativo y familiar.

El profesor del segundo grado recurre frecuentemente al inicio de su clase para preguntar sobre los hechos novedosos que ocurren en la comunidad, esto nos parece importante, porque involucra a los niños en diálogos. Sabemos que los diálogos son situaciones interactivas reales muy fundamentales para el aprendizaje de una segunda lengua. Además, es una manera de lograr confianza y crear un ambiente favorable para una jornada de aprendizaje en la que los niños estarán más atentos, e interesados y predispuestos. Veamos uno de estos casos. El profesor Andrés de segundo grado entra al salón de clases saludando a los niños "buenos días niños y niñas" y los niños responden en coro "buynus deyas prufisur". Luego, antes de iniciar la clase pregunta:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Quién habrá llegado al pueblo?	
Niño	Tiyuy qaynanchaw chayamun. ¡Mi tío, ayer ha llegado’.	Entiende pero responde en quechua.
Niño	Hermanuy. ‘mi hermano’.	
Niño	Mana pipas. ‘nadie’.	
Profesor	Ajá, dice ayer ha llegado el tío de Juancainan... Y ¿de dónde habrá llegado?	Genera participación.
Niño	Limamanta.	
Niños	Limamanta, Lemamanta, Abancaymanta. ‘de Lima,..., de Abancay’.	
Profesor	¿Qué habrá traído no?	
Niños	Panitun, rupa, nada.	

Ccallaspuquio, 2dogº, 23/04/03

A partir de la pregunta “¿Quién habrá llegado al pueblo? se genera la interacción entre los niños y el profesor. La interacción es aún unidireccional, donde el hablante pregunta y el oyente sólo responde. En este caso el profesor envía el mensaje y este mensaje es decodificado por el oyente, en este caso por los niños y luego se genera la respuesta.

También notamos que en el desarrollo de la actividad “los alimentos” el profesor hace uso de las preguntas interactivas que propician diálogos. Para esto recurre a la pregunta ¿cómo?

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿Cómo se prepara el arroz con huevo?	
Niños	Aciyti hecha sartin, runtú con kachi, arrus huivo kachi, cun sal... ‘huevo... sal,... sal’.	Se escucha respuestas de los niños.
Profesor	Imaynatataq arrusta ruranku?, rutuyqta? ¿A ver, cómo se prepara el arroz con huevo Marlene?	Se dirige a una niña.
Niña	Aciytita mamay sartinman hichaykun, chaymantataq, runtuta p’akiykun... ‘el aceite mi mamá hecha a la sartén, y después rompe el huevo’.	Respuesta de la niña Marleni.

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Como podemos notar los niños responden acerca de los procesos a seguir en la elaboración de la comida. Esto es un indicador de que los niños están alcanzando niveles de desarrollo cognitivo en castellano. Los niños han tratado de decodificar el

significado del término “cómo” en la pregunta “¿Cómo se prepara el arroz con huevo?” Una vez comprendido, los niños responden con frases cortas “acyiti hecha sartin” “runtu con cachi”. Posiblemente han querido decir “primero se echa el aceite a la sartén, luego se fríe el huevo y se le echa sal”. Además, éstas frases nos indican que los niños ya están construyendo el discurso en castellano con la estructura gramatical castellana, pero que todavía no aparece el uso de los artículos, pronominales y preposiciones como en el caso de la primera frase “acyiti hecha sartin” donde posiblemente de manera tácita actúa el artículo “el”, el pronominal “se” la preposición “a” y el artículo femenino “la”. Por otra parte, también, consideramos que para mantener el interés de los niños en el diálogo el profesor recurre a la alternancia del quechua y el castellano. Por ejemplo: al decir “imaynatataq ruwanku arrusta runtuyuqta? ¿A ver, cómo se prepara el arroz con huevo, Marlene?”.

Preguntas de comprensión

El profesor hace estas preguntas generalmente durante el desarrollo del proceso de la sesión de aprendizaje, pero con prioridad en la fase de la evaluación.

Las preguntas más usuales son: ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo se hace...?, ¿Qué pasa si...? Veamos el siguiente segmento:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿Cómo se hace el chicharrón?	Los niños intentan responder sobre el proceso que se sigue para obtener el chicharrón.
Niño	Chicharru ricu en ulla es	
Profesor	¡Añañaw! qué rico chicharrón 'qué rico'	
Niña	mamay khuchi aychata t'impuchin 'mi mamá hace hervir carne de chancho'	
Niño	Chancho se mata"	

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Como se puede apreciar, frente a la pregunta “¿cómo se hace el chicharrón?” un niño responde “chicharru ricu en ulla es”. Podemos decir que el niño ha comprendido el mensaje del enunciado y a partir de ello ha estructurado su respuesta, pero aún haciendo uso de la estructura oracional de su lengua materna (SOV), como se aprecia en el enunciado, el verbo copulativo “ser” va al final de la oración. O como en esta otra respuesta que da una de las niñas “mamay khuchi aychata t'impuchin” . La niña, en este caso a la misma pregunta hecha en castellano por el profesor da la respuesta en quechua y responde haciendo uso adecuado de la estructura oracional

del quechua (SOV), “mamay” es sujeto; “khuchi aychata” es objeto; “t’impuchin” es verbo. Otro de los niños responde “chancho se mata”. Como podemos notar, al igual que la primera respuesta, hay una intención del niño de construir, elaborar el mensaje en su segunda lengua, pero que aún hace uso de la estructura de su lengua materna.

En conclusión, las preguntas de comprensión ayudan al niño a descodificar y codificar los mensajes en la segunda lengua. Además, podemos ver que el primer y el tercer niño ya están en una fase superior de aprendizaje del CL2, los niños ya comprenden y ya están elaborando su castellano para producir también en castellano. En cambio, el segundo, en este caso la niña, podemos decir que, ya comprende el mensaje en castellano pero que aún produce en su lengua materna.

Preguntas y respuestas cortas

Dentro de las preguntas de comprensión a su vez encontramos el uso frecuente de las preguntas con respuestas cortas “sí” “no”. Estas preguntas exigen al interlocutor afirmar o negar el enunciado y no requiere argumentaciones o explicaciones. Dentro del proceso de adquisición y aprendizaje de CL2, estas respuestas son indicadores que dan a conocer que el niño va comprendiendo las estructuras del castellano y que ya son capaces de descodificar los mensajes y responder a los mismos.

El profesor de segundo grado a menudo recurre a este tipo de preguntas, como podemos ver a continuación. Al iniciar la clase siempre pregunta,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	¿Alguien ha faltado?	El profesor pregunta con énfasis y en tono elevado.
Niños	Se, sí, ari. 'sí'.	
Profesor	¿Sosily está?	Los niños responden.
Niños	No, manan. 'no'.	
Profesor	Se ha faltado, ¿no?	
Niños	Se, mana hamunchu.	
Profesor	¿Quieren aprender a cantar o no?	Los niños no responden.
Niños	-----	
Profesor	¿Ustedes son cantores? ¿sí o no?	Las respuestas son diversas
Niños	“se”, “sí”, “ari” “manan”. 'sí, no'.	El profesor pregunta con énfasis y en tono elevado.
Profesor	¿Quieren cantar? ¿Sí o no?...	

Por cierto, la primera pregunta ¿Alguien ha faltado? Tiene dos posibilidades de respuesta corta, que los niños digan sí o que digan no; pero para dar esta respuesta los niños previamente tienen que verificar si alguien ha faltado y luego responderán conforme a lo verificado. En este caso, algunos niños han respondido afirmativamente en castellano y otros respondieron negativamente pero en quechua.

En caso de estas preguntas ¿Quieren aprender a cantar o no?, ¿Ustedes son cantores o no? Ya en su estructura va la intención desiderativa y que los niños conforme a su preferencia y gusto responderán como en este caso, los niños afirman. En cambio, en la pregunta ¿Quieren cantar?, ¿Sí o no? ya incluye la posibilidad de decisión del oyente. Este tipo de preguntas son más imperativas y exigen la afirmación o negación según las cualidades y el estado volitivo de las personas.

Según nuestra opinión analizando estos hechos podemos decir que este tipo de preguntas permiten a los niños desarrollar la comprensión y también la familiarización con la producción en castellano.

Preguntas con alternativa

El profesor de primer grado y de segundo grado de la IE de Ccallaspuquio recurre al uso de este tipo de preguntas principalmente este último. Este tipo de preguntas generalmente usan después de las actividades en las que los niños toman contacto con el medio físico. Previamente a la actividad siguiente los niños probaron agua con sal, azúcar y sólo agua y a partir de las experiencias previas de los niños el profesor presenta un cuadro de doble entrada considerando en la primera fila los alimentos que aparecen dibujados las cualidades (dulce, salado) en la primera columna. Luego el profesor pregunta,

Participante	Enunciado	observación
Profesor	Escuchen pues. El plato arroz con huevo ¿es dulce o salado?	El profesor señala con el puntero los dibujos Induce a que los niños piensen y establezcan relaciones de semejanzas por deducción.
Niños	Salado, Saladu.	
Profesor	¿Tiene azúcar o sal?	
Niños	Sal, kachi. 'sal'.	

Profesor	Entonces el plato arroz con huevo es salado.	
Profesor	Al plato arroz con huevo ¿se pone azúcar?	
Niños	No, manam. 'no'.	
Profesor	Alexi a ver, Alexi el plato arroz con huevo ¿es salado o dulce?	Continúa ...
Niño	Salado.	

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Podemos apreciar que en este tipo de preguntas las alternativas ya están incluidas en la estructura oracional interrogativa. Por ejemplo, en esta pregunta ¿el plato de arroz con huevo es dulce o salado? Las alternativas son “saladas” y “dulces”. Ahora bien, el interrogado o los interrogados sólo tienen la opción de decidir por una de ellas según conocimiento de causa. La siguiente pregunta ¿tiene azúcar o sal? tiene la misma estructura y también la posibilidad de respuesta. Pero lo que quisiéramos resaltar en este caso es que el profesor trata de generar en los niños la capacidad asociativa y deductiva. En otros términos, el profesor hace entender que si el plato arroz con huevo es salado es porque se prepara con sal entonces el plato arroz con huevo es salado.

4.3.1.3. El juego

El juego es parte de la vida del ser humano en todas las facetas de su vida, convive y participa de ella. La niñez es una de las etapas de la vida que transcurre entre juego y juego en el campo, en la chacra, en la casa donde los niños se hacen personas y miembros de la sociedad.

La pedagogía actual orienta sus procesos de aprendizaje a través del principio lúdico y en ese sentido los profesores de Ccallaspuquio de alguna manera recurren al juego principalmente en la enseñanza del castellano. Así observamos una clase después de mostrar, leer y repetir varias veces las partes del cuerpo humano.

El profesor inicia el juego “nariz, nariz...”. Dice “ahora vamos a jugar otro jueguito, ya?” El profesor previamente coloca en el pecho de los niños tarjetas con dibujos. Al colocarlos dice “tú eres el ojo, tú la oreja, tú la nariz, tú la mano...”. Terminada esta actividad colocó a los niños tras una línea trazada en el suelo en dos filas y a una distancia de aproximadamente 15 pasos trazó otra línea de llegada, luego dice, “van a correr hasta la línea, el quién llega primero será el ganador, wak rayakama p'itankis 'hasta aquella raya van a correr' ganaqman dulcita qusun 'al ganador vamos a darle

premio'. Los demás van a hacer barra para cada uno. Van a gritar, ojo, nariz, oreja, diciendo ¿ya?" Los niños corren en competencia, el profesor grita "corre ojo", "corre ojo". Los niños también gritan "uju", "ujo", "ojo". Luego dice "ahora vamos a jugar otro jueguito, ya?" Se agarra la nariz y dice "nariz, nariz cabeza" y al mismo tiempo se agarra la cabeza, vuelve a demostrar nariz, nariz, ojo y se agarra el ojo, luego dice "ahora todos vamos a jugar el quien falla va a cantar" allinta qawamunkis ruwasqayta qamkunapas ruwankis "tienen que mirar bien lo que voy a hacer para que ustedes hagan lo mismo'.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Nariz, nariz, nariz cabeza	El profesor se agarra la cabeza
Niños	Nares, nares cabisa	Al mismo tiempo se agarran la cabeza
Profesor	Nariz, nariz rodilla... Pero tienen que hacer rápido rapidumanya ruwankis 'tienen que hacer rápido'	Lo hace con rapidez
Niños	Nares, nares rodella	
Profesor	A ver nariz, nariz oreja	El profesor lo hace con rapidez y agarra el ojo
Niños	Nares, nares, urija	Los niños hacen con rapidez y se agarran la oreja, otros se equivocan y agarran el ojo
Profesor	Nariz, nariz rodilla	El profesor dice rodilla y se agarra la cabeza para confundirlos
Niños	Nares, nares rodella	Los niños se confundieron siguieron con la vista al profesor y se agarraron la cabeza en vez de agarrarse la rodilla como era la consigna.
Profesor	Otra vez, pero tienen que estar atentos, primero tienen que escuchar bien, uyarinkisya primirta allinta ruwanaykispag, a ver nuevamente... Nariz, nariz cabeza 'escuchen para que hagan bien'	Esta vez el profesor se agarra la pierna
Niños	Nares, nares cabisa	Unos acertaron y otros se confundieron y se agarraron la pierna
Profesor	A ver quiénes se han equivocado, pikunan pantarurankichik? 'quiénes se han equivocado'	

Ccallaspuquio, 1er grado, 25/04/03

En esta actividad podemos notar que el objetivo del niño es jugar, no es en sí aprender las palabras referentes a las partes del cuerpo humano. El profesor dirige el juego, primero establece las reglas de juego, luego demuestra y finalmente participa en el juego con los niños. En este caso el profesor trabaja la comprensión oral del castellano ofreciendo soportes no verbales asociados a la imagen acústica de las palabras. Por ejemplo, al iniciar la clase el profesor muestra las partes del

cuerpo humano, al momento de hablar se va tocando la cabeza, los ojos... y dice “esta es mi cabeza, cabeza, estos son mis ojos, ojos...”.

En cuanto al juego podemos decir que permite en los niños desarrollar la capacidad de coordinación entre la vista y el oído. Así, en el juego “nariz, nariz”, al agarrarse la nariz dice nariz, al agarrarse la cabeza dice cabeza, luego el profesor varía el juego, se agarra la nariz dice “nariz, nariz cabeza” pero en vez de agarrarse la cabeza se agarra la rodilla y los niños en un momento lo siguen; pero al ser advertidos que deberían actuar de acuerdo al mensaje recibido, algunos niños, aciertan y lo hacen de manera adecuada.

Por otra parte, algo que podemos notar en el segmento es que el profesor siempre refuerza las consignas en quechua. Cuando preguntamos por qué hacía uso del quechua en clase de castellano (principalmente en la formulación de las consignas como en este caso “primero tienen que escuchar bien, uyarinkis allinta ruwanaykispaq” ‘escuchen bien para que hagan bien’), dijo “porque los niños no entienden del todo el castellano. Como ves profesor, ellos sólo hablan en quechua, si hablo en castellano nomás no me van participar en la actividad” (Cc 2003: 15). Por su parte, los capacitadores de EBI exigen a los profesores no hacer uso del quechua en clases de castellano, sin embargo en sus clases alternan el quechua y castellano y en muchos de los casos incurren en la mezcla. Este es un tema bastante discutible va desde hacer una clase sólo en castellano hasta hacer una clase donde se mezcla castellano y quechua.

El juego que apreciamos en el primer ciclo de primaria de la IE de Pumamarcco no fue aprovechado para la enseñanza del CL2. Esta actividad “sentarse y pararse” es de relajamiento o de descanso. La profesora recurre a esta actividad luego de haber trabajado en un sólo ritmo y ver que el alumno ha llegado a un cansancio. Veamos el siguiente caso. La profesora previamente hace las demostraciones ejecutando los movimientos, se sienta cuando dice “sentarse” y se para cuando dice “pararse”. Advierte que tienen que estar atentos. Parece que los niños aún no la han entendido y la profesora recalca en quechua,

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	Sentarse niptiy tiyankichik anhinata... Pararse niptiytaq sayankichik...pararse. 'cuando diga sentarse se van a sentarse, cuando diga pararse se van a parar'.	La profesora hace las demostraciones: se sienta y se para.
Niños	-----	Los niños se paran.

Profesora	Sentarse.	Y se quedó parada
Niños	-----	Algunos se quedaron mirando a la profesora y otros se sentaron.
Profesora	Pararse.	Y se sentó.
Niños	-----	Otros quedaron sentados y otros parados.

Pumararcco, I Ciclo Multigrado, 29/04/03

El juego “sentarse y pararse”, al igual que el juego de “nariz, nariz”, permiten desarrollar la capacidad de coordinación viso motora. La profesora manda “sentarse” y los niños ejecutan el movimiento de “pararse”. Cuando la profesora manda con mayor rapidez “sentarse” y ella se para. Los niños se orientan más por la vista, en este caso miran y ejecutan lo que hace la profesora, unos que otros se confunden en vez de pararse se sientan y en vez de sentarse se paran porque actúan de acuerdo a la percepción de la vista y no por la percepción del oído.

4.3.1.4. Completando frases.

Otra de las estrategias metodológicas que los profesores de Ccallaspuquio usan en el proceso de enseñanza del CL2 es el empleo de frases para ser completadas con una sílaba o con una palabra pero que tienen que concordar y ser coherentes con la forma y el contenido. En el siguiente segmento el profesor de segundo grado después de completar el cuadro de doble entrada con los niños en la pizarra, comprueba la comprensión a través de esta actividad que la vamos a llamar “completando frases”.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	A ver, el queso es.....	
Niños	Saladu.	Completan la frase.
Profesor	El agua con sal es.....	
Niños	Saladu, p'usqu. 'salado'.	Completan la frase.
Profesor	Entonces el queso y el agua con sal son.....	
Niños	Saladu, p'usqu. 'salado'.	Por deducción.
Profesor	A ver, el queso es.....	

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

En el segmento podemos apreciar que el profesor hace uso de las frases para completar como esta “el agua con sal es...” y los niños completan la palabra “salado”. A través de estas frases completivas, los profesores propician en los niños el desarrollo de la capacidad inferencial. Así podemos notar que en la frase “entonces el

queso y el agua con sal son... “el profesor establece un suspenso para que los niños, a partir de su comprensión lógica de la primera premisa “el queso es salado”, puedan deducir que “el agua con sal es... salada”. Finalmente, concluye con la frase “entonces el queso y el agua con sal son salados”. De la misma manera, el profesor de primer grado hace uso de las frases completivas.

Participante	Enunciado	observación
Profesor	El jabón es para lavarse la cara y el peine es para peinarse el.....	El profesor agarra el peine y se peina el cabello, al mismo tiempo repite la frase.
Niños	Cabillo.	
Niña	Chukcha. 'cabello'.	
Profesor	El cepillo de dientes es para lavarse los dientes y el jabón es para lavarse la.....	Muestra el cepillo de dientes y se lleva a la boca y luego hace el ademán de lavarse la cara.
Niños	Cara.	
Profesor	¿Cómo nos lavamos la cara?	Agarra el jabón y hace el ademán de frotarse la cara.

Ccallaspuquio, 2do grado, 23/04/03

Como podemos apreciar en el ejemplo, el profesor presenta el enunciado “el jabón es para lavarse la cara y el peine es para peinarse el...”. Si nos damos cuenta este enunciado presenta dos premisas. La primera premisa es expresada de manera completa “el jabón es para lavarse la cara”; pero la segunda premisa es expresada de manera incompleta, “el peine es para...”, dejando la última palabra de la oración omitida deliberadamente por el profesor para que los aprendices completen con la palabra “cabello”. Además, este enunciado permite al niño desarrollar cognitivamente a través del soporte (presentación de objetos, ademanes de lavarse y peinarse) que el profesor ofrece; en este caso le permite al niño inferir la función que cumplen tanto el jabón como el cepillo en el aseo. Esta estrategia nos parece importante en vista que le da al niño una oportunidad de inferir, deducir y precisar palabras que al ser completadas le dan un sentido completo a la frase.

4.3.1.5. Presentación de objetos

Algo muy importante que ayuda a facilitar el input comprensible es esta “presentación de objetos”. Consideramos que esta estrategia se debería aplicar con mayor frecuencia en las IEs donde los niños tienen como lengua materna una lengua originaria y el castellano es la segunda lengua, porque esta estrategia permite a los niños desarrollar la comprensión oral de la segunda lengua. El uso de esta actividad

la encontramos con frecuencia en nuestro trabajo de campo anterior correspondiente al segundo semestre. También en la IE de Ccallaspuquio los profesores hacen uso de esta estrategia.

Veamos como se da esta situación. El profesor de segundo grado muestra los objetos y señala las características en detalle y luego interroga a los niños. El profesor Andrés presenta un vaso con agua y dice,

Participante	Enunciado	Observación
profesor	Esto se llama agua. Esto es agua ¿Para qué sirve el agua?	El profesor deja caer del vaso un poco de agua.
Niños	-----	Los niños se callan.
Profesor	¿Para qué sirve el agua? Imapaqtaq unuta munanchik? ¿Para qué queremos el agua? '¿para qué queremos el agua?'	Reitera la demostración y alterna la pregunta en quechua y castellano.
Niños	Tumanapaq, mikhunata ruwanapaq.	

Ccallaspuquio, 2do grado, 23/04/03

Es importante señalar que cuando el profesor muestra el agua, y dice “esto es agua”, está brindando a los niños una oportunidad de observación que les va a permitir relacionar el contenido con la imagen verbal de la palabra. Además, es un elemento conocido en su lengua materna y eso les permite comprender. A nuestro entender en un primer momento es necesario presentar el objeto considerando el aspecto físico o las características observables del objeto y luego decir sus cualidades y utilidades como en este caso hablar o preguntar sobre las funciones del agua. Es importante señalar que no es posible ofrecer al niño sólo el discurso sin el soporte porque esto se convierte en ruido y no en un input comprensible que permita elaborar o construir su segunda lengua.

4.3.2. La enseñanza de la lectura y escritura en CL2.

4.3.2.1. Fijación textual

La enseñanza de la lectura y escritura en castellano debe hacerse teniendo en cuenta las habilidades ya adquiridas por los alumnos tanto en la codificación y decodificación gráfica de su lengua materna, cuanto en el manejo de la segunda lengua [que tenga dominio oral del castellano] (Ledesma y Vanden 1977: 209). Existen, algunos docentes que vienen impulsando la lectura y escritura en castellano con estrategias metodológicas propias del enfoque EBI, y esto consiste en comprender y fijar el contenido y la forma al mismo tiempo. Dentro de este concepto

encontramos, por ejemplo: la fijación textual, lexical y alfabética que a continuación detallamos.

La fijación textual, consiste en ubicar y reconocer las oraciones o frases dentro de un discurso o un texto motivo de lectura. El niño con el apoyo del profesor ubica y reconoce frases u oraciones más interesantes y resaltantes del texto; para ello el profesor ofrece diferentes estrategias como recorte de frases y oraciones, subrayado o encerrado en círculos, señalar con el puntero, escribir en los espacios en blanco, entre otros.

Durante nuestra investigación observamos lo siguiente:

El profesor de segundo grado de la escuela de Ccallaspuquio después de saludar presenta un papelógrafo y pregunta ¿qué habrá aquí? ¿Un dibujo, una canción, comida? Los niños responden “cansiun, debojo, takicha” ‘canción’. Esta actividad prosigue entre interrogantes y respuestas hasta que en un momento el profesor presenta ante los niños el papelógrafo con una canción y dibujitos de gallina y pollitos en los márgenes.

Cuadro-1 (C1)

Los pollitos
Los pollitos dicen pío, pío, pío
Cuando tienen hambre
Cuando tienen frío
La gallina busca el trigo y el maíz
Y les da comida
Y les presta abrigo

Luego el profesor pregunta “¿Qué había sido?” Los niños responden “cansiun con dibojitos, pullitus”. Luego, el profesor pregunta “¿Quieren cantar? y los niños responden “se”, sí”. El profesor dice, “primero vamos a leer”. El profesor realiza una lectura modelada primero en grupo total; lee despacio pronunciando adecuadamente las palabras “los po-lli-tos di-cen pío- pío- pío...” luego los niños siguen al profesor, se escucha un coro en el salón, algunos dicen, “los po-lle-tos de-cin peyo- peyo- peyo...” otros repiten “los po-lli-tos di-cen pío- pío- pío...”. Luego leen en grupos menores, por

filas, sólo varones, sólo mujeres, por cierto, siguiendo la misma estrategia: primero lee el profesor, luego secundan los niños. Terminada esta actividad cantan, primero lo hace sólo el profesor, luego los niños. En seguida, el profesor dice “ahora nuevamente vamos a leer. Esta vez, leen frases íntegras “los pollitos dicen pío, pío” pronunciando palabras completas “cuando” “tienen” “frío”, así continúa.

Señalando las frases con el puntero

Esta actividad en el fondo conlleva a la fijación de oraciones y frases donde los niños de manera divertida en competencias van reconociendo las frases y oraciones.

Esta acción de señalar con el puntero hace que el niño grabe las palabras en su memoria. Además, a partir de la lectura reiterativa les permite a los niños aprender la canción. Veamos el siguiente segmento:

Participante	Enunciado	observación
Profesor	A ver niños quién me señala con el puntero dónde dice “la gallina busca el trigo y el maíz”.	
Niño	Yo.	Se acercan varios, agarran el puntero y señalan la frase “la gallina busca el trigo y el maíz”.
Niño	Ñuqa. 'yo'.	
Profesor	A ver dónde dice “los pollitos dicen pio, pio, pio”	
Niño	Ñuqa. 'yo'.	Algunos aciertan otros señalan en otro lugar.
Niño	Yo.	

Ccallaspuquio, 2do grado, 23/04/03

Esta actividad señalando con el puntero permite a los niños internalizar la estructura de una frase u oración. Por ejemplo: cuando los niños señalan la frase “la gallina busca el trigo y el maíz” por lo menos se proyecta en su mente la imagen de los sustantivo “gallina”, “trigo” y “maíz” y la imagen de la acción que realiza la gallina. Por otra parte, cabe señalar que hay niños que ya responden en castellano con una palabra, como podemos ver en este segmento cuando el profesor dice “a ver niños quién me señala con el puntero dónde dice: la gallina busca el trigo y el maíz “ y un niño dice “yo”

Subrayando las frases

Otra actividad que permite la fijación es el subrayado de la subraya. Enseguida, el profesor agarra un plumón y muestra a los niños y les dice que tienen que salir de

sus carpetas, ir a ubicar en el otro papelógrafo la frase que voy a mencionar. Así el profesor dice,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	A ver niños quién de ustedes puede subrayar la frase dónde dice “tienen frío”	Los niños van y subrayan con plumón.
Niños	Yo.	
Niños	Ñuqa. 'yo'.	Los niños levantan la mano para salir.
Profesor	A ver subrayen dónde dice “tienen hambre”	

Ccallaspuquio, 2do grado, 23/04/03

Para dinamizar la actividad el profesor organiza en grupos y advierte que uno por grupo van a salir a subrayar y dice “el grupo que más participa gana “. Establecidas las consignas, los niños se muestran atentos y con las ganas de participar y ser los primeros. Los niños en su mayor parte aciertan y van a subrayar algunos aún no aciertan y el profesor vuelve a leer empleando el mismo mecanismo de leer señalando con el puntero. La actividad prosigue con otras frases como: “tienen hambre”, “les da comida”, les da abrigo” entre otros.

Colocando tarjetas

Finalmente, el profesor presenta otro papelógrafo con la canción “los pollitos” cuyos versos están incompletos y presentan espacios punteados como para llenar una frase o una palabra. Este papelógrafo es colocado junto al anterior, luego reparte frases y palabras recortadas a cada grupo y dice “donde están los puntos, coloquen las frases que corresponde, el que lo hace primero es el ganador”. Previamente el profesor invita a los niños a observar tanto el papelógrafo anterior con la canción completa (C1) y el papelógrafo con la canción para completar (C2), señalando con el puntero a los dos papelógrafos pregunta “¿es lo mismo o no?” Los niños dicen “no”, “manam”. El profesor confirma que no son iguales, refiere que el primero (C1) está completo y el segundo (C2) está incompleto, sólo tiene puntos suspensivos, le faltan algunas frases que tenemos que completar.

Cuadro-2 (C2)

Participante	Enunciado	observación
Niños	Los pollitos dicen pío, pío, pío cuando.....	Esto aparece en papelógrafo. Los niños pegan las frases recortadas en los espacios correspondientes,

cuando..... y les da..... y les da..... cuando..... cuando..... y..... y.....	primero comparan las frases con los que están en el otro palógrafo (c1)
---	---

Ccallaspuquio, 2do grado, 23/04/03

Como podemos notar, en el (C2) el profesor ha dejado espacios para completar a partir del segundo verso “cuando.....” exactamente para completar con una frase “tienen hambre”, “tienen frío” entre otros. Estas frases están escritas en tarjetas como para colocar en el espacio correspondiente, además los ha repartido a cada grupo. Luego, leen la canción completa en el (C1) siguiendo con el puntero palabra por palabra, en seguida leen la canción para completar en el (C2) y cada vez que llegan al espacio en blanco el profesor pregunta:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Los pollitos dicen pío, pío, pío cuando..... ¿Qué palabras faltan aquí?, cuando.....	El profesor se calla y señala con el puntero los puntos suspensivos y pregunta.
Niños	Tenen freyo.	
Profesor	Cuando.....	Señala.
Niños	Tenen hambre.	
Profesor	Muy bien, ahora quién me muestra el cartel donde dice “tienen frío”.	Señala a Juancainan y este muestra el cartel y va pegar.
Niño	Yo.	Dice Juan River.
Profesor	A ver tú muestra tu cartel y anda pegar en los puntitos que le toca.	Señala al niño Juancainan y este muestra el cartel.

Ccallaspuquio, 2do grado, 23/04/03

El profesor prosigue con la actividad, dice “vamos a jugar colocando las tarjetas en los espacios en blanco”. Entrega las tarjetas de cartulina en las que están escritas palabras y frases, y dice “ahora les voy a dar estas tarjetas y ustedes van ha colocar en los espacios donde están los puntitos y allí lo colocan, pero antes tienen que buscar las palabras y comparar con el otro papelógrafo y luego tienen que pegar. Primero miren bien y busquen dónde es igual”. Finalmente, en cada grupo alistan las tarjetas y el grupo que logró armar agarra sus tarjetas y va colocando en los espacios punteados. El profesor pregunta “¿a ver ya lograron armar?” Los niños dicen “sí” otros “manan”. Luego dice “los que han terminado vayan y coloquen” (CC II. 2003:5).

4.3.2.2. Fijación lexical

En la enseñanza de la lectura y escritura en castellano como segunda lengua hemos visto que el profesor en un primer paso parte de la contextualización del texto recurriendo a las preguntas ¿Por qué vías habrá llegado el texto, qué tipo de texto será? Luego en un segundo paso el profesor familiariza a los niños con la estructura de las frases u oraciones cuyas estrategias acabamos de ver. Un tercer paso es la familiarización con la forma escrita y la forma oral de la palabra, relacionando la pronunciación con la forma escrita. Para hacer la fijación lexical los profesores hacen uso de estrategias como la ubicación de las palabras en el discurso, completando en los espacios en blanco, recortando palabras, encerrando en círculos, pegando las tarjetas léxicas en los dibujos correspondientes. Veamos cómo se da este último caso:

Mostrando la tarjeta léxica

El profesor entrega a cada grupo tarjetas léxicas donde están escritos los nombres de las partes del cuerpo humano y dice “ahora vamos a jugar, yo voy a mostrar un dibujo y ustedes van a mostrar el nombre que corresponde, ¿ya? Refuerza en quechua “kunanqa ñuqa huqarisaq dibujuchata qamkunataq maskaspaykis huqarinkis sutinta ¿ya?” ‘ahora yo voy a levantar el dibujito y ustedes van a buscar y luego van a levantar su nombre’. Veamos el siguiente segmento donde el profesor muestra el dibujo y los niños muestran la tarjeta léxica.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	A ver ¿qué es esto?	El profesor muestra el dibujo “la cara”.
Profesor	¿Quién me muestra, pin qawachimuwanqa? '¿quién me va a mostrar?'	
Niños	Kayqa. 'aquí está'	Los niños muestran la tarjeta léxica “cara”.
Profesor	Ajá muy bien, ahora ¿qué es esto?	El profesor muestra el dibujo de “la mano”.
Niños	Kayqa. 'aquí está.	Los niños muestran la tarjeta léxica “la mano”.
profesor	A ver ¿qué es esto?...	Muestra el dibujo de la “cabeza”...

Ccallaspuquio, 1er grado, 25/04/03

Como se aprecia en el segmento, el profesor muestra el dibujo “cara”, y los niños levantan la tarjeta léxica “cara”; lo mismo hace con las demás partes del cuerpo, el

profesor muestra el dibujo “mano”, “cabeza” entre otros y los niños muestran la tarjetas escrita “mano”, “cabeza”. Terminada esta acción el profesor pega los dibujos en la pared y les dice a los niños que coloquen las tarjetas léxicas donde les corresponde.

Él o ella tienen la palabra...

Finalmente, el profesor entrega a cada uno de los niños una tarjeta léxica con el nombre de las partes del cuerpo humano y les dice “esto va a ser de ustedes, kunan kay qamkunapaq kanqa” ‘esto va a ser para ustedes’, luego el profesor se acerca a cada uno y pregunta:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Nátali ¿qué dice esto, imanichkanmi chay tarjetachaykipi? '¿qué está diciendo en esa tu tarjetita?'	
Niña	Cabillu.	
Profesor	Ella tiene la palabra cabello, cabello, cabello ¿Hubert qué dice esto?	El profesor repite varias veces y se acerca a otro niño y pregunta.
Niño	Perna.	
Profesor	Él tiene la palabra pierna, pierna, pierna. ¿Qué dice aquí imanichkanmi kaypiqa?	Se acerca donde el niño Romario y le pregunta.
Niña	Orija	
Profesor	Él tiene la palabra oreja, oreja, oreja. ¿Qué dice aquí?	Se acerca a la niña Deisi y le pregunta.
Niña	Ujooo.	
Profesor	Ella tiene la palabra ojo, ojo, ojo.	Va acercándose a cada niño señalando y preguntando.

Ccallaspuquio, 1er grado, 24/04/03

En el referido segmento notamos que el profesor muestra interés en el aprendizaje de palabras referentes al cuerpo humano. Para ello, hace uso de las tarjetas léxicas, las mismas que son colocadas en el pecho de cada uno de los niños. En una primera consigna el profesor pregunta ¿Qué dice esto? Y la niña responde “cabillu” y el profesor ofrece el modelo adecuado de pronunciación de la referida palabra y la repite varias veces de manera indirecta “ella tiene la palabra cabello, cabello, cabello”. Otro punto que debemos señalar es el empleo del quechua en las preguntas como especie de soporte aclarativo “Huber, qué dice aquí, imanichkanmi kaypiqa? ‘Huber ¿qué esta diciendo aquí?’ Por otra parte, es notorio el avance de la interlengua de los niños, ellos responden “cabillu, perna, urija, ujo”.

Finalmente, estas estrategias de fijación de palabras permiten a los niños asociar en un primer momento la imagen oral de la palabra y el dibujo, luego el dibujo y la palabra escrita, finalmente la imagen de la palabra oral y la imagen escrita de la palabra. Consideramos que estas estrategias ayudan en la familiarización con la escritura en la construcción y elaboración de la segunda lengua del niño.

4.3.2.3. Fijación Alfabética.

Esta es otra fase de iniciación de la escritura en castellano como segunda lengua. Con esta estrategia se busca que los niños logren asociar la imagen oral con la imagen escrita de las letras del alfabeto español. Veamos cómo los profesores de Ccallaspuquio recurren a algunas estrategias para enseñar CI2.

Enseñanza de la forma gráfica de las vocales

En Ccallaspuquio encontramos con mucha frecuencia esta forma de enseñar la escritura describiendo la forma de las letras y comparando con objetos o animales, el propósito es que los niños conozcan las letras y para ello los profesores se valen hasta del quechua para hacerse entender.

Veamos este caso cómo el profesor de primer grado enseña la forma escrita de la vocal “a” (ver anexo N° 9). El profesor se acerca a la pizarra y con el puntero señala la letra “a”, dice:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Miren, a ver esta letrita se llama “a”, Kay letrachata qawariychik kaymi uyachan kachkan, ñawichallanñan, siñqachallanñan, simichallanpuwanña faltachkan, qawariychik kayqa simpachankunapas. 'miren esta letrita, esto es su carita, el ojito, la naricita y la boquita no más ya falta, miren allí está sus trencitas también'.	Señala y describe la "a": la redondez de la “cara”, las colitas, muestra una y otra vez.
Niños	.-----	Observan atentamente.

Ccallaspuquio, 1er grado, 21/04/03

La enseñanza de las letras del abecedario es algo abstracta, porque no significa cosa alguna. No es como decir “gato” que tiene un significado y que inmediatamente se proyecta en la mente la imagen del “gato”. En cambio, si dices “i”, “o”, “u” no existe un significado. Este hecho demuestra que la enseñanza de las letras requiere estrategias asociadas a algún referente. En este caso, el profesor asocia la letra “a” a la imagen de una cara de una niña. La redondez de la cara se asemejaría a la redondez de la “a” y las trenzas de la niña se asemejarían al trazo similar a la cola

que caracteriza a la “a”. Por otra parte, cabe señalar que el profesor inicia su discurso en castellano “miren, a ver esta letrita se llama a” pero se da cuenta que en castellano no va a lograr hacer entender la imagen representativa de la “a”. Entonces, recurre al quechua para explicar, como se aprecia en el referido segmento. Esta estrategia, a mi modo de entender ayuda a construir una imagen asociada de las vocales y que los niños las puedan reconocer.

Los dedos también pueden representar las cinco vocales

Por otra parte, encontramos otra forma de fijar las vocales, a saber, asociando las vocales con los dedos de la mano. El profesor dice “ya hemos aprendido las vocales, ankay kuraq diduchanchikmi kanqa ‘a’” ‘este dedo mayor se va a llamar “a”, el profesor muestra el dedo pulgar y dice,

Participante	Enunciado	observación
Profesor	Desde ahora le vamos a llamar ‘a’ kunanmanta sutin kanqa “a”. ‘desde ahora se va a llamar “a”’.	Muestra el pulgar y lo llama “a”.
Niños	Aaaa.	Ellos también levantan el dedo pulgar y corean.
Profesor	Kay deduchanchikñataq, esto se va a llamar ‘e’, a ver todos levanten el dedo índice, levanten todos levanten, huqariychik deduchaykista kayta, esto se va a llamar “e”, sutinmi kaypa kanqa “e” ‘este dedito ya también’...levanten vuestro dedito, se va a llamarse “e”’.	Luego muestra el dedo índice y lo llama “e” El profesor levanta el dedo índice y exige que lo hagan todos.
Niños	iiiiiii.	Los niños también levantan el dedo índice.
Profesor	Eeeeeee.	El profesor ofrece el modelo
Niños	iiiiiii.	Los niños repiten.

Ccallaspuquio, 1er grado, 21/04/03

En el segmento notamos el gran esfuerzo del profesor por fijar las letras. Desde luego, como ya dijimos las letras son abstractas, de por si no significan nada. El profesor lo que hace es llamar a cada dedo de la mano con cada una de las vocales; pero algo que no van a poder diferenciar los niños es la “e” y la “i”, porque en su lengua materna estas letras como la “e” con la “i” tienen el mismo valor. Al parecer la alternancia de códigos en estos casos puede ser una alternativa para facilitar la comprensión. Sin embargo, se corre el riesgo de que no permita a los niños pensar y conocer en castellano.

Ubicando las vocales en mí nombre

Otra forma de fijar letras es buscando las iniciales de los nombres de los mismos niños. El profesor primero escribe en la pizarra los nombres de cada niño. Luego dice “ahora vamos a buscar palabras con "a", kunanqa ima palabrakunataq qallariniman kay aaawan” ‘ahora veamos a ver qué palabras iniciaran con la a’. Dice el profesor “a ver Arturo, aaaar-tu-ro, con qué letra inicia, qallarichkan manachu "a" wan, ‘estará iniciando con la a?’, a ver ustedes ya también busquen con “a”,

Participante	Enunciado	observación
Niño	Atuq. 'zorro'.	Al parecer el profesor restó importancia a las palabras en quechua.
Niña	Añas. 'zorrino'.	
Niño	Angilicacha. 'Angélica'.	
Profesor	Muy bien, a ver todos repitan, llapanchik aaaaangélica. '...todos Ángélica'.	Escuchó por ahí y aprovechó.
Niños	Aliciacha. 'Alicia'.	
Profesor	Muy bien, otro con “a” que inicia con “a” ¿otro nombre?	
Niño	Aleciyacha. 'Alicia'.	
Profesor	A-li-cia, a ver todos repitan, llapanchik. Alicia, Alicia.	Los niños repiten.
Niños	Angilcha. 'Ángel'.	
Profesor	Ángel, también se escribe con “a” ¿no cierto?	
Niños	Arí. 'sí'.	

Ccallaspuquio, 1er grado, 22/04/03

Esta estrategia permite reforzar la retención de memoria de los niños asociando con las iniciales de sus nombres “Angélica”, “Alicia”, “Ángel” y de los animales de su medio en su lengua materna “atuq”, “añas”.

Cortando letras

Esta estrategia me pareció importante porque permite a los niños desarrollar la motricidad fina y ayuda en la retención de la imagen escrita en la memoria. El profesor entrega a cada niño un papel en el que están escritos los nombres de las partes del cuerpo humano y con orientación del profesor los niños recortan. El

profesor indica a los niños que corten las vocales a, e, i, o, u, que están en las palabras de sus tarjetas. Cada uno de los niños va recortando las vocales que encuentran en la tarjeta. Algunos niños lo hacen más rápido. Otros no pueden ni agarrar la tijera. El profesor va ayudando a los niños que aún no pueden. Un niño logró cortar las vocales a, e, o en la palabra “cabello” y le muestra al profesor. El profesor le indica al niño que muestre a sus compañeros lo que ha cortado pronunciando el nombre de la “a”, “e”, “o”. El niño va pronunciando el nombre de las vocales encontradas y a la vez va mostrando a sus compañeros. Los demás niños siguen este proceso: van ubicando, cortando y mostrando (Cc. 2003:21).

Esta actividad ha sido entretenida para los niños, porque han estado ocupados en cortar las letras. Desde el punto de vista didáctico el profesor facilita que los niños reconozcan las letras en contextos, en este caso en diferentes palabras. Además, los niños tienen la oportunidad de mostrar su propio trabajo ante sus compañeros y esto hace que alcancen confianza en sí mismo.

También, los profesores hacen uso de los dibujos y los sonidos onomatopéyicos como referentes de las vocales. Desde luego, siempre serán soportes no verbales que faciliten la comprensión, la retención de memoria; como en este caso el dibujo de la vaquita llamando a su ternera con el sonido de “muuuuu” constituye un soporte para crear la imagen escrita de la letra “u”.

Finalmente, cerrando esta parte podemos decir que estas estrategias permiten a los niños familiarizarse con el mundo escrito del castellano. Además permiten al niño elaborar, construir, significar y desarrollar su segunda lengua.

4.3.3. Estrategias metodológicas comunes

4.3.3.1. Enseñanza de la producción oral del castellano

4.3.3.1.1. Enseñanza del castellano a través de la lecto-escritura

En esta parte, veremos estrategias que no necesariamente son parte del enfoque EBI pero que son empleados por los profesores con mucha frecuencia en toda la región como en la escuela de Pumararcco y Ccallaspuquio. Veamos el siguiente caso.

La profesora de la escuela del primer ciclo de Pumararcco cada día después de saludar, hace rezar “el padre nuestro”. Luego, lee las cinco vocales demostrando

primero la forma de articulación de cada una de estas vocales asociando el sonido con la forma gráfica de las vocales. La profesora escribe en el cuaderno la letra "o" y le dice "kaypaqqa aswan hatunta simita kichana, anhinata" 'para esto tienes que abrir más grande tu boca' y la profesora pronuncia la "o" abriendo la boca, /o/, /o/,/o/,/o/... el niño mira cómo pronuncia la profesora e imita. Repiten la "o" por lo menos 15 veces. Luego escribe junto a la "o" la "u" pronunciando y repitiendo. Esta misma operación se repite con las sílabas ma,... pa,... sa, tra,... la,... entre otras. (Cc. 2003:27)

Como podemos notar el proceso de lectura que sigue la profesora se inicia con la enseñanza de las vocales para luego seguir con las sílabas, palabras y frases. Debemos notar que los niños son quechua hablantes y esta estrategia metodológica de lecto-escritura es para hablantes nativos del castellano. En sí, para aquellos que ya tienen dominio oral de su lengua sea este castellano, quechua, aimara u otra lengua; pero que el niño comprenda y hable. "Escuchar en una lengua exige una alta concentración, es cansado, y supone una constante presión para pensar sobre la forma de la lengua y menos tiempo para pensar en el contenido..." (Baker, 1993: 222). Enseñar castellano a niños quechua hablantes a través de esta estrategia metodológica solo conduce a la castellanización violenta cuyas consecuencias generaran problemas psicológicos de inhibición, como la sumisión, la timidez y los problemas de comprensión y expresión. Así, se pudo registrar frases como estas "hoy tú ya eres viejo, hasta ahora no sabes leer ni escribir..." o esta otra "aschu manachu uyarinki..." 'asno acaso no escuchas' o cuando el niño no pudo diferenciar entre la "i" y la "e" entre la "cra" y la "gra" la profesora le grita con enojo con tono amenazante "no puedes pronunciar esto, ya hemos repetido varias veces y hasta ahora no has comprendido, te voy a regresar al primer grado". Estas amenazas y los gritos humillantes son parte de este tipo de enseñanza.

La profesora, al ser entrevistada acerca del proceso de la lecto-escritura dice,. "Por ejemplo, el niño de primer grado solamente habla en quechua y eso ni siquiera habla el castellano, pero tampoco escriben. En cambio cuando les enseñó a leer y escribir siquiera ya conocen las vocales del castellano, el alfabeto, ya saben mamá y papá" (Cc, 2003:3). En primer término reconoce que los niños son quechua hablantes y no

tienen dominio oral, ni escrito del castellano, en segundo lugar señala que a través del método de lecto-escritura logra que los niños aprendan el castellano⁵⁴. Según nuestra investigación hemos constatado que los niños hablan en todo momento sólo en quechua. Además, conocer las cinco vocales y las sílabas y algunas palabras aisladas no significa hablar la lengua. En conclusión, podemos decir que la enseñanza de la profesora se sujeta a las características de la enseñanza tradicional. La instrucción tradicional de la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra sonido, y así sucesivamente. Está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras (Ferreiro y Gómez, 1995: 26-27).

Por otra parte, hemos podido constatar a través de nuestra observación que los profesores del primer grado y segundo grado de Ccallaspuquio después de saludar, hacen rezar y presentar la canción en un papelote inicia el proceso de lectura a partir del papelote. Primero el profesor lee el texto completo de manera pausada y en voz alta sílaba por sílaba, "yo-ten-go mi-cuer-po y de-bo cui-dar y si no lo ha-go me en-fer-ma-ré/...". Luego leen los niños con el profesor así,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Yo	El profesor ofrece el modelo y los niños repiten.
Niños	Yu	
Profesor	Ten	
Niños	Tin	
Profesor	go	
Niños	gu	
Profesor	Mi	
Niños	Me	
Profesor	Cuer	
Niños	cuir	
Profesor	Po	

Ccallaspuquio, 1er grado, 25/04/03

⁵⁴ La mayoría de los profesores (de los 30 que asistieron 25 aproximadamente) que asistieron a la capacitación para capacitadores docentes en EBI, en enero 2006 "ISPP la Salle", tienen la misma opinión que la profesora de Pumararcco dice "que la lecto-escritura es un medio para aprender el castellano". Además, nos consta que durante el monitoreo en el 2004 y 2005 en los ámbitos de Antabamba, Aimaraes y Abancay una gran mayoría de los profesores siguen enseñando a los niños sean estos monolingües quechua hablantes, bilingües incipientes a leer y escribir en castellano.

En conjunto el profesor y los niños una y otra vez leen: el profesor lee “yo” los niños siguen “yu”, así sucesivamente. Terminada esta actividad, el profesor escribe en la pizarra la frase extraída de la canción “yo tengo mi cuerpo” lee primero el profesor, seguidamente lo hace con los niños, unos leen así “yu tingo cuirpo” otros leen “yo tenno me corpo”, y el profesor cada vez va repitiendo la forma correcta “yo tengo mi cuerpo” y va mostrando su cuerpo con la mano al momento de leer. Cumplida esta parte, los niños con apoyo del profesor recortan la palabra “cuerpo” lee el profesor pausadamente sílaba por sílaba “cuer-po”, luego lo hace con los niños, ellos leen “cuirpu” “curpu”... Finalmente el profesor hace reconocer las vocales “u”, “e”, “o” en la palabra “cuerpo” cubriendo las demás letras con la mano y sólo dejando descubierta la vocal a ser reconocida. Como hemos podido apreciar al describir la sesión de clase del profesor en el anterior párrafo el profesor hace uso de la lecto-escritura, pero a partir de un texto, alternando con canciones, recortando palabras termina en las vocales.

El profesor del primer grado de Ccallaspuquio al ser entrevistado acerca del proceso de la lectura y escritura en la enseñanza del castellano señala lo siguiente.

La estrategia es que primero se aprenda parte oral del castellano y posteriormente la escritura, eso nos han dicho los capacitadores, claro ellos nos han prohibido que hagamos lectura y escritura, quieren que hagamos como ellos dicen. Pero yo, sin embargo, aprovecho para extraer palabras y letras para enseñar a leer y escribir, siempre en cuando que ellos comprendan. Es un proceso como Ud. sabe hay veces muchos niños pueden comprender y no pueden expresarse, o pueden comprender y expresarse o también pueden comprender y expresarse pero no saben leer ni escribir. (Cc. 2003:11)

De lo dicho, podemos inferir que el profesor está consciente que los niños deben aprender primero la lengua oral del castellano, luego cuando dice “quieren que hagamos como ellos dicen” implica que no necesariamente se apegan a las actividades sugeridas a través de las cartillas que ellos denominan de “oralidad”, y cuando dice “yo sí aprovecho para extraer las palabras...” podemos interpretar que es necesario que los niños se inicien en la lectura y escritura en la segunda lengua, pero siempre que anteceda una actividad que promueva la comprensión oral.

Enseñanza a través de planas

En el primer ciclo de la IE de Pumamarcco vemos que la profesora tiene escritas en la pizarra: las cinco vocales “a”, “e”... algunas sílabas como: “pa”, “pe”..., “ma”, “me”... palabras como “papá”, “mamá”, “trabajo”, “embudo”, “puma”, “meta”, “mesa”, “pata” y frases como “mi papá corta leña”. Algo que me parece llamativo es que estas muestras y otras están escritas con diferentes colores de tiza, las vocales, sílabas,

palabras y frases, algunas de ellas con dibujos, veo que abarcan toda la pizarra (Cc, 2003: 9).

La profesora, al ser entrevistada en qué consistía la “plana”, la profesora asegura que “las planas consisten en que uno da muestras en el cuaderno y ellos siguen estos ejercicios, se enseña a leer y escribir el castellano, a pronunciar bien las letras y las palabras”. (Cc. 2003: 8), Realmente como hemos constatado en los cuadernos de los niños las muestras están llenas en las hojas. (Ver anexo 7). Al respecto, afirma, que estos métodos (las palabras normales y las planas) le “ayudan bastante a que los niños entiendan, comprendan; porque se trabaja con siluetas en algunos casos y en algunos [otros] casos su pronunciamiento [se trabaja la pronunciación], porque eso es lo que se quiere, que aprendan a hablar bien y no esté pateando el castellano” (Cc, 2003:4).

Como podemos notar en los párrafos anteriores, la profesora está convencida que el uso de las planas y otros métodos sintéticos (alfabético, fonético y silábico) son los más apropiados para la enseñanza del castellano a niños quechua hablantes. A través de estos métodos se puede superar problemas de expresión y comprensión. Finalmente podemos decir que son buenos para mejorar la caligrafía. (Ver anexo 7)

4.3.3.1.2. Enseñanza del castellano por repetición

Esta es una de las estrategias más frecuentemente usada por la profesora de Pumararcco y el profesor de Ccallaspuquio. Veamos el siguiente caso,

La profesora del primer ciclo de la escuela de Pumararcco permanentemente hace leer y escribir. Los niños repiten la lectura y la escritura durante todo el día, sea en grupo como individualmente. Mínimamente repiten 15 veces cada letra, sílaba, palabra y frase escrita en la pizarra.

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	A ver, a.	La profesora lee señalando con el puntero y los niños repiten.
Niños	Aaaa.	
Profesora	Eeeee.	Señala con el puntero y lee.
Niños	llllllllll.	
Profesora	Eeeeeeeeee.	Muestra como se pronuncia.
Niños	llllllll.	
Profesora	Eeee.	
Niños	llllllllllll.	

Niños	Eeeeeee.	
-------	----------	--

Pumararcco, I Ciclo Multigrado, 15/04/03

En el segmento vemos que la profesora lee cada vocal señalando con el puntero pronunciando en voz alta y los niños repiten. La profesora dice “a” los niños repiten “a”; la profesora dice “e” y los niños repiten “i”, la profesora vuelve a insistir y dice “e” y los niños dicen “i”. Lo mismo sucede con la vocal “o”, la profesora dice “o” y los niños repiten “u”. Terminada con las vocales prosigue con las sílabas, luego con las palabras. Como sigue:

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	Gra	
Niños	Cra	
Profesora	Gra	
Niños	Cra	
Profesora	Gra-das, qawanuwaychikya haynata niychik gra-das, así pronuncien gra-das 'mírenme pues, así pronuncien gra-das'	Los niños no logran diferenciar la gra de la cra, la profesora insiste.
Niños	cra-das	

Pumararcco, I Ciclo Multigrado 15/04/03

Una estrategia tradicional que hasta hoy se sigue empleando en muchas de las aulas de la región de Apurímac es la memorización de letras, sílabas y palabras. Como podemos notar, la profesora hace repetir la palabra “gradas” sílaba por sílaba. Sin embargo, los niños pronuncian “cradas”. El hecho es, que en quechua no existen sílabas trabadas como la tra, cra, gra, pla, entre otros. Esto hace que los niños quechua hablantes no logren pronunciar con facilidad una palabra con sílabas trabadas. Además, la sílaba “cra” y la “gra” tienen el mismo punto de articulación.

Cuando se trata de enseñanza de vocales, sílabas y palabras similares prácticas se realizan en el primer grado de primaria de Ccallaspuquio. Como hemos visto anteriormente al describir la sesión de aprendizaje del profesor del primer grado sobre el aseo al enseñar la canción “me lavo la cara...” donde el profesor presenta el modelo “me” y los niños repiten “mi”, el profesor corrige “me” y los niños repiten “mi”. De manera general, podemos decir que la repetición es una estrategia de aprendizaje al que recurren los profesores sea en el marco de una enseñanza tradicional o en el marco de la EBI.

Finalmente, entrevistamos a la profesora sobre el empleo de la repetición como medio de enseñanza del castellano, dice “Enseño la pronunciación haciendo repetir

cada letra, sílaba, palabra. Primero escribo en la pizarra, luego leo, luego con ellos leo, después hago escribir y voy carpeta por carpeta haciendo pronunciar y repiten junto conmigo varias veces sólo así pueden asimilar, si no les haces eso no te aprenden... (Cc, 2003:8)

Desde luego, muchos de los profesores al igual que la profesora creen que esta estrategia de enseñanza a través de la repetición de letras, sílabas, palabras aisladas es efectiva para aprender el castellano. Desde mi punto de vista, esta estrategia puede ser un medio de aprendizaje de lectura pero no la más adecuada para el aprendizaje de una L2, porque el niño no tiene contacto con el discurso mismo del castellano, el niño no es hablante, sólo es receptor, y lo que escucha sólo son letras y sílabas abstractas sin sentido, palabras y oraciones aisladas.

4.3.3.1.3. Enseñanza del castellano por discriminación de sonidos

Uno de los problemas que afrontan los profesores de Qallaspuquio y Pumararcco en la enseñanza del castellano es la interferencia vocálica entre la “i” y la “e”; la “u” y la “o”. Para los niños quechua hablantes la “i” y la “e”, la “u” y la “o” son alófonos: Se trata de un sólo fonema con dos representaciones fónicas. Por ejemplo: si dicen [qillu] o [qello] se están refiriendo a una misma cosa ‘amarillo’. En este caso la “i” y la “e”, la “u” y la “o” tienen el mismo valor fonémico. En cambio, en el castellano si digo “mesa” o “misa” son palabras diferentes. Por tan sólo, la presencia de la “e” y la “i” ha variado el significado de cada una de las palabras. En cambio, el quechua hablante sólo distingue tres vocales la “i”, “u” y la “a”. Aquí es donde radica el problema, el niño cuando aprende el CL2 va a transferir su sistema vocálico y allí es donde se va a producir la interferencia vocálica o el llamado “motoseo”. Este fenómeno propio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua es visto como problema mayor por los profesores, y para resolverlo recurren a estrategias como la “enseñanza por discriminación de sonidos”, que consiste en identificar un sonido determinado y distinguirlo de los que pueden ser próximos desde un punto de vista fonético. Por ejemplo, distinguir las oclusivas sonoras de las sordas (Cassany, 2000:405).

La profesora enseña a pronunciar las vocales “e”, “i”, “o”, “u” a través de la articulación de sonidos. “La profesora abre la boca medianamente y dice “a ver miren cómo voy a pronunciar la letra “e” y luego la “i” qawamuychik” ‘miren’ se pone a pronunciar, primero la “e” y dice,

Participante	Enunciado	Observación
--------------	-----------	-------------

Profesora	Khaynata, eeeeeeeee. 'así'.	Se ayuda con el dibujo de la apertura de la boca al pronunciar la "e", señala y pronuncia.
Niños	liiiiiiiiiiii.	
Profesora	Simiykista tumpallata wisqaychik, khaynata eeeeeeeeeeeeeee. 'cierren vuestra boca un poquito así'.	Hace ver la forma de cómo se pone la boca al momento de articular la "e".
Niños	liiiiiiiiiiiiiiiiiieeeeeeee.	Los niños miran la boca de la profesora, algunos repiten y se escucha el sonido de la "e" y de la "i".
Profesora	Eeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeee...	La profesora repite varias veces una y otra vez, a veces conjuntamente con los niños.

Pumararcco, I Ciclo Multigrado 15/04/03

La profesora muestra el dibujo de las vocales, señala la apertura de la boca en el momento de pronunciar cada una de las vocales. Luego, la profesora demuestra cómo se pronuncia cada vocal, cómo debe abrirse la boca para cada vocal. Por ejemplo, para la pronunciación de la "i", dice "miren aquí, qawamuwaychik khaynata 'mírenme así' "i"ta pronunciason" cierra la boca como si estuviera riéndose y pronuncia "iiiiiiii, asikuchkawaqsipas hina 'como si estuvieran riéndose' iiiiiiii", los niños también le siguen, repiten una y otra vez. El mismo procedimiento hace con las demás vocales diferenciando las cerradas "i, u" de las abiertas "e, o".

La discriminación de sonidos como estrategia es importante para superar la interferencia vocálica producto del contacto con el quechua que conlleva al motoseo.

La interferencia vocálica es tratada en numerosos trabajos sobre las relaciones entre el quechua y el castellano. Bruce Mannheim; Cerrón Palomino; Alberto Escobar. Este último dice,

Uno de sus rasgos más saltantes es el grado de apertura vocálica, pues mientras el castellano tiene tres grados, el quechua y el aimara sólo tienen 2. Por ello en el interlecto se nota que el timbre de sus vocales difiere de las del castellano y, este hecho, motivará una reinterpretación (reacomodación) de las vocales del castellano en el sistema del interlecto. Lo que en el bilingüe inicial aparece como un caso de interferencia entre el castellano y la lengua aborígen, por cuyo efecto confunden las vocales i/e y u/o. (Escobar, 1977: 77)

Finalmente, siguiendo a Ana María Escobar, podemos decir que el problema de interferencia lingüística es propio del contacto de dos o más lenguas y en nuestro caso se refiere "al rol que cumple la variedad del español en contacto con el quechua en la evolución de la lengua receptora" (Escobar Anna, 2000:20).

4.3.3.1.4. Enseñanza del castellano por corrección

Si algo caracteriza a la educación tradicional es justamente la corrección. En tal sentido, la enseñanza bajo este enfoque de destrezas tiene como objetivo principal alcanzar la perfección en todo sentido de la vida, a través de desarrollo de hábitos de comportamientos y conductas. En esta lógica lo menos que se acepta son los errores. Desde este punto de vista, los profesores aún en la actualidad se orientan en la enseñanza y aprendizaje de una lengua bajo el concepto tradicional de la gramática que se concebía como “el arte de hablar y escribir correctamente”. Y, alcanzar a hablar y escribir correctamente pasa necesariamente por la corrección. De allí que los profesores han optado comportamientos de “autoridad” y como tal, son los que más saben, a su vez, son dueños del conocimiento y los únicos autorizados a corregir. Veamos cómo persiste esta forma de enseñar a través de la corrección en las escuelas de Ccallaspuquio y Pumararcco. Como muestra, veamos en el siguiente segmento cómo corrige el profesor de Ccallaspuquio

El profesor se acerca a los niños carpeta por carpeta, va señalando con el dedo las letras y palabras escritas en los cuadernos, al mismo tiempo preguntando y luego corrigiendo. Veamos cómo corrige la pronunciación,

Participante	Enunciación	Observación
Profesor	A ver, tenemos que pronunciar bien, malta rimapinchik chhaynata costubrarukunchikman hatunyarispinchik mana lapiciruchu...la-pi-ce-ro, ninmi, a ver llipinchik. 'si vamos hablar mal ahora, cuando seamos grandes nos vamos a acostumbrarnos hablar mal, no es la-pi-ci-ru es la-pi-ce-ro, a ver todos la-pi-ce...'	El profesor advierte que no se deben acostumbrar a hablar mal.
Niños	Ru.	
Profesor	La-pi-ce-ro.	
Niños	La-pi-ci-ru.	Es diverso.
Profesor	La-pi-ce..	
Niños	Ro.	Alguien dijo.
Profesor	Ajá muy bien, la-pi-ce.	
Niños	Ru, ro.	

Ccallaspuquio, 1er grado, 25/04/03

Como podemos apreciar los niños no pueden repetir la palabra “lapicero” y el profesor advierte que no deben pronunciar “lapiciru” porque se pueden acostumbrar a hablar mal. Veamos este otro caso ocasional, cuando los niños hacen uso de los enunciados en su L1, el profesor se apresta a traducir y corregir ante el grupo total.

Participante	Enunciado	Observación
--------------	-----------	-------------

Niño	Prufe hisparakamusaq. 'profesor voy a ir a orinar'.	
Profesor	Permiso profesor voy a ir a orinar niy, así se dice, a ver niy '...di'.	El profesor corrige.
Niño	-----	No hay respuesta.
Profesor	Apura, habla, permiso profesor voy a ir a orinar.	Insiste.
Niños	Prufisur pirmisu urinar.	Logra hablar.
Profesor	Mana prufisur ninachu pro-fe-sor- ninan, a ver qawamuway nisqayta. 'no se dice prujisur, se dice profesor, mírame lo que voy a decir'.	Corrige.
Niño		El niño se agacha

Ccallaspuquio, 1er grado, 24/04/03

Como puede apreciarse en el segmento, el profesor toma mayor importancia a la pronunciación "correcta" del castellano. El profesor corrige "manan prujisur ninachu, pro-fe-sor ninan" 'no se debe decir profesor, se debe decir profesor'. Además, notamos que su intención ha sido que estando en hora de castellano el niño debe hablar en castellano, pero de lo que no se da cuenta es que el niño aún no maneja discursos en castellano. Siendo así, tampoco el profesor ofrece discursos completos en castellano. Si analizamos el enunciado del profesor al hacer la corrección encontramos que él mismo hace uso del quechua "mana prujisur ninachu" 'no se dice profesor' y luego mezcla "profesor ninam..." 'profesor se dice'. Por otra parte, nos da a entender que el castellano se debe aprender a través de la presentación del "modelo" que proporciona el profesor "Permiso profesor, voy a ir a orinar". Luego por repetición, en este caso los niños repiten lo que dice el profesor "prujisur pirmisu". Por último, el profesor corrige algunas veces en castellano otras veces en quechua "manam prujisur ninanchu, pro-fe-sor ninam" 'no se dice profesor, se dice profesor'.

Finalmente, creemos que el docente no debe considerar como "error" la producción de los niños en la L2, sino como un indicador de logro de avance; esto más bien refleja el estado actual de su evolución en el proceso de desarrollo de las competencias subyacentes de la L2. Al respecto, Larsen Freeman (1994:61) siguiendo a Richards (1971) distingue dos tipos de errores: errores de interlengua y errores de intralengua. Los errores de interlengua, dice, podrían atribuirse a interferencias de la L1. Y los errores de intralengua aquellos que cometen los aprendices de L2, independientemente de cuál es su L1. Por ejemplo, en un momento dado el niño hablante de quechua al procesar su segunda lengua va pasando las reglas de su L1 (del quechua) a la L2 (al castellano) en las diferentes

etapas de la evolución de su L2, sea en el aspecto fonológico, morfológico y sintáctico.

Por ejemplo: en una de las clases de CL2 del profesor del segundo grado de primaria de la escuela de Ccallaspuquio, cuyos niños están en una fase intermedia entre la básica y avanzada en relación a la lengua meta, escuchamos decir, “il piluta misaq uhumpi prufisur ista” literalmente diría ‘el pelota debajo de la mesa profesor está’ (Cc, 2003: 14). Como este otro caso que anotamos en una visita realizada a una IE de Antabamba, donde un niño quechua hablante le dijo a otro niño castellano hablante, hijo de la maestra. “Phere ven, lawa mihur” literalmente diría “Freddy ven, sopa comer”. En ambos casos, el verbo está al final de la oración, esto porque en el quechua el verbo va al final de la oración. Con los ejemplos, lo que queremos señalar no tanto, si la teoría funciona o no, sino queremos señalar que estos procesos son ignorados por los profesores y eso conlleva a asumir actitudes hasta violentos en la corrección, como constatamos en ambos casos y en la IE de Pumamarca. “La profesora preguntó a un niño señalando la palabra escrita junto al dibujo del choclo, ¿Qué es esto?, el niño respondió “Choqullo is”, la profesora corrigió “no se dice “choqullo is...este hasta ahora no sabe hablar...” se dice “es choclo, choclo, es choclo...”, le repitió varias veces, el niño no pudo hablar como la profesora, más aún, cuando le repetía en tono amenazante y se puso a llorar (Cc, 2003: 14).

4.3.3.1.5. Enseñanza del castellano por asistencia individualizada

La profesora, durante las dos primeras horas de la mañana, ha hecho el repaso general de lectura coral en grupo total y en grupos menores; las siguientes horas las dedica al trabajo individualizado. Esta actividad de asistencia individual algunas veces la hace con la visita personal carpeta por carpeta, otras veces desde su pupitre llama a los niños y demora con cada uno de ellos por lo menos 20 minutos haciendo leer, repetir, corregir, llamar la atención, dando muestras, explicando, entre otras cosas. Como en esta ocasión:

Participante	Enunciado	Observación
Profesora	-----	Señala la sílaba “pa”.
Niños	-----	El niño trata de leer pero se queda en silencio.
Profesora	Imataq kayri, ¿qué es esto? 'qué es esto'.	La profesora habla de manera enérgica y levanta la mano como para darle un cocacho.
Niño		El niño trata de pronunciar y sólo emite un sonido ininteligible.

Profesora	Estas adivinando Roger. Esto es pa, pe, pi, po, pu. Chaytachu mana atinki, ¿eso no puedes? Un día no más entró por una oreja y salió por el otro, te dije que estudies. Si no estudias te voy a... hacer sentar solo... 'esto no puedes'	El niño sólo escucha lo que dice la profesora.
-----------	---	--

Pumararcco, 1er Ciclo Multigrado, 29/04/03

En el segmento se puede apreciar que la profesora asiste para comprobar si aún el niño había grabado la sílaba “pa” en su mente. Pero resulta que el niño no se acordó y se quedó en silencio, motivo para que la profesora llamara severamente la atención diciendo “Estás adivinando Roger, es pa...”. Estas actitudes manifiestas de la profesora son típicas de la naturaleza misma de los métodos que emplea para el aprendizaje de las letras, sílabas, palabras. En sí, la rigurosidad es propia de la enseñanza tradicional.

Sobre la enseñanza individualizada, en la entrevista nos manifestó “Cuando recién vienen [los niños], personalmente le enseño a cada niño, porque ahora, los niños de primero y segundo no están todavía en el alfabeto bien, de ahí que personalmente enseño y ya entienden” (Cc, 2003: 8). Como podemos apreciar la preocupación es que los niños aprendan el castellano primero aprendiendo el alfabeto. Más adelante afirma que “Ahora si les haces leer personalmente, les haces leer como debe ser, pronunciar las palabras adecuadamente, ya puedes corregir y no les haces pasar vergüenza como cuando haces delante de ellos, de sus compañeros, por ejemplo cuando pregunto ¿qué es esto? me dicen “o” la “u” y tu puedes con él junto pronunciar correctamente y te aprenden (Cc, 2003: 8). Algo muy importante que manifiesta la profesora es que corrige individualmente y no ante todo el salón para evitar que el niño sienta vergüenza o quede ridiculizado ante los demás, de lo contrario podría traer consecuencias psicológicas y sociales posteriores.

4.3.3.1.6. Enseñanza por traducción

Otro de los métodos de enseñanza del castellano dentro de la enseñanza tradicional es “por traducción”. En el caso de la profesora de Pumararcco es evidente este hecho. Después de haber realizado la actividad de rutina, lectura y escritura de las muestras (vocales, sílabas, palabras, etc) que están escritas en la pizarra, la profesora presenta una lámina, se trata de unos patos que están cerca de un árbol. Ella pregunta en quechua imataq kayri? ‘¿qué es esto?’ y los niños responden “waswakuna” ‘patos’, luego en voz alta y de manera pausada señalando dice “aaah, estos son patos”.

Ella escribe “waswa” y al costado “pato” otra vez pregunta “haykataq kaypi kachkan? Yupaysi” ‘cuántos hay aquí, cuenten’ ellos dicen huk, iskay, kimsa, tawa...’uno, dos, tres, cuatro’ y la profesora escribe en quechua y al costado en castellano uno, dos, tres, cuatro... Esta actividad continúa con la palabra “árbol” y luego repiten varias veces las palabras escritas como: pato, uno, dos, árbol (Cc, 2003: 8) Apreciamos en la pizarra así,

waswa = pato

sach’a =árbol

huk =uno

iskay = dos

kimsa = tres....

Como se puede ver la profesora pregunta en quechua, los niños responden en quechua y estas respuestas son traducidas al castellano por la profesora. Finalmente, escribe palabras en quechua, al costado escribe en castellano y leen varias veces. Al respecto, en la entrevista dice “no estoy traduciendo, yo presento una silueta ellos están conversando en quechua y yo ya también voy pasando al castellano” (Cc, 2003:3). Replicamos su respuesta y le hicimos notar que ella había escrito palabras en quechua y luego a su costado en castellano. Ella dijo que era parte de la estrategia.

O sea la estrategia es que primero muestras una silueta, luego explicas en su lengua materna y luego vas pasando al castellano, por ejemplo, hago una descripción de la vaca pregunto imankunataq kanman wakapa, ellos me dirán **chakin** y yo ya también diré “**patas**”, **chupan** dirán ellos y yo ya también diré “**su cola**”, señalando digo han... ya **esto es su co-la** y tengo que escribir y hago repetir varias veces hasta que se les quede. **Waqram** de repente dicen entonces yo debo decir **su cacho**, de esa manera enseñó el castellano. (Cc, 2003:3)

Por el método de traducción, el alumno aprende principalmente el aspecto morfológico (palabras, formas pronominales, verbales regulares e irregulares etc.) y las frases mediante ejercicio de traducción. Es decir las palabras y las frases más simples se memorizan a través de ejercicios repetidos para avanzar en la comprensión. Pero algo que podemos subrayar es el uso de siluetas como soporte de la explicación que facilita la comprensión.

Como podemos notar en la concepción de la profesora acerca de la enseñanza del CL2 es de prioridad y está convencida que los métodos de destrezas le permiten alcanzar su objetivo de “lograr niños que sepan hablar, leer y escribir correctamente” y también, dice “los niños deben aprender el castellano correctamente, sin motosear”.

Esto implica que los niños al hablar, leer y escribir deberán hacer uso y pronunciar las palabras “correctamente” con propiedad. Más adelante manifiesta de cómo lograr esta meta. En cambio, desde una mirada actual se postula por una enseñanza basada en el enfoque comunicativo. Los niños aprenden interactuando, en el contacto con el castellano en situaciones comunicativas reales.

4.3.3.2. Algunos aspectos que influyen en el aprendizaje de CL2

4.3.3.2.1. El input comprensible proporcionado por el docente

El rol principal del profesor consiste en facilitar al alumno gran cantidad de input comprensible. Es decir, alimentar el intake o el organizador con suficientes muestras de la lengua y hacer que los alumnos construyan, sistematicen, organicen y comprendan la segunda lengua. Desde este punto de vista es necesario ofrecer una serie de actividades o ejercicios de comprensión oral favorables en lo que los niños puedan concentrarse en comprender el castellano en castellano y no el castellano en quechua o forzar al niño a que retenga de manera mecánica a través de la repetición y corrección. Veamos cómo construye los andamiajes y de qué recursos se valen los profesores de Ccallaspuquio y Pumararcco para apoyar a los niños en la elaboración de su segunda lengua.

Es importante ver cómo los profesores de Pumararcco y Ccallaspuquio en la enseñanza del CL2 proporcionan el input lingüístico, “¿cómo ajustan su lengua los profesores o los hablantes nativos al nivel de quienes la aprenden como segunda lengua para hacerla comprensible? ¿Qué clase de diferencias hay en el input de los escenarios naturales comparados con una clase formal?” (Baker, 1997:130). A continuación trataremos de responder éstas y otras interrogantes.

Esta otra pregunta es importante ¿Cómo hacer que el input proporcionado al alumno realmente sea aprovechado o se vuelva en intake? Siguiendo a Enriggt D.S.Y.M.L.McCloskey (1988), el profesor debe aprovechar todos los recursos posibles: sean estas habilidades personales en el manejo de la lengua, los movimientos y gestos que la acompañan, y los de su entorno y del aula para todo cuanto pueda producir significados. Entre los soportes más usadas por los profesores son: el soporte verbal, no verbal, paraverbal, contextual.

4.3.3.2.2. Soporte verbal (discursivo)

Los profesores del primer ciclo de Pumararcco y Ccallaspuquio, principalmente estos últimos, son los que más recurren a este tipo de soportes en sus discursos al explicar, recalcar, retroalimentar, evaluar, conversar y llegan a parafrasear, enmarcar, repetir frases y palabras que ellos consideran claves y que deben ser aprendidas por los niños.

Parafrasear

En la enseñanza de castellano como segunda lengua la paráfrasis constituye un soporte del input comprensible que proporciona el profesor al aprendiz. En este caso, el profesor ayuda a los niños a expresarse en castellano, tratando de interpretar las intenciones expresivas de los niños. En ese sentido exige que repitan los modelos como en el segmento siguiente:

Participante	Enunciado	Observación
Niño	Patia, patia kayman. ¡Patea aquí’.	
Profesor	Patea aquí, ya habla pues, patear aquí dile, pasa la pelota aquí niychisya qamkunapas, pasa la pelota, fuerte patear dile. ‘pasa la pelota digan pues ustedes también’.	El profesor trata de interpretar y ayuda a los niños a hablar en castellano.
Niño	Patia firme kayman. ‘Patea fuerte aquí’.	
Profesor	Listo corre, corre, corre, corre.	El profesor dirige al niño.
Niño	Aquí, patia, p’itay, p’itay curri, curri, (risa).	
Profesor	Corre, corre, corre, patear aquí, dile patear aquí.	
Niños	Kayman, kayman, aque, aque, aquí... ‘aquí, aquí’.	Los niños durante el juego con la pelota tratan de hablar en castellano ayudado por el profesor, más que todo cuando la pelota está en poder del niño CMH.
Profesor	Ya agarra, agarra, ahora bota, bota aquí, dile, bota aquí.	
Niño	Buta, buta aquí.	
Profesor	Ya a mí pásame, a ver pásame a mí, a mí dile pásame, pásame.	

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Como podemos notar, el profesor intenta interpretar lo que los niños quieren decir proporcionando frases en castellano. Por ejemplo, uno de los niños quechua hablante materno dice “patia kayman” dirigiéndose al niño C-MH que aún no entiende ni habla

quechua, entonces el profesor al notar la dificultad comunicativa entre ambos ayuda indicándole que diga “patea aquí” “pasa la pelota aquí”.

Un indicador es el término “patia kayman” ‘patea aquí’, a partir de este término infiere la intención del niño que quiso decirle al otro que le pase la pelota. La lección es que el profesor debe estar atento a lo que quiere decir el niño y apoyarle a desenvolverse y esto le dará mayor confianza en el aprendizaje del CL2.

Enmarcar

En un texto enunciativo los signos de puntuación enmarcan el significado de las palabras, frases u oraciones. Dentro de este segmento discursivo también existen palabras o frases que mejor encuadran la significación discursiva. Para optimizar el input es necesario “Enmarcar las fronteras del significado y tópicos dentro del discurso con el uso de una combinación de palabras y de frases tales como, “bien”, “ahora”, “bueno”, etc., junto con entonación y pausas” (Enrigh D.S.Y M.L. McCloskey 1988). Enmarcar frases, palabras ayuda a los estudiantes de segunda lengua a seguir la pista dentro del discurso.

Considerando este concepto, hemos podido ver que los profesores de Ccallaspuquio generalmente hacen uso de las palabras “bien”, “muy bien”, “a ver”, “no cierto”, “ya”, ajá. Estos términos al ser pronunciados dentro del discurso enfatizan, remarcan, resaltan la intención significativa. Veamos algunos ejemplos:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Muy bien, muy bien vamos a seguir hablando entonces, ahora me van a decir, me van a decir, qué cosas son saladas ¿a ver?	Le da mayor énfasis de manera pausada y con voz subida de tono en la palabra “muy bien...”
Niños	Queso.	
Profesor	Ajá el queso es sa-la-do	Eleva la voz para llamar la atención y pronuncia con tiempos.
Profesor	A ver Cléber la manzana es, es... ¿con sal?	Sube el tono de voz y pronuncia en dos tiempos.
Niño	Nooo.	
Profesor	No es, no cierto.	
Niños	Dolci, dulce.	
Profesor	Ajá...es dul-ce, muy bien.	Con énfasis y con tiempos.

Ccallaspuquio, 2do grado 05/05/03

Como podemos apreciar, el profesor habla pausadamente o eleva el tono de voz en una parte del discurso: “**muy bien, muy bien** vamos a seguir hablando entonces”. En este caso, la voz se eleva en la frase “**muy bien**” y es justamente la elevación de la

voz, lo que está enmarcando intencionalmente el discurso para que el aprendiz lo tome en cuenta y pueda comprender el mensaje. O cuando dice “ahora me van a decir, me van a decir **qué** cosas son saladas ¿a ver?”.

La segunda frase “me van a decir, **qué cosas...**” remarca, enfatiza la intención del significado en el momento de la elevación de la voz. Algunas palabras y frases de uso frecuente del profesor de segundo grado son estas: “muy bien”, “ajá”, “no cierto”, “a ver”. Veamos en el siguiente segmento cómo se dan estos casos:

Participante	Enunciado	Observación
Niños	Palabras.	El profesor enfatiza elevando la voz.
Profesor	Palabras, palabras, ajá, ¡esta bien! , anchayta yachachkanchikña ¿no ve? Ahora estos se llaman cinco vocales, cin-co vo-ca-les . ¿Iman sutin kasqa? 'Palabras eso ya estas sabiendo...como se había llamado'.	
Niños	Cinco vocales.	
profesor	Muy bien, cinco vocales, ¿no cierto?	

Ccallaspuquio, 1er grado, 21/04/03

Estos términos, “**ajá, muy bien, ¿no ve, no cierto?**” los usan los profesores para confirmar a los niños que su respuesta es la esperada. Entendemos que cuando el profesor enfatiza al decir **ajá, está bien, ¿no ve?** está enviando al niño la señal de que su respuesta o su discurso son aceptables. Esta aceptabilidad permite al niño construir y elaborar significados además de reforzar la confianza en el manejo de su segunda lengua.

Repetición

Los profesores con frecuencia enfatizan la pronunciación adecuada de las frases, palabras y letras y para ello primero ofrecen el modelo adecuado de manera indirecta, sin decirle que está mal lo que han dicho y que esta otra es la correcta. En este caso, la recurrencia frecuente a modelos adecuados de frases, palabras y letras constituye un soporte de fijación sea textual, lexical o alfabética. Por otra parte, el profesor al repetir una palabra o frase hace que los niños vayan apropiándose de la pronunciación adecuada de las palabras. Esta repetición o recurrencia vamos a encontrar en las poesías, en las canciones, trabalenguas. Veamos esto que encontramos en la IE de Ccallaspuquio,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Ahora vamos a cantar ya ¿quieren cantar?	

Niño C-MH	sí	
Niños	Ari, se 'sí'	
Profesor	Yo tengo mi cuerpo y debo cuidar Yo tengo mi cuerpo y debo cuidar Y si no lo hago me enfermaré Y si no lo hago me enfermaré	Canta en la melodía de "Limachahuay"
Niños		Le siguen la canción al profesor

Ccallaspuquio, 1er grado, 24/04/03

Como hemos visto, esta canción preparada por el profesor tiene frases que se repiten al ser cantadas, como esta "yo tengo mi cuerpo que debo cuidar". Desde luego, si canto esta frase una vez, repito dos veces (bis). La repetición no es direccionada o forzada como cuando la profesora de Pumamarcco hace repetir como parte del aprendizaje memorístico; sino es más espontáneo, por la misma intención de la canción. Nos parece importante esta estrategia porque los niños se familiarizan, primero con la estructura de la frase, segundo con la pronunciación adecuada, tercero con la intención significativa de la frase. Y finalmente, es apropiado para el tratamiento del "error".

4.3.3.2.3. Soporte contextual

El uso de esta estrategia consiste en que el profesor al emitir los mensajes se apoya en los cinco sentidos y que a su vez involucra los cinco sentidos de los niños. Veamos algunos casos de experiencia a través de los sentidos.

Experiencia a través de los sentidos

Los sentidos juegan papel muy importante en el proceso de enseñanza de una segunda lengua. Las experiencias a través de los sentidos estructuran mejor los aprendizajes. Desde este punto de vista, el profesor del primer grado de I.E de Ccallaspuquio al desarrollar el tema sobre el aseo ofrece a los niños experiencias vivenciales donde los niños pueden tener contacto físico o social con los objetos a conocer. A continuación el profesor presenta a los niños objetos como: cepillo de dientes, una pasta dental, un peine, un jabón de cara, toalla y un champú. Veamos parte de esta experiencia.

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Esto es cepillo de dientes Esto es un cepillo	El profesor levanta y muestra el cepillo de dientes Con la otra mano va mostrando

	Miren esto es cepillo de dientes tiene su cabecita con cerda, miren, miren, qawamuychikya umachan chukchachayuq kasqa, kaytaqmi chupachan, esto es su colita, colita... ¿Qué es esto? 'Miren pues, la cabecita había tenido pelos y estito es su colita'	las partes Cada vez que muestra le da énfasis en la frase "cepillo de dientes"
Niños	Cipillu dintis	
Niño C-MH	Cepillo de dientes	
Profesor	Ajá, esto es un cepillo de dientes. A ver, ahora uno por uno van a venir y tocar el cepillo, hamunkichik ch'ulla ch'ullallamanta kay cipilluta llamiq... 'van a venir uno por uno a tocar el cepillo'	Los niños se acercan uno por uno a tocar y palpar la cerda del cepillo
Niños	-----	Comentan en su lengua
Profesor	A ver, ¿para qué sirve el cepillo dental? Imapaqtaq kay allin kanman? 'esto ¿para qué es bueno?'	Muestra el cepillo y pregunta ¿para qué es bueno el cepillo?
Niños /niño C-MH	Maqchikunapaq, para lavarse 'para lavarse'	
Profesor	Ajá, sirve para lavarnos los dien...tes ¿Cómo nos lavamos los dientes? Imaynatan maqchikunchik kirunchikta? Así nos lavamos los dientes, así, khaynata, así... miren... '¿cómo nos lavamos los dientes?...así'	Refuerza la respuesta de los niños y eleva la voz en la palabra ajá y los dientes El profesor hace el ademán de lavarse los dientes, una y otra vez muestra

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Como ya dijimos en el anterior párrafo, una segunda lengua se aprende a través de los cinco sentidos. Indudablemente el castellano entra por los ojos. Como podemos apreciar en el segmento, el profesor concentra la mirada atenta de los niños en el objeto de la muestra, en este caso, en el cepillo de dientes. El profesor reiterativamente invita a los niños a observar el cepillo, para ello inclusive recurre al quechua y dice "qawamuychik" 'miren'. Además, describe cómo es el cepillo "Este es el cepillo y tiene su cabeza con cerda y... esto es su colita". Todo esto, o sea, lo que se observa, se guarda en la memoria por largo tiempo y sabemos que la observación es la base fundamental de la representación mental. Por consiguiente, los soportes contextuales ayudan a los niños a significar. Por un lado, el profesor toma en cuenta que las frases y palabras emitidas en la cadena discursiva por sí solas son abstractas. Por ejemplo, si digo "el cepillo sirve para lavarse los dientes" para el niño quechua hablante que está aprendiendo castellano esto será sólo ruido, porque no tiene un referente, una imagen mental de "lavarse" y "dientes". En cambio, si al discurso le proporciona un soporte, como hizo el profesor, al tiempo de hablar "así nos lavamos los dientes" acompaña en este caso con la demostración de "lavarse los dientes", entonces el niño tiene la oportunidad de proyectar la imagen de "lavarse" y

los “dientes” en la mente. En consecuencia, la presentación de soportes contextuales a través de modelajes por parte del profesor como “lavarse los dientes” o presentar un objeto, y por último, hacer palpar el objeto, en este caso “el cepillo”, “el jabón”, “la pasta dental” y “el peine” es sumamente importante para que los niños puedan significar y construir su segunda lengua. Por otra parte, esta actividad familiarizó a los niños con el campo semántico del aseo.

Por su parte, la profesora de Pumararcco generalmente recurre a la palabra escrita y la palabra hablada y algunas veces a siluetas o dibujos. En cambio, los profesores de Ccallaspuquio con mayor frecuencia emplean materiales como dibujos del cuerpo humano, silueta de animales, objetos como: peine, jabón, cepillo, agua, azúcar, sal, cuadros de doble entrada, papelógrafos entre otros que ayudan a darle un soporte a lo que dice el profesor, o a la comprensión del mensaje. Finalmente, podemos decir que el empleo de los sentidos en la enseñanza del CL2 es muy importante porque facilita la construcción de la segunda lengua.

4.3.3.2.4. Soporte corporal o no verbal

Para que el input sea comprensible, el maestro debe proporcionar andamiajes. Esto quiere decir que el profesor debe tomar en cuenta que las expresiones verbales por sí solas sólo son ruidos en el cerebro del niño y, para que éstas signifiquen algo tienen que ser acompañados por gestos, mímicas, ademanes, movimientos corporales. Los profesores de Ccallaspuquio con cierta frecuencia recurren a los gestos mímicas ademanes, expresiones faciales y movimientos del cuerpo para dar mayor soporte a la construcción del significado del mensaje que él emite y asimismo dar relevancia a lo que dice. En el siguiente caso el profesor emplea los gestos y mímicas como apoyo en la comprensión del mensaje.

Gestos y mímicas

participante	Enunciado	observación
Profesor	Ya nos estamos lavando la mano, luego vamos a lavarnos la ca...ra y después la ca be...za y nos vamos a peinar con pei... ne nuestro cabe...	El profesor realiza movimientos de frotación de las manos como si estuviera lavándose
Niños	Llo, llu	
Profesor	Esto es lavarse las manos, lavarse las manos, ya nos estamos lavando la mano, ustedes también lávense. Maqchikuychik makiykista, así lávense. 'lávense vuestra mano'.	Repite la acción de lavarse.
Niños	Haynata?	Los niños siguen la misma

	‘¿así?’	operación que el profesor.
Profesor	Muy bien, así, ¿no cierto? Alalaw ¡qué frío!... el agua está fría Miren, esto es “lavarse las manos”, lavarse la cara, lavarse la cabeza, peinarse el cabello...	El profesor en su rostro muestra la sensación de frío encogiéndose el cuerpo. Se frota la cara, la cabeza, agarra el peine y se peina...
Niños	-----	los niños realizan las mismas acciones que el profesor.

Ccallaspuquio, 1er grado 06/05/03

Como podemos apreciar, el profesor acompaña sus expresiones con gestos y mímicas. Si dice “ya nos estamos lavando la mano”, el profesor hace el ademán de lavarse las manos. Si dice que tiene frío, muestra el gesto de sentir el frío. Finalmente, el profesor lo que hace es representar la imagen de la acción del verbo lavarse. Además, esta actividad ha permitido a los niños el mayor contacto con el castellano como se nota en el cuadro.

Movimientos kinestésicos

Estamos convencidos que para enseñar el castellano como segunda lengua, el profesor tiene que ser artista. La mejor forma de lograr en los niños la comprensión o la construcción de significados en su segunda lengua, es que el profesor tiene que auxiliarse con los movimientos corporales. Esto quiere decir que los mensajes tienen que tener soporte o referente físico observable. Veamos algunos casos observados que me parecieron importantes. Resulta que el profesor siempre al entrar al salón ordena a un niño o niña hacer algo, como: traer tiza de la dirección, arreglar la carpeta o como en este caso ordena a un niño que sólo habla quechua,

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	Juancito cierra la puerta.	
Niño	-----	Sólo atina a mirarle.
Profesor	Estoy diciendo cierra la puerta.	
Niño	-----	Sigue en su carpeta.
Profesor	Esto es cerrar. cerrar la puerta.....miren y Esto es abrir la puerta, abrir la puerta. Ahora Juancito cierra la puerta.	El profesor se levantó y se fue hacia la puerta cerró y abrió.
Niño		Va y cierra la puerta.
profesor	¡Muy bien! Eso es cerrar la puerta, chaymichay cerrar la puerta. 'eso es cerrar la puerta'.	

Ccallaspuquio, 1er grado, 21/04/03

Para aprender una segunda lengua todas las situaciones y espacios deben ser aprovechados como esta ocurrencia del profesor de ordenar a un niño quechua hablante en castellano. Como podemos apreciar en el cuadro, el profesor le da soporte a su expresión. En un primer momento, cuando ordena al niño y dice “cierra la puerta” el niño no responde. Sin embargo, cuando el profesor realiza los movimientos de cerrar y abrir al tiempo de hablar, los niños observan el referente y comprenden el significado. En un segundo momento, el niño Juancito realiza la acción de “cerrar la puerta”.

Otro ejemplo, pero esta vez es parte del libreto de la instrucción. El profesor de primer grado canta la canción referida al cuerpo humano y cada vez que llega al verso “estoy moviendo mi cabeza”, el profesor mueve la cabeza, “mis manos y mis pies”, también los mueve. Mientras demuestra los niños sólo miran, unos que otros se animan a mover la cabeza, el profesor se detiene un momento y dice,

Participante	Enunciado	Observación
profesor	A ver muevan la cabeza, así, muevan la cabeza así.	El profesor mueve la cabeza.
Niños	-----	Los niños miran lo que hace el profesor.
Profesor	Estoy moviendo mi cabeza Estoy moviendo mis manos Estoy moviendo mis pies Tra la la la la la la la ...	Gira la cabeza. Levanta la mano por sobre su cabeza y Mueve los pies y aplaude.
Niños		Escuchan, miran, algunos imitan al profesor.
Profesor	Muevo la cabeza, a ver llapaykichik umaykista kuyuchiysi. Muevan las manos. 'todos hagan girar vuestra cabeza'.	El profesor mueve la mano, los niños están más atentos, le siguen con la mirada y ellos también mueven la mano.
Niños		Realizan los movimientos junto con el profesor.

Ccallaspuquio, 1er grado, 24/04/03

Los movimientos kinestésicos son uno de los soportes fundamentales para ayudar a los niños a significar, le permiten al niño asociar las palabras y los discursos con los movimientos y gestos que realiza los interlocutores y todo ello hace más comprensible al input. Como podemos ver, el docente cuando dice “muevo mi cabeza” acompaña con el movimiento de su cabeza. Entonces el niño comprenderá el significado de mover la cabeza.

En la enseñanza del CL2 es importante que el profesor proporcione la mayor cantidad de soportes observables porque estos hacen que las imágenes orales sean asociadas con las imágenes referenciales.

4.3.3.2.5. Soporte paraverbal

El soporte paraverbal es empleado por los profesores de Ccallaspuquio y de Pumararcco, para estimular al niño en su avance de apropiación de su segunda lengua. El soporte paraverbal consiste en dar mayor énfasis o entonación a las palabras o frases dentro de la cadena discursiva, para que el niño tome en cuenta o preste mayor atención y que esto se convierta en motivo de aprendizaje.

La entonación

Los profesores de Ccallaspuquio hacen mayor uso de esta estrategia cuando quieren enfatizar, resaltar una palabra o frase y ven por conveniente que el niño debe tomar interés en esa palabra o frase o como ellos llaman la palabra clave. Por otra parte, con frecuencia emplean pausas para destacar las palabras importantes o las que tienen que ser fijadas por los niños. Veamos alguno de estos casos:

Participante	Enunciado	Observación
Profesor	...dice Juan River venía desde Huancarama por el camino y se encontró con un... a ver ¿con qué creen que se haya encontrado? Imawantaq tuparqunman karqan? '¿con qué creen que se haya encontrado?'	Eleva la voz y pregunta de manera enfática cambiando a una voz gruesa como que fuera aterrador.
Niños	Zorro, añaswan, caballuwan 'con el zorrino, con el caballo'	
Profesor	Ahhh se encontró con el, con el... zo-rró	El profesor confirma la respuesta elevando la voz y luego baja el tono suavemente para luego con actitud de sorpresa y pausadamente expresa la palabra zorro
Niños	Atuqqa uwijata mikhuyta yachan 'el zorro sabe comer oveja'	
Profesor	Ajá el zorro come ovejas... ¿qué come el zo rró?	Le da énfasis en la pregunta y acompaña con gestos de actitud de comer
Niños	Uvvija, oveja	
Profesor	Juan River al ver al zorro ¿qué creen que le pasó a Juan River?	Expresa con tonalidad de pánico
Niños	P'itarparin, urmayarparin, pacarparikun 'se corrió, se cayó, se escondió'	
profesor	Se escondió...	

Como podemos apreciar, el profesor al relatar el suceso eleva y baja el tono de voz según las circunstancias o motivos en el que el personaje se halla. Así, al preguntar a los niños con tonalidad de sorpresa “¿Con qué creen que se haya encontrado?” ¿Qué creen que le pasó a Juan River? Llama la atención de los niños y despierta mayor interés en buscar la respuesta o saber qué le ocurrió al protagonista. Además, vivencia el suceso dándole la sensación al interlocutor de ser partícipe del hecho. Pero en el fondo advierte de manera indirecta que debe tener en cuenta esa frase o palabra, como en este caso “qué creen que le pasó a Juan River?” para su entendimiento y a partir de ello puede dar la salida o respuesta. Algo que me parece resaltante en esta experiencia es que el profesor en este relato involucra a los niños como parte del relato y en esto juega un papel muy importante la entonación en vista que despierta mayor interés y atención en la construcción del discurso. También, incentiva a los niños a desarrollar la imaginación y anticipación de los hechos. Finalmente, la entonación da a entender la intención y el significado de las palabras o frases. Así por ejemplo, si digo en una entonación lineal (normal) “se encontró con el zorro” no da la sensación de miedo; pero si digo en tono de sorpresa y tono bajo, “se encontró con el zorro”, da la idea de que es un animal fiero, salvaje y puede atacar.

Podemos decir que en la escuela de Pumararcco se da la enseñanza del castellano bajo el modelo subyacente de sumersión y en la línea de la castellanización, predominantemente enmarcado en el paradigma tradicional basado en los principios de la teoría conductista. Como se muestra en las clases observadas en el primer ciclo de primaria donde prevalece la enseñanza del castellano a través de la memorización de las letras, sílabas, palabras, frases y oraciones aisladas.

Por su parte, en el primer ciclo de primaria de la IE de Ccallaspuquio se da la enseñanza del castellano como segunda lengua, aunque precariamente, y esto requiere ser replanteadas en materia de políticas de capacitación. Es importante reconocer que encontramos estrategias que permiten facilitar a los niños aprender el CL2 a través de canciones, presentaciones de objetos, descripciones, uso de las interrogaciones, juegos y el uso de los soportes, entre otros. Esta práctica pedagógica se enmarca dentro de los fundamentos de la EBI. Sin embargo, cabe aclarar que es más la experiencia de los profesores que la contribución del Programa de Capacitación de la DINEIBIR.

De manera general, podemos decir que Pumararcco y Ccallaspuquio vienen a ser un reflejo de la realidad educativa actual de la región donde se dan estas dos realidades, pero que hay más Pumararccos que Ccallaspuquios. Por una parte, aún es persistente la enseñanza bajo el enfoque tradicional. Por otra parte, hay la necesidad de apostar por el cambio del modelo educativo. Finalmente, con la participación del mismo pueblo, éstos crecerán y habrá muchos Ccallaspuquios.

Concluyendo este capítulo digo: aprendí de esa realidad, de esas dos aulas de Ccallaspuquio y Pumararcco. Aprendí de los niños, la alegría de vivir y las ansias de aprender más; de los profesores, la experiencia y la templanza para afrontar la realidad en sí. De la comunidad, el convivir y de la pachamama, siempre ser prevenido.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta las conclusiones a las que se llegó a través de la investigación, y que responden a los objetivos referidos a: estrategias metodológicas que los profesores utilizan en el proceso de enseñanza del CL2, y el aprovechamiento de los instrumentos didácticos (cartillas) por el docente en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Existen mejores leyes a favor de la EIB como las que señala la legislación peruana en materia educativa, existen esfuerzos en materia de capacitación, producción y distribución de materiales, incluso la apuesta por un mejor enfoque pedagógico, pero si no hay voluntad política de cambiar, la educación en el Perú seguirá siendo criticable; si no se mira como un problema estructural, la EIB seguirá restringida sólo para los indígenas, para intentar resolver problemas pedagógicos, lingüísticos. La EIB, como la enseñanza del castellano como segunda lengua no superará sus deficiencias y crisis, si no se mira en conjunto.

5.1. Estrategias metodológicas

5.1.1. Enseñanza del castellano en Ccallaspuquio

Tomando en cuenta los hallazgos de la investigación podemos aseverar que en el primer ciclo de primaria de la IE de Ccallaspuquio existe una precaria enseñanza del castellano como segunda lengua, con serias deficiencias y limitaciones de carácter de gestión, curricular, metodológico y de enfoque.

En cuanto a la actitud de los profesores frente a la EIB y la enseñanza del CL2”

Los profesores son conscientes de la realidad, entienden que en IEs donde los niños son quechua hablantes como en Ccallaspuquio es necesario enseñar el castellano como segunda lengua y que esto debe ser sistemático para que sea exitoso. Además, en opinión de los profesores consideran que las estrategias que propone la EBI son adecuados para realidades como Ccallaspuquio donde los niños tienen como lengua materna el quechua; así dicen “en esta realidad, uno está obligado a enseñar en dos idiomas quechua y castellano que tenemos”. Sin embargo, no basta, sólo planificar, ser consciente de la realidad, o hacer uso de los dos idiomas en la

enseñanza, la cuestión pasa por entender que se trata de un problema estructural, de carácter social, político y hasta ideológico.

Sobre sus falencias y demandas

Los profesores enfrentan serias limitaciones en su práctica áulica como la falta de capacitaciones reflexivas y críticas sobre enfoques, metodologías y sustentos teóricos que orienten y dinamicen mejor la enseñanza del castellano como segunda lengua. Además, requiere ser entendida y asumida como parte de un sistema, por eso resultan siendo mayores las carencias en el desempeño del profesor porque no tiene visualizado y para qué; el cómo, con qué; y a quiénes y con quiénes enseñar el castellano como segunda lengua. Estas son falencias que involucra a la misma DINEIBIR que en materia de tratamiento de castellano como segunda lengua no tienen por lo general políticas definidas, más aún siguen con modelos cerrados diseñados para una determinada situación lingüística, generalmente orientados a atender monolingües. Esta situación se refleja en sus “especialistas” y “capacitadores” que implementan la EIB.

Sobre la enseñanza del CL2” en el aula

Es evidente la precariedad del manejo de estrategias metodológicas y el uso de materiales en el proceso de enseñanza del CL2. Generalmente, conocen algunas estrategias metodológicas como las canciones y algunos juegos como los únicos para el desarrollo oral y la familiarización de la escritura. Sus deficiencias de conocimiento sobre los fundamentos comunicativos y la escasa visualización de los fines de las estrategias metodológicas hacen que se reduzca a interacciones unilaterales donde el profesor es el emisor y los niños son receptores. Algo más, el carácter comunicativo de las actividades del CL2 se ha reducido a la priorización de aprendizajes de vocabularios.

Sin embargo, en la práctica áulica recurren a una diversidad de estrategias como las que hemos descrito; pero no reparan de su existencia ni son entendidas en cuanto a su finalidad y sustento teórico. En lo que respecta al uso de materiales del Ministerio de Educación sencillamente no hacen uso de ella, están almacenadas o en todo caso repartidas a los alumnos sin ningún criterio de aprovechamiento.

Las cartillas y el profesor

En cuanto a las “cartillas” en el mejor de los casos sirve de referencia para las sesiones. En palabras propias de los profesores, dicen “no son aplicables en ciclos iniciales pero si pueden ser recomendables para ciclos superiores”. A nuestro juicio, esto porque son más para desarrollar de la expresión oral. Las cartillas, no son en el mejor de los casos un buen aliado para los profesores del primer ciclo, uno porque no fue entendida la intención de éstas; dos, tampoco fueron capacitados en su manejo adecuado. Aparte de las serias falencias que presenta las mismas cartillas, como la priorización de aprendizajes de vocabularios o como dicen los capacitadores “campos semánticos”. Las sesiones de los profesores muestran indicios de enseñanza de CL2. Sin embargo es de anotar, que en las sesiones de aprendizaje concurren una serie de factores que dinamizan sus clases como: los enfoques y métodos, tanto comunicativos, como de destrezas, aprendidos en capacitaciones no sólo de EBI sino también en capacitaciones con el nuevo enfoque pedagógico; a esto se suma, la experiencia propia del docente, su formación profesional, entre otros.

Uso de la lengua del profesor en el aula

No es lo más óptimo que digamos, los docentes enfrentan sus limitaciones en el manejo de las lenguas. Por un lado, el castellano regional que manejan tiene sus particularidades locales que dista del castellano estándar que exige la escuela. Por otro lado, la mayor falencia que enfrentan los profesores de Ccallaspuquio y Pumararcco es un manejo precario de la lengua quechua, no tienen dominio en la lectura y escritura, lo es también en toda la región. Esto es una seria limitación para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las demandas de los padres de familia y la comunidad

También, es notoria la presión constante que reciben los profesores por parte de los padres de familia y la comunidad de renunciar al programa EBI demandando que enseñen el castellano. Actualmente, la incertidumbre acerca de la EBI es mayor en los padres de familia y el rechazo aún más. Además, la EBI no ha alcanzado resultados fiables como programa, las capacitaciones docentes han perdido credibilidad, los profesores se muestran inseguros en la aplicación.

Los niños que estuvieron en escuelas “EBI” al pasar al colegio son marginados y hasta censurados. Como es caso de los Colegios de Huancarama⁵⁵ que hicieron llegar su críticas a los profesores que trabajan con EBI. Son suficientes las razones para que los padres de familia no acepten la EBI.

Entre la espada y la pared

Los maestros deben garantizar el aprendizaje del castellano, esto por una parte. El éxito o fracaso escolar depende de la competencia comunicativa alcanzada. Los niños, deben aprender a comunicarse en castellano con otros interlocutores y en otros contextos. Pero más que eso, deben ser suficientes en el manejo del castellano, fundamentalmente, para acceder a los ciclos superiores o la educación secundaria; porque se vehiculiza la educación en castellano. Esto es su responsabilidad y la preocupación de los profesores. Por otra parte, los padres de familia exigen a los profesores que enseñen castellano, pero como ellos saben, a través de la lecto-escritura. Además, está la exigencia de los capacitadores que tiene que enseñar la lengua oral del castellano. Realmente el docente se halla en una encrucijada o mejor dicho entre “la espada y la pared”. Al final decide como la profesora de Pumararcco hacer lo que más sabe, enseñar el castellano a través de la lecto-escritura.

Sobre las estrategias de tratamiento del CL2”

Los profesores manifiestan como estrategia de tratamiento del CL2, desarrollar el nivel oral de la lengua castellana, luego la escritura. En opinión de los profesores es necesario que los niños aprendan primero el nivel oral del castellano luego, después la escritura. Pese a ello, no saben qué estrategias metodológicas pueden orientar mejor el desarrollo de la comprensión y la expresión oral; muestra de ello es que antes de cantar una canción ellos recurren a la lectura de la canción o cuando ejecutan una actividad están preocupados en que el niño ya hable. Sin embargo, en su práctica pedagógica en aula espontáneamente diríamos casi al azar realizan actividades que orientan al desarrollo de la comprensión y expresión oral, desde

⁵⁵ Así como en los colegios de Huancarama, también en los colegios de Abancay y otros, se nota la marginación de estos niños. Por ejemplo, en el colegio “La salle” y en “Santa Rosa” no acceden este tipo de niños con dificultades de habla, lectura y escritura castellana, mejor dicho niños bilingües.

luego aparte de lo que ya saben por propia experiencia como son las canciones y juegos. Esto viene desde los mismos “especialistas” y “capacitadores”, tienen imprecisiones en cuanto a este punto. Como se demuestra en las “cartillas denominadas de oralidad” que en realidad debería llamarse “cartillas de desarrollo oral del castellano”, más propiamente debería denominarse “cartillas de expresión oral”, en vista que se orientan al desarrollo de capacidades expresivas. Por consiguiente, están orientadas más para desarrollar la expresión oral; mas no, para la comprensión oral del castellano.

Prioridad por la enseñanza de la expresión oral

Existe la idea de que el niño hable de inmediato con las actividades realizadas, no dando oportunidad al niño para procesar y comprender su segunda lengua. El maestro exige hablar al niño de manera, “correcta” sin importar muchas veces la condición de que es quechua hablante y que por naturaleza, al adoptar una segunda lengua, va a transferir muchos de los elementos de su lengua materna, sean éstas en el aspecto fonológico, sintáctico, lexical. Pocas veces es aceptada la condición de habla del niño en el proceso de aprendizaje del castellano. Existe aún la idea de que el motoseo es una forma incorrecta del uso del castellano y tiene una carga social discriminante, es mal visto. Además, persiste la idea de aprender una lengua a través de la lecto-escritura, es por ello que al usar las canciones, en vez de aprenderlas cantando, aprenden leyendo. Sin embargo, hay intentos de emprender la enseñanza del castellano a través de actividades como canciones, presentación de objetos, los juegos entre otros que permitan a los niños aprender el castellano como segunda lengua.

Iniciando en la escritura, pero no se cómo

Existen intentos de iniciar en la escritura del CL2, pero no se definen cómo enseñar. En ese sentido, el profesor de segundo grado viene implementado la familiarización con el mundo escrito del CL2 a través de estrategias metodológicas como la fijación textual, la fijación lexical y la fijación alfabética. Bajo estas estrategias los profesores ofrecen actividades que permiten pasar del nivel oral a nivel escrito a través de uso de símbolos y las representaciones gráficas de las palabras verbales. Sin embargo, cabe señalar que previamente realizan “pre-actividades” eminentemente con metodologías de destrezas, a través de la lecto-escritura de canciones, poesías y cuentos. Los niños aprenden mediante mecanismos de repetición; primero las letras,

luego las sílabas y las palabras; la lectura repetitiva obliga al niño a memorizar. Esta forma de enseñar ofrece el modelo “correcto”, el niño repite, luego el profesor corrige. Esta forma de enseñar es generalizada en toda la región.

Programación de uso de las lenguas en el aula

Entre separar las lenguas y continuar como se acostumbra hacer, enseñar alternando o mezclando las lenguas. Los profesores han programado los espacios de enseñanza del CL2 en el horario escolar. El horario escolar está dividido en bloques. El profesor del primer grado ha considerado trabajar en tres bloques, destinando el último bloque para el aprendizaje del castellano y según ellos, para la “adquisición del castellano”⁵⁶. El profesor del segundo grado ha considerado cuatro bloques, el primer bloque es para el aprendizaje del castellano y los dos o tres últimos son para el desarrollo de áreas curriculares lo hacen generalmente en quechua, han considerado, como dicen el 70% para quechua y 30% para castellano como adquisición. Sin embargo, no todo lo programado se ejecuta como tal. Sin embargo, en la práctica los bloques no funcionan como se programa, porque unas veces sólo se hacen en quechua, a algunas veces sólo en castellano. En el aula, no se distingue. En las clases de castellano los profesores hacen uso del quechua y del castellano.

Finalmente, la crítica situación de los profesores y los denodados esfuerzos de implementar la enseñanza del CL2, exige la necesidad de emprender una mayor socialización reflexiva y crítica sobre los fundamentos teóricos de la EIB, la enseñanza del CL2 que permitan afianzar el uso y manejo de estrategias metodológicas adecuadas. Como dicen los profesores, “las capacitaciones docentes de la DINEBI se orientan más a ofrecer modelos de enseñanza y a veces no se sabe por qué se hace una actividad y para qué se hacen, sólo nos dicen que esto u otro sirve para el nivel oral y muy poco se explica acerca del porqué”.

5.2.2. Enseñanza del castellano en la IE de Pumararcco

Enseñando castellano como dice la comunidad

En la IE de Pumararcco no se da la enseñanza del castellano como segunda lengua pese a que los niños son quechua hablantes. A diferencia de los profesores de Ccallaspuquio, los profesores de Pumararcco consideran que la enseñanza del castellano parte por la lectura y escritura de vocales, sílabas, palabras y oraciones sueltas. En opinión del docente de Pumararcco las estrategias propuestas por la EBI para la enseñanza del castellano son importantes para el desarrollo del nivel oral; pero para los niños no basta aprender lo oral sino también tienen que aprender a leer y escribir.

Así como en la IE de Pumararcco, también se observa en otras IEs la enseñanza del castellano a través de estrategias metodológicas como: la presentación de modelos, repetición, corrección, premiación o castigo. Estas estrategias metodológicas inician primero con el conocimiento de las vocales, las sílabas, palabras, frases y oraciones sueltas; el profesor escribe, luego presenta el modelo correcto de pronunciación; los niños repiten; el profesor corrige; los niños repiten; si aciertan los niños reciben muestra de halagos y si no aciertan reciben amonestaciones. Además, los padres de familia quieren que enseñen a leer y escribir y no a jugar; ellos creen que con el enfoque comunicativo sólo se dedican a jugar y no aprenden a hablar castellano.

Falta enseñar castellano como segunda lengua

De manera general, podemos decir que la enseñanza del castellano como segunda lengua sigue siendo una debilidad pedagógica y también la mayor preocupación de los profesores de aula. En esta escuela no se enseña el CL2. Sólo se enseñan en castellano las diferentes áreas curriculares. Mejor dicho, se enseña entre la mezcla y la alternancia de códigos. Por otra parte, es una necesidad de los niños aprender el castellano y a la vez es una demanda de los padres de familia de la comunidad que sus hijos alcancen mejores oportunidades.

Pese a las continuas capacitaciones de los profesores por parte de la DINEIBIR, la enseñanza del castellano aún es deficiente. El docente no sabe claramente cómo

⁵⁶ El término cuestionado de “adquisición del castellano” para asuntos de programación de lenguas en el ámbito escolar, viene desde la DINEIBIR, desde hace más de 10 años y esto ha quedado en los profesores de la zona.

enseñar el CL2. Pese a sentir el problema y la necesidad de los niños quechua hablantes de aprender el castellano porque más tarde o temprano llegarán al colegio. Y, para esto, es requisito indispensable hablar el castellano.

5.2. Uso de los instrumentos didácticos

5.2.1. En la IE de Ccallaspuquio

La experiencia es más que las cartillas

Los profesores del primer ciclo de primaria vienen familiarizándose con el uso de las cartillas. Estos materiales contienen actividades que orientan al desarrollo de la expresión oral y la lectura y escritura del castellano en el marco del enfoque comunicativo. Su manejo es deficiente, por consiguiente, necesita ser capacitado en el manejo o adecuación de éstas. Sin embargo, los profesores desde sus experiencias intentan adecuar al contexto. En esencia, hay la intención de que la enseñanza del castellano sea más pertinente, con estrategias metodológicas concretas, con actividades y materiales adecuados. Pero no existe el apoyo respectivo de los agentes educativos.

Programo pero me falta saber para qué

Por otra parte, tienen programado el uso de cartillas para facilitar la enseñanza del nivel oral, más exactamente, para el desarrollo de la expresión oral del castellano. Sin embargo, es importante señalar que en muchos casos el docente en su práctica áulica generalmente cae en la improvisación, y recurren con frecuencia a actividades como las de lecto-escritura, abordadas desde la perspectiva del enfoque de destrezas y que no están necesariamente programadas.

Además, notamos que en su programación anual tienen programado realizar el diagnóstico sociolingüístico de la comunidad. Tienen programado también el registro de niveles, la selección de capacidades, el énfasis curricular y por último cuentan con un horario escolar donde se considera programada la adquisición del CL2. Sin embargo, no hay resultados concretos referentes a la programación curricular del CL2. No hay estrategias metodológicas que orienten la elaboración de diagnósticos sociolingüísticos, no saben cómo realizar los registros de niveles porque no se tiene experiencia en formular indicadores de dominio del castellano como segunda lengua; existe sólo el cuadro vacío con la denominación de “registro de niveles”. Lo mismo

sucede con la selección de capacidades, se sabe que tienen que desarrollar la lengua oral, pero no saben para qué sirven y a dónde orientan.

Finalmente, pese a no existir una política sólida de educación intercultural bilingüe en la región, podemos decir que existen intentos aislados de enseñar CL2 desde el enfoque EBI principalmente en el primer ciclo de primaria pero que esto es aún precario porque aún no han alcanzado destrezas en el manejo de estrategias. Sin embargo, en esta perspectiva encontramos hallazgos importantes que son indicadores de encaminamiento de una enseñanza del CL2. En cuanto a la planificación de la segunda lengua principalmente en la escuela de Ccallaspuquio va desde intentos de diagnóstico sociolingüístico que viene a ser la base primordial para una efectiva programación y tratamiento de lenguas en el aula, hasta intentos de una programación de las actividades a desarrollarse en el aula en materia de enseñanza del CL2. El empleo de las estrategias metodológicas como el uso de canciones, presentación de objetos, interrogación, compleciones de frases entre otros que hallamos dentro de la enseñanza del nivel oral y la lectura y escritura son avances importantes que pueden ser sistematizados y afianzados como aporte dentro del enfoque de la EIB. Estos pueden constituirse en una alternativa metodológica para una adecuada enseñanza del CL2 en poblaciones quechua hablantes. Estas estrategias permiten hacer de la enseñanza una experiencia más dinámica, amena, interactiva y lúdica.

5.2.2. En la IE de Pumararcco

No existe enseñanza del castellano como segunda lengua, por consiguiente, el Instrumento didáctico que viene haciendo uso se enmarca en la enseñanza común de áreas curriculares. La profesora hace uso de las unidades de aprendizaje, y algunos proyectos orientados al desarrollo de “capacidades” de las áreas curriculares. Sin embargo, va más para desarrollo de conocimientos, lo que más interesa a los profesores es que el niño aprenda los contenidos curriculares. En cuanto al castellano, es parte de la programación de las unidades de aprendizaje. Es un área curricular más como en cualquier otra IE; no se tiene previsto el aprendizaje del castellano como segunda lengua, de ahí, la preocupación por el conocimiento de la lengua castellana a través de las vocales sílabas, palabras, frases y oraciones. Estas actividades están programadas para los dos primeros meses del año escolar.

En muchas de las IEs de la región como en la IE de Pumararcco no se planifica ni se enseña el CL2. Los profesores, pese a haber recibido capacitaciones en EBI, en estas IE siguen enseñando las áreas curriculares “en castellano” como dicen ellos “seguimos aplicando las estrategias del PLANCAD HISPANO”. Algo característico de este modelo, es que es para IEs cuya población escolar debe ser monolingüe, en este caso sólo para castellano hablantes.

Esto quiere decir que la compleja y variable realidad sociolingüística no fue, ni es aún aceptada. Por ello, en la programación de los profesores no aparece el diagnóstico sociolingüístico de la comunidad, el registro de niveles de dominio y conocimiento del castellano, la programación y enseñanza de lenguas.

Finalmente, son suficientes las razones para decir que no se enseña castellano como segunda lengua, lo que hacen en las IEs es seguir al juego de la incertidumbre de una política que no tiene cómo enfrentar esta histórica situación de enseñanza del castellano como segunda lengua. A nuestro juicio, la enseñanza del castellano como segunda lengua debe ser sistemática y sistémica.

CAPITULO VI

"No basta ser carpintero para hacer un tallado en madera. Los profesores, además de hablar castellano debemos saber enseñar el castellano como L1 y como L2"

6. PROPUESTA

TALLER "APRENDER Y ENSEÑAR CASTELLANO ES TAREA DE TODOS"

Los resultados y los hallazgos de la investigación evidencian que hay necesidad de implementar la enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs de Ccallaspuquio y Pumararcco.

6.1. Problema

Encontramos muchas carencias en la implementación y aplicación de la EBI en las instituciones educativas de Pumararcco y Ccallaspuquio, es que se han ido alejando de la concepción inicial que tenía el objetivo de "Lograr un bilingüismo aditivo y coordinado en el educando para elevar sus niveles de aprendizaje y autoestima" (Boletín UNEBI N° 2, 2000: 4). Por un lado, hallamos debilidades y desencuentros entre la teoría y la práctica en la enseñanza del castellano como segunda lengua, principalmente en el manejo metodológico como también en la planificación como por ejemplo en el manejo deficiente del diagnóstico sociolingüístico, el registro de niveles de conocimiento y dominio del castellano. No existe un adecuado manejo de estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión oral y expresión. Frente a esta insuficiencia notamos el preponderante uso de los métodos de destrezas.

En la escuela de Pumararcco y en algunos profesores de ciclos superiores de la IE de Ccallaspuquio encontramos un estilo de práctica pedagógica "tradicional" con algunos matices del nuevo enfoque pedagógico. El profesor diseña y programa actividades bajo los principios y fundamentos del nuevo enfoque, dicen "que el alumno debe construir su aprendizaje". Sin embargo, al ejecutar estas actividades recurren a los métodos tradicionales o sea "el profesor enseña y el alumno repite".

Ellos dicen que están enseñando en castellano cuando en realidad están enseñando en quechua o mejor dicho alternando y mezclando códigos. O dicen que están enseñando el castellano cuando en realidad hacen uso del quechua en todas las

situaciones comunicativas, menos en el dictado, copiado y en la lectura y escritura mecánica.

En síntesis, pese a todo intento de capacitación subyacen los fundamentos, principios y metodologías tradicionales bajo la justificación de la “articulación”. Lo que se pretende y se viene haciendo en la práctica es dar continuidad a la castellanización, una enseñanza traumática, por la misma naturaleza de los métodos de enseñanza marcadas de tensiones psicológicas y combinada con la desvalorización fuerte del quechua por los padres de familia y los mismos docentes.

En la escuela de Ccallaspuquio encontramos una práctica pedagógica con sabor de todo un poco, hay rasgos de convivencia de enfoques y métodos, como las de destrezas y las que proponen la EBI; como también sucede con la enseñanza del castellano como segunda lengua. A esto debemos sumar la experiencia del docente de aula, su formación profesional.

En este marco los profesores del primer ciclo entienden la necesidad de enseñar el castellano a partir de la enseñanza del nivel oral, pero, pese a esto aún no queda claro cómo se debe enseñar la comprensión oral y la expresión oral.

Los profesores del primer ciclo realizan actividades comunicativas e interactivas como: canciones, juegos, cuadros de doble entrada, diálogos, entre otros. Sin embargo, el profesor del primer grado antes de la actividad en sí, hace que los niños aprendan el castellano a través de actividades como la lectura modelada y repetitiva de frases, palabras, sílabas en grupo total y en grupos menores, a esta actividad se denominaría “**pre- actividad**”, pero que ésta se hace en quechua.

En este sentido, nuestra propuesta se constituye en reforzar las formas de enseñanza oral del castellano partiendo de las experiencias de los profesores del primer ciclo de Ccallaspuquio, principalmente en la creación y manejo de fichas instructivas.

6.2. Finalidad

Mejorar la enseñanza de castellano como segunda lengua del primer ciclo de educación primaria en las IEs de Ccallaspuquio y Pumararcco.

6.3. Objetivo del taller

Reflexionar y analizar sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la EIB y del sistema educativo nacional.

Reflexionar y analizar sobre la factibilidad de los fundamentos teóricos para mejorar la práctica áulica de la enseñanza oral del castellano como segunda lengua en las IEs de Ccallaspuquio y Pumamarcco a través de formulación de sesiones de aprendizajes.

6.3.1. Objetivos específicos

- a). Reflexionar y analizar acerca de la enseñanza del CL2 en el marco de la EIB y el sistema educativo nacional.
- b). Motivar hacia el cambio de actitud para asumir compromisos responsables en la enseñanza de castellano como segunda lengua.
- c) Reforzar en los profesores las estrategias metodológicas para la enseñanza oral del castellano.
- d). Diseñar y demostrar sesiones de aprendizaje oral del castellano como segunda lengua a partir de sus experiencias.

6.4. Beneficiarios

La propuesta está centrada en los profesores de aula y en los niños quechua hablantes del primer ciclo de primaria de las IEs de Ccallaspuquio y Pumamarcco.

Los docentes de los ciclos superiores, los padres de familia y los dirigentes de comunidad.

6.5. Justificación

La investigación nos ha permitido conocer de manera objetiva las serias limitaciones que los profesores enfrentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano. Esto nos ha conllevado a entender, que hay la necesidad de cambiar y mejorar las formas de enseñanza del castellano. También somos concientes que con sola esta capacitación no vamos a revolucionar. Sabemos que el problema es integral

y la solución también debe estar a ese nivel. Sin embargo podemos iniciar en el más micro, esto por una parte.

Por, otra parte, es necesario comprender como parte de la solución a los padres de familia. Es un derecho que exigen los padres de familia y la comunidad mejorar la enseñanza del castellano. Pero, más que eso, es un clamor social de mejorar la educación. Desde este punto de vista, las IEs están obligadas a garantizar una mejor calidad de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, deben involucrarse en la enseñanza del CL2.

En ese sentido, la responsabilidad aún es mayor para los profesores en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del castellano. La opinión colectiva, ha centrado sus críticas en el fracaso de la enseñanza del área de comunicación y lógico matemática. No obstante, sea ésta el motivo o no, se requiere emprender una capacitación reflexiva acerca de la enseñanza del castellano como L2.

La enseñanza del castellano no sólo es responsabilidad del profesor de aula sino es un problema que afecta a todo los actores de la educación; por consiguiente, requiere de la participación de los involucrados. En este marco queremos compartir con los profesores de Ccallaspuquio y Pumamarca a través de talleres reflexivos y críticos sobre dos aspectos que son indispensables para mejorar la educación: primero, reflexionar sobre la EIB en el marco estructural social y del Estado, acerca del porqué, para qué y el cómo de la EIB. Segundo, reflexionar críticamente acerca de la enseñanza del castellano como L2. A partir de ello, asumir responsablemente la enseñanza del castellano involucrando a los padres de familia, los dirigentes de la comunidad, las autoridades comunales, las autoridades educativas respectivas.

Los resultados del taller orientarán, a la sensibilización, cambio de actitud y compromiso de los involucrados en cuanto a la enseñanza del castellano como L2.

6.6. Propuesta metodológica para el taller de CL2

A partir de la investigación identificamos algunas potencialidades en los profesores que nos pueden permitir concretizar nuestra propuesta. Los profesores muestran interés en profundizar la enseñanza del CL2. Están interesados en ampliar sus conocimientos en los fundamentos teóricos que la sustentan la enseñanza del CL2.

Primero. Se hará una convocatoria por intermedio de la Unidad Ejecutora de Administración Educativa Local, previa concertación con los directores, profesores, dirigentes comunales, y padres de familia de las IEs de Pumararcco y Ccallaspuquio.

Segundo. El periodo de capacitación comprenderá dos fases: el taller de capacitación reflexiva y analítica y la “fase de monitoreo y encuentros reflexivos”. Para la primera fase, que tenemos previsto realizarla, a su vez comprenderá dos etapas: la primera etapa: “Reflexiones acerca la EIB en la estructura social y del Estado”. Segunda etapa, “La enseñanza del castellano como segunda lengua”

Tercero. En grupos reflexionarán, acerca de:

- La EIB en la estructura de la comunidad y del Estado
- Gestión y participación en la enseñanza del castellano como L2.
- Planificación y programación del castellano como L2
- La enseñanza del castellano como L2
- Preparación de sesiones y materiales educativos.

Cuarto, participarán de este taller todos los involucrados en la educación, en grupos de trabajo se discutirán los temas referidos. Se concluirá con el diseño y socialización de sesiones de clase que permitan desarrollar la lengua oral del castellano como segunda lengua. Previamente establecerán algunos criterios fundamentales que orienten estas prácticas.

Algunos de estos criterios a considerarse son: Se diseñarán sesiones para el desarrollo de la comprensión oral y la expresión oral que emerjan de la experiencia y de las necesidades de aprendizaje de los niños.

Entre algunas características que deben tener las sesiones de aprendizajes:

1. El niño debe tomar contacto con el castellano. El profesor deberá brindar actividades donde el niño tome contacto con el castellano.
2. El niño debe construir su aprendizaje. El profesor brindará oportunidades en que el niño tome contacto físico con su entorno, donde manipule, explore, juegue y experimente.

3. El niño debe estar involucrado en situaciones comunicativas reales. El profesor generará juegos, actividades donde los actores sean reales, donde el niño incorpore el castellano de manera espontánea y natural.

El niño debe sentirse seguro y respetado. El profesor debe proporcionar un ambiente familiar y principalmente de respeto. El aula debe ser intercultural y familiar.

Cuarto. En grupos de trabajo elaborarán sus sesiones de aprendizaje a partir de sus experiencias y la teoría aprendida.

Quinto. Socializarán sus trabajos ante el grupo total, harán reflexiones y críticas constructivas, comentarios y sugerencias para mejorar las sesiones de aprendizaje.

Sexto. En grupos mejorarán sus sesiones de aprendizaje partir de las sugerencias respectivas.

Sexto. Revisión final de las sesiones y encuadernamiento.

6.7. Duración

10 días

6.8. Factibilidad

-Se cuenta con la aceptabilidad y disposición de los profesores de Ccallaspuquio y Pumararcco.

-Amplio interés mío

-Apoyo de la UGEL de Huancarama y Andahuaylas

6.9. Metodología

1ra etapa.- Taller “Cambiando de actitud y asumiendo compromisos”

TIEMPO	CAPACIDAD	ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS	MATERIALES	INDICADORES
LUNES 10/04	1. cambian de actitud y asumen compromisos frente a la EIB y la	1. Analizan y reflexionan sobre la situación de la	1. En grupos de trabajo discuten sobre la EIB y la enseñanza del CL2 y sus implicancias en el sistema educativo, y en la estructura social de la comunidad, fines	Paleógrafos, plumones, separatas o folletos	Firma de compromiso de las autoridades y los docentes para asegurar la continuidad

	enseñanza del CL2	enseñanza del CL2 en el marco de la EIB y	que persiguen.		de la EIB y mejorar las condiciones de la enseñanza del CL2
Martes 10/05	2. Asumen roles en la gestión de la EIB y la enseñanza del CL2	2. analizan y reflexionan acerca de la necesidad de mejorar la calidad de enseñanza del CL2.	2. En grupos de trabajo discuten sobre los roles que deben asumir cada involucrado en la enseñanza del CL2, concertar entre los asistentes, buscan apoyos, y firman convenios y acuerdos.	Papelógrafos, plumones, -folletos, -cartulinas, -Libro de Acta	-Firma de convenios. -Firma de compromiso en acta.

2da. Etapa Taller “Preparando mis sesiones de aprendizaje para la enseñanza del CL2”.

Tiempo	Capacidad	Actividad	Estrategias	Materiales	Indicadores
Miércoles Jueves Viernes Sábado 10/06	a). Domina aspectos teóricos sobre la enseñanza del CL2.	Analizan los enfoques que sustentan la enseñanza del castellano	<p>1. A partir de casos (fragmento de clases)-En pares identifican procesos de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua.</p> <p>-En grupos analizan y establecen conceptos de aprendizaje y adquisición, los logros y dificultades de la L1 y la L2 como instrumento de aprendizaje</p> <p>-En grupo total socializan y sistematizan.</p> <p>-Comentarios y aclaraciones de conceptos y percepciones del facilitador.</p> <p>-Sistematizan las experiencias.</p> <p>2. Individualmente haciendo uso de los “casos observados en clase durante el trabajo de campo” los profesores identifican los enfoques que la sustentan.</p> <p>- En pares intercambian sus</p>	-Papelotes -Plumones -folletos	-Establece los conceptos sobre adquisición y aprendizaje del castellano. -Establece diferencias entre el enfoque de destrezas y el enfoque comunicativo.

			<p>resultados y analizan detenidamente, estableciendo las ventajas y desventajas”</p> <p>- En grupos menores sustentan las razones de las ventajas y desventajas, luego proponen el o los enfoques que sustentarán u orientarán sus prácticas de aula.</p> <p>- Luego socializan ante el grupo total.</p> <p>-comentario y aclaraciones del facilitador</p> <p>-Sistematizan</p>		
<p>Domingo</p> <p>Lunes</p> <p>martes</p> <p>10/10</p>	<p>b. A partir de los enfoques teóricos establece criterios para la elaboración de fichas instructivas para la enseñanza del castellano como segunda lengua</p>	<p>Establecen las características que poseerán las sesiones de la enseñanza oral del castellano como segunda lengua</p>	<p>1. En grupos, a partir de los enfoques establecerán las características que deben tener las sesiones de enseñanza oral del castellano como segunda lengua</p> <p>2. Socializan ante el grupo total, se hacen comentarios y sugerencias</p> <p>3. A partir de las sugerencias mejoran las características y establecen las estrategias y las actividades que facilitarán la enseñanza del castellano como segunda lengua.</p> <p>4. Socializan ante el grupo total, se hacen las recomendaciones y sugerencias respectivas.</p> <p>5. A partir de las características pre-establecidas, las estrategias y actividades determinadas en grupo diseñarán la estructura de las sesiones.</p> <p>6. Socializan ante el grupo total, se hacen las recomendaciones necesarias.</p> <p>7. El facilitador proporcionará modelos de fichas ensayadas y aplicadas en otros contextos. Se mejoran los diseños y se establecerán las partes que comprenderán las sesiones.</p>	<p>-folletos</p> <p>-papelotes</p> <p>---</p> <p>plumones</p>	<p>-Establece criterios para la enseñanza del castellano como segunda lengua.</p> <p>-Establece las estrategias y las actividades que facilitarán la enseñanza del castellano como segunda lengua.</p> <p>- Diseña la estructura de una ficha instructiva para la enseñanza de la comprensión oral y expresión oral.</p> <p>-programa actividades generales y específicas</p>
<p>Lunes</p> <p>Martes</p> <p>Miércoles</p>	<p>c) Manejan presupuesto s teóricos que fundamenta n sobre la</p>	<p>Elaboran sesiones para la enseñanza de oral del castellano.</p>	<p>1. En grupos a partir de sus experiencias y los enfoques teóricos elaboran fichas instructivas para la enseñanza oral del castellano.</p>	<p>-papeles</p> <p>-cartulinas</p> <p>- papelotes</p>	<p>Elabora fichas que permiten desarrollar la comprensión oral y la</p>

08/06	adquisición y aprendizaje del castellano como segunda lengua		<p>2. Primera versión</p> <p>3. Revisión</p> <p>4. Dialogan sobre sus observaciones y sugerencias.</p> <p>5. Socializan ante el grupo total</p> <p>6. Recomendaciones y sugerencias</p> <p>7. Versión final y encuadernamiento.</p>	expresión oral
-------	--	--	---	----------------

Referencias bibliográficas

Baker, Colin

1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Barragán, Rossana, Tom Salman, Virginia Ayllón, Javier Sanjinés, Erick D. Langer

2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: Offset Boliviana Ltda.

Cassany, Daniel, Martha Luna, y Gloria Sanz

1997 **Enseñar lengua.** Barcelona: Trotta.

Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz

2000 **Enseñar lengua.** Barcelona: Trotta.

Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola

1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/L: Convenio MEC – HIID.

Claux, Mary Louise, Yemiko Kanashiro y Ana María Young

2001 **Modelos psicológicos de la instrucción.** Lima: MECEP-GTZ-KFW.

Centurión, Celsa

1997 **Material de apoyo al maestro sobre: Experiencias innovadoras para la enseñanza de la lectura y escritura y escritura con los niños y niñas Guaraní hablantes de la educación escolar básica.** La Paz: MEC.BID

Cerda, Hugo

1993 **Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos.** Quito: Abya Yala.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

1987a “Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino”. **Lexis.** Vol.XI (1). Lima. 71-102.

1987b “Multilingüismo y defensa idiomática en el Perú”. **Allpanchis: Lengua nación y mundo andino.** SICUANI-Cusco. INSTITUTO PASTORAL ANDINA. Nro.29/30 año XIX. 17-44.

1998 “La enseñanza del castellano en el Perú. Retrospección y Prospección”. En **Educación bilingüe intercultural: experiencias y propuestas.** Conferencia presentada en el primer congreso de educación bilingüe. Lima: PROYECTO PRO FORMA. GTZ. RED-EBI PERÚ. 5-12.

2003 **Castellano andino.** Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales. Pontificia Universidad Católica del Perú. GTZ Cooperación Técnica Alemana. Fondo Editorial 2003.

DINEIP-UNEBI

2000 “Educación bilingüe intercultural: Planteamientos y procedimientos. Marco legal de la educación bilingüe intercultural. la EBI. En: **Ministerio de Educación del Perú.** Lima: Boletín UNEBI. Nº 02. 4-7.

DINEIP-UNEBI

2000 La interculturalidad en los lineamientos de política de educación bilingüe intercultural". En: **Ministerio de Educación del Perú**. Lima: Boletín UNEBI.Nº 04. 1-30.

2001 "Los desafíos de la diversidad". En: **Ministerio de Educación del Perú**. Lima. 4-10.

Escobar, Alberto

1977 **Lenguaje**. Lima: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación

Escobar, Anna María

2000 **Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Garton, Alison F.

1994 **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

Gleich, Utta von

1989 **Educación Bilingüe Intercultural en América Latina**. Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Eschborn. Traducido por N. Hoffmann, Dr. R. H. Santos de Ihlau, Dr. T. Stefanovics.

Godenzzi, Juan Carlos

2001 "La educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas del Perú". Presentado en la **Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena**. Guatemala.

Gutiérrez, Lidia

S/f **Paradigmas cualitativo y cuantitativo en la investigación socio educativa: Proyección y reflexiones**. En línea: [Htt://cidipmar.fundacite.org.gov.ve/parxiv-x/art-1htm](http://cidipmar.fundacite.org.gov.ve/parxiv-x/art-1htm)

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson

1994 **Etnografía Métodos de Investigación**. Barcelona: Paidós.

Hernández, Roberto

1998 **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.

INIDE-MED

1975 **Manual para el diagnóstico situacional del NEC**. Lima : Gráficos del INIDE-MED.

Jolibert, Josette y Jeannette Jacob

1998 **Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula**. Valparaíso: DOLMEN- ESTUDIO.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

1989 **Las lenguas en la educación bilingüe: El caso de Puno**. Lima: GTZ. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.

- Larsen Freeman y Long-Freeman, Diane y Michael Long
- 1994 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Versión española. Madrid: Gredos.
- Ledesma, Elmo Zamora y Michele Vanden Eynden
- 1977 La enseñanza del castellano como segunda lengua. En: Ministerio de Educación (ed) **Lenguaje: lingüística y metodología.** INIDE. Ministerio de Educación. Lima. 193-216.
- Lewansdowski, Theodor
- 2000 **Diccionario de lingüística.** Madrid. Grupo Anaya-CÁTEDRA.
- Limachi, Vicente
- 2000 **Gestión educativa y castellano como segunda lengua. Estudio del núcleo de Suma Qhantati: Cutusuma.** Cochabamba, PROEIB Andes – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. Tesis presentada para optar el título de magister en Educación Intercultural Bilingüe
- López, Luis Enrique
- 1988 “Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno”. En Luis E. López (ed.) **Pesquisas en lingüística andina.** Lima-Puno: CONCYTEC, GTZ, UNAP.79-106.
- 1990 El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú”. En Enrique Ballón y Rodolfo Cerrón-Palomino (eds) **Diglosia linguo literaria y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar.** Lima: CONCYTEC-GTZ-PPEB_Puno. 91-128.
- 1993 **Aprendizaje y enseñanza de castellano como L2.** Guatemala. SIMAC. Ministerio de Educación. UNESCO Proyecto GUA 87-001 PNUD.
- López, Luis Enrique, Alejandro Ortiz, Juan Ossío, Inés Pozzi-Escot, Madeleine Zúñiga
- 1984 **Caracterización sociolingüística: Apuntes para un debate.** Lima. GTZ. Editorial Alfa.1-38.
- López, García Ángel
- 1991 **La psicolingüística.** Madrid. SÍNTESIS. S. A.
- Mannheim, Bruce
- 1989 “La memoria y el olvido en la política lingüística colonial”. **Lexis.** XIII (1). Lima. 20-40.
- Marzana, Teresa
- 2000 **Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un análisis desde la historia y el posicionamiento social de tres maestros rurales.** Cochabamba, PROEIB Andes – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. Tesis presentada para optar el título de magister en Educación Intercultural Bilingüe.
- Patzi Paco, Félix
- 2000 “Etnografía estatal: modernas formas de violencia simbólica. Una aproximación al análisis de la reforma educativa”. En Félix Patzi (ed) **Bourdieu Leído desde el sur.** La Paz: Plural. 147-180.

Plaza, Pedro

2001 “Aspectos teóricos de la educación intercultural bilingüe”. Versión revisada de la ponencia presentada al Segunda Encuentro Internacional de Educación 2001, Teziutlan, Puebla, 4 al 6 de octubre de 2001. Manuscrito.

Rivarola, José Luis

1990 **La formación lingüística de Hispanoamérica**. Lima: La Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rockwell, Elsie, Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicer y Rafael Quiroz.

1989 **Educación bilingüe y la realidad: Un estudio en las escuelas primarias andinas**. Lima:

Ruiz, Uri Bikandi

2000 **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria**. Madrid: DLL. SÍNTESIS, S. A.

Tapia, Yanet

2002 **Estrategia metodológica de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañanazo-Puno**. (Tesis de maestría PROEIB-Andes). Cochabamba.

Vásquez, Luis

1998 **Programa de complementación académica en educación: Aprendizaje del castellano como segunda lengua**. Módulo de auto aprendizaje (Opcional c). Lima: UNIVERSIDAD CAYETANO HEREDIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN.

Velasco, Honori y Angel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela**. Barcelona: Trotta.

Walqui, Aida y Viviana Galdames

1998 **Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua. Educación intercultural bilingüe**. (mimeo).

Woods, Peter

1998 “Introducción: El yo etnógrafo”. En **Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación**. Barcelona. Pg. 232.

Zúñiga, Madeleine

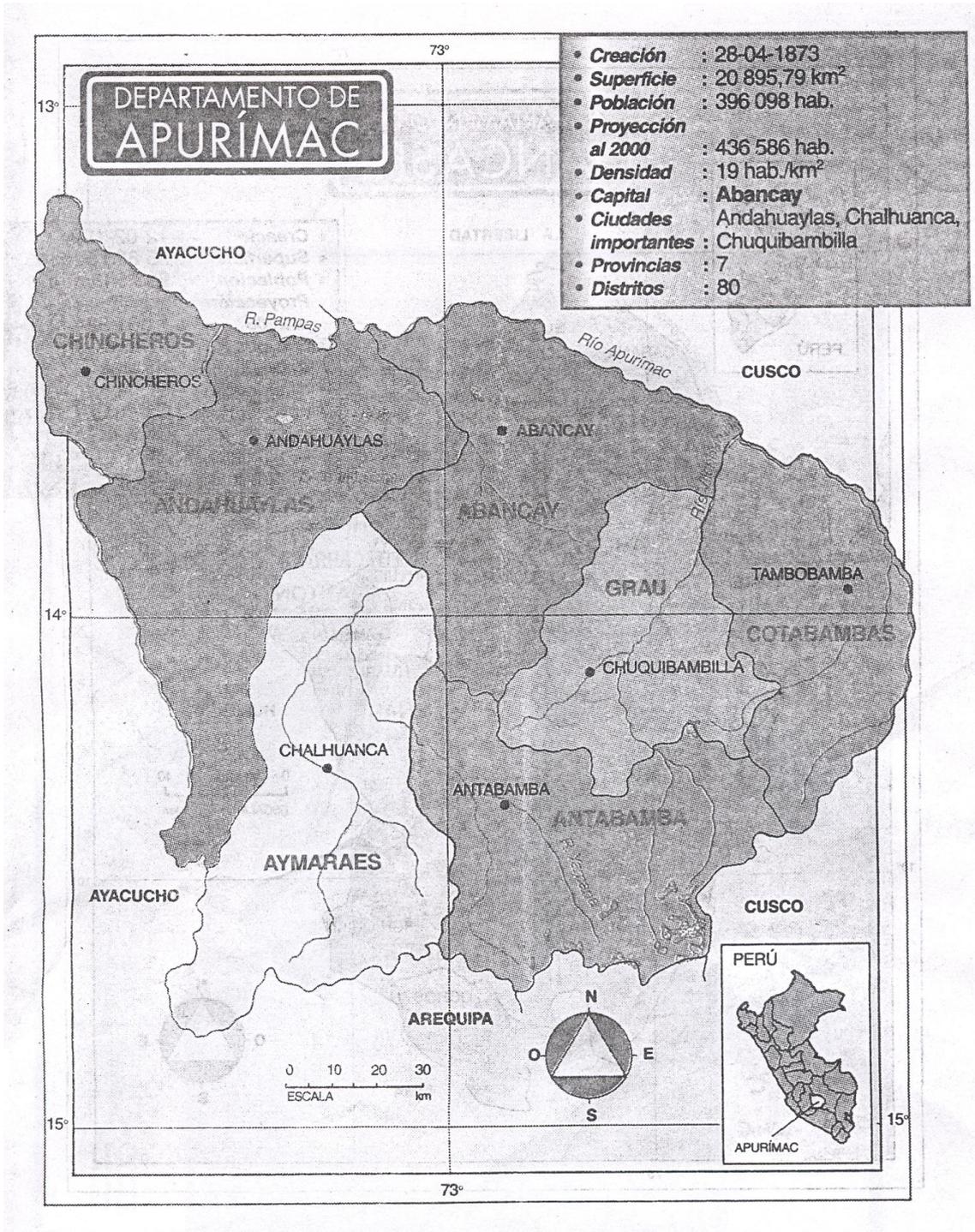
1993 **Educación bilingüe 3. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural y bilingüe**. La Paz: UNICEF.

Zúñiga, Madeleine

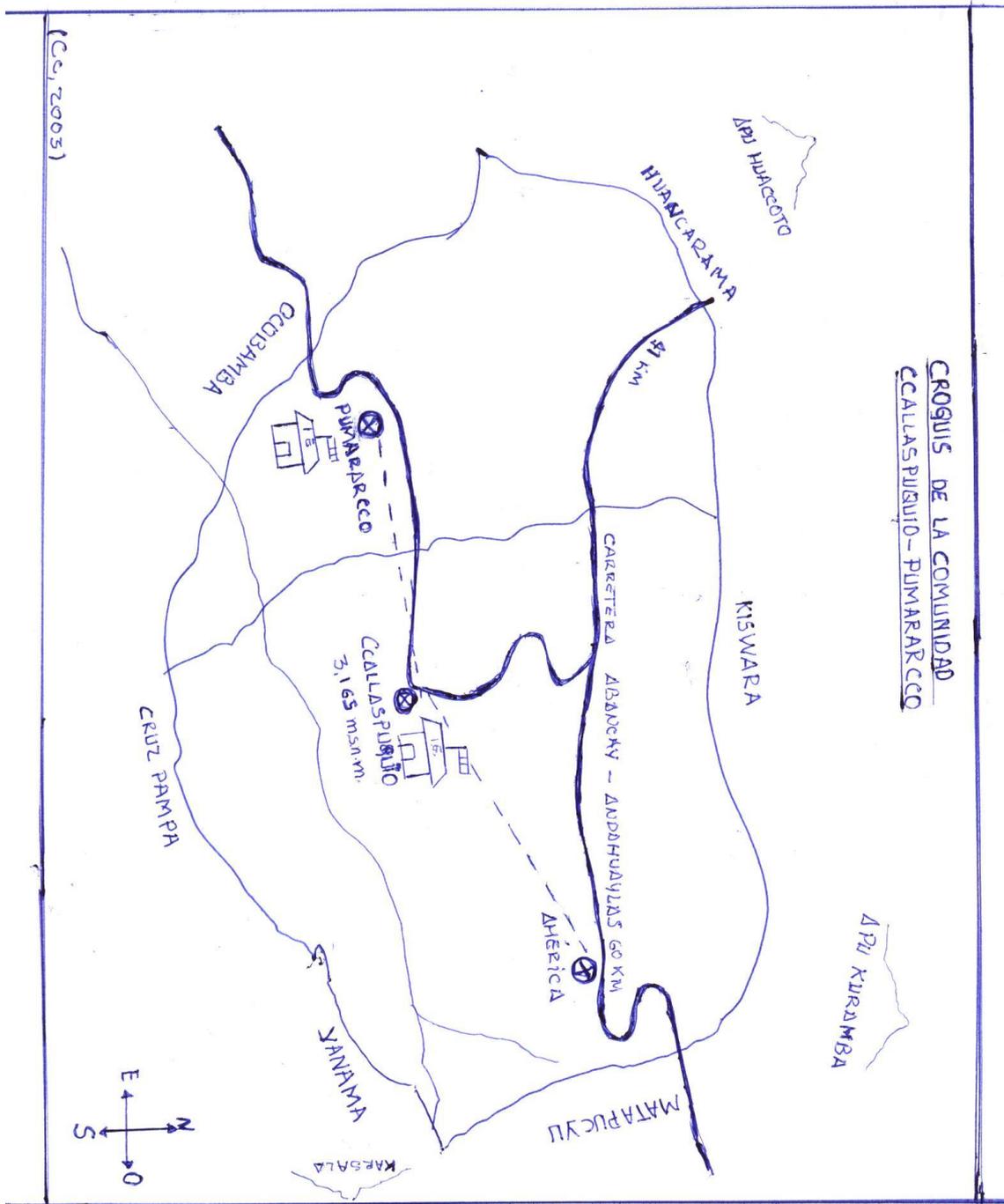
2000 **Demanda y necesidad de educación bilingüe**. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino. Lima: MED-GTZ-KfW.

Anexos

Anexo N° 1



Croquis de la comunidad



Ccallaspuquio



Pumararcco



Comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco



IE. Ccallaspuquio (Infraestructura moderna)



IE. Ccallaspuquio (infraestructura antigua)



IE. Pumararcco



Adjunto N° 3

Programación de uso de lenguas en la IE de Ccallaspuquio

Distribución del tiempo según el dominio de lenguas:
(Uso de lenguas)

Bloques	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1er bloque	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
2do bloque	Quechua	Quechua	Quechua	Quechua	Quechua
Receso:					
3er bloque	Quechua	Quechua	Quechua	Quechua	Quechua
4to bloque	Quechua	Quechua	Quechua	Quechua	Quechua

Nota: El promedio de tiempo en sesora por cada lengua es el siguiente:

* Castellano 30%

* Quechua 70%

Anexo Nº 4

Matriz de énfasis curricular

Matriz del Enfoque Comunicacional

Bimestre	Mes	Duración	Unidades de Aprendizajes		Áreas		Form. Religiosa	Metodología									
			Actividades Significativas	Actividades Significativas	Comunicación Integ.	Lógica-Mat.			Personal Social	Ciencia. Amb.	Form. Religiosa						
Primero	Abril	22 días	Nombre de la Unidad Mor: 01 - Genealogías y organizaciones operacionales mujer. Actividades Significativas :- 1- Genealogías en los nombres. 2- Organigramas y autografías de nuestra casa. 3- Organigramas nuestra casa para trabajar conjet.	Nombre de la Unidad Mor: 02 - Amor parte de una familia. Actividades Significativas - 1- Reconocer a los miembros de la familia y sus roles. 2- Valoramos el rol de mamá. 3- Familia de Jesús, modelo de familia.	1	11,14, 13, 19.											
					2	21, 22, 23, 25											
Segundo	Mayo	19 días	Nombre de la Unidad Mor: 03 - Genealogías, entendiendo y valorando nuestra escencia. Actividades Significativas :- 1- ¿Qué importancia es tener una escencia? 2- ¿Entendemos nuestra escencia, uno que otros. 3- ¿Qué otros escencias le los entendidos.	Nombre de la Unidad Mor: 04 - Nuestra Patria es el Perú. Actividades Significativas :- 1- Reconocer a nuestra Patria. 2- Valoramos los símbolos de nuestra Patria. 3- Divulgar homenaje a la Patria.	1	11, 13, 19, 13, 19.											
					2	2, 4, 23.											
Tercero	Junio	19 días	Nombre de la Unidad Mor: 05 - Son alimentos que necesitamos. Actividades Significativas :-	Nombre de la Unidad Mor: 05 - Son alimentos que necesitamos. Actividades Significativas :-	1	11, 15, 19.											
					2	22, 24, 25.											
Cuarto	Julio	15 días	Nombre de la Unidad Mor: 06 - Son alimentos que necesitamos. Actividades Significativas :-	Nombre de la Unidad Mor: 06 - Son alimentos que necesitamos. Actividades Significativas :-	3	3, 4, 3, 3.											
					4	4, 4, 4.											

Anexo Nº 5

Selección de capacidades

Selección de capacidades, actitudes e indicadores de evaluación:

Área	Capacidades y actitudes	Indicadores de evaluación
A.T.	<p>1.1- Prepara, copia y pastorea.</p> <p>1.2- Sonríe con seguridad y confianza en sí mismo.</p> <p>1.3- Relata en forma ordenada.</p> <p>1.4- Escucha con atención y reagente relatos, opiniones de sus compañeros.</p> <p>2.2- Lee con satisfacción textos de su experiencia.</p> <p>2.3- Lee diversos tipos de textos.</p> <p>3.5- Requiere datos en cuadros; autorreal de escritura, eslogan, etc.</p> <p>4.4- Usa apretos formales de la escritura al presión y presión sus textos: Usos de mayúsculas.</p> <p>6.1- Lee apretos con seguridad y satisfacción; formales con conciencia del tiempo y espacio.</p> <p>6.3- Utiliza convenciones en forma individual y grupal.</p> <p>6.6- Realiza individual y grupalmente.</p> <p>6.7- Expone opiniones y sentimientos expresando variados formas gráficas-plásticas.</p>	<p>- Manifesta ideas y opiniones.</p> <p>- Realiza sus opiniones de los demás.</p> <p>- Lee con agrado diversos tipos de textos.</p> <p>- Requiere datos adecuadamente.</p> <p>- Usa los convenciones en escritura.</p> <p>- Realiza trabajos en habilidades.</p> <p>- Utiliza individual y grupalmente.</p> <p>- Realiza a satisfacción.</p> <p>- Trabaja creativamente.</p>
S.M.	<p>4.1- Cuenta objetos utilizando diferentes estrategias numéricas.</p> <p>4.5- Ordena N. según criterios de mayor y menor.</p> <p>4.6- Establece relaciones de "mayor que", "menor que" y "igual a"; usa símbolos que corresponden.</p> <p>5.1- Expone situaciones de la vida cotidiana, relacionadas con la adición y sustracción.</p> <p>5.4- Inventa problemas de adición y sustracción, demostrando seguridad y confianza con lo resuelto.</p> <p>5.2- Mide longitudes de varas de colores, usa los medidos oficiales y sus instrumentos.</p>	<p>- Cuenta objetos hasta 50.</p> <p>- Ordena N. según criterios de mayor y menor.</p> <p>- Resuelve problemas de adición y sustracción.</p> <p>- Inventa problemas sencillos.</p> <p>- Usa medidos oficiales de longitud.</p>
P.D.	<p>1.1- Identifica y ordena su cuerpo y apellidos; se identifica como niño y niña.</p> <p>2.1- Utiliza su cuerpo orientando la posición de actividades deportivas, lúdicas y organizadas.</p> <p>3.1- Reconoce que tiene derechos y responsabilidades como miembro de su grupo familiar.</p> <p>3.2- Juega con los responsabilidades que cumple.</p> <p>3.4- Acepta y afecta con sus compañeros, profesores y otros personas.</p> <p>4.1- Identifica y valora muchos importantes de su vida. Se expresa en forma verbal y gráfica.</p>	<p>- Realiza juegos relacionados a él.</p> <p>- Identifica, copia, pega, etc. creativamente.</p> <p>- Assume roles y tareas asignados.</p> <p>- Respeta lo que ofrece.</p> <p>- Se relaciona con sus compañeros.</p> <p>- Identifica algunos conocimientos básicos y etapas de su vida.</p>

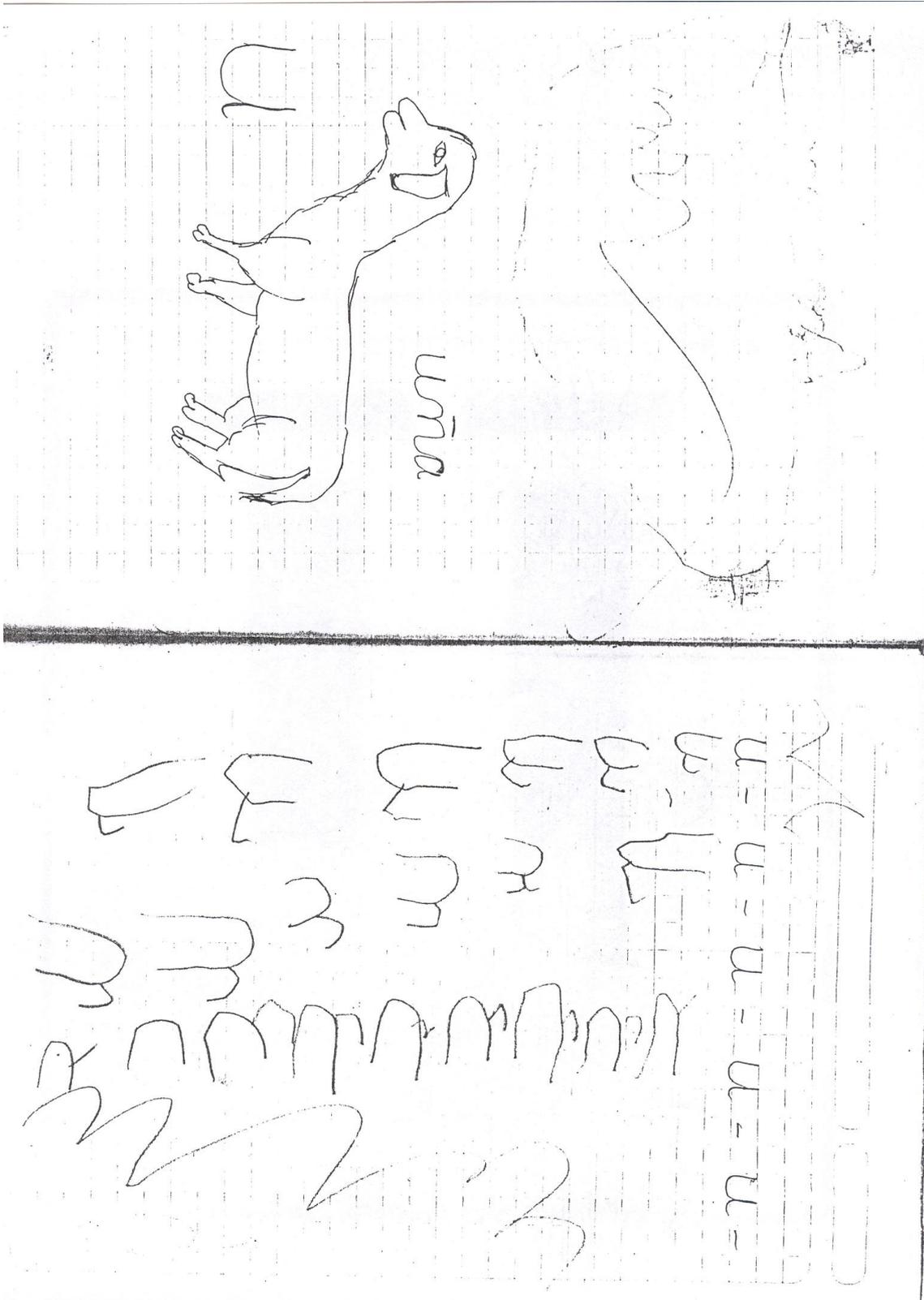
Anexo 7

Cuaderno de una niña de niña de 2do Grado de la IE de Pumararcco (enseñanza a través de planas)

The image shows a handwritten page from a notebook, oriented vertically. The page is divided into two main sections by a horizontal line. The top section contains several drawings and handwritten text. On the right side, there are three drawings: a small house with a chimney, a larger house with a chimney, and a person wearing a hat and a long coat. To the left of these drawings, the name 'Ricardina' is written in cursive. Below the name, the word 'mama' is written multiple times in cursive, with some variations in the letters. The bottom section of the page contains several lines of the word 'mama' written in cursive, with some variations in the letters. The handwriting is consistent throughout the page.

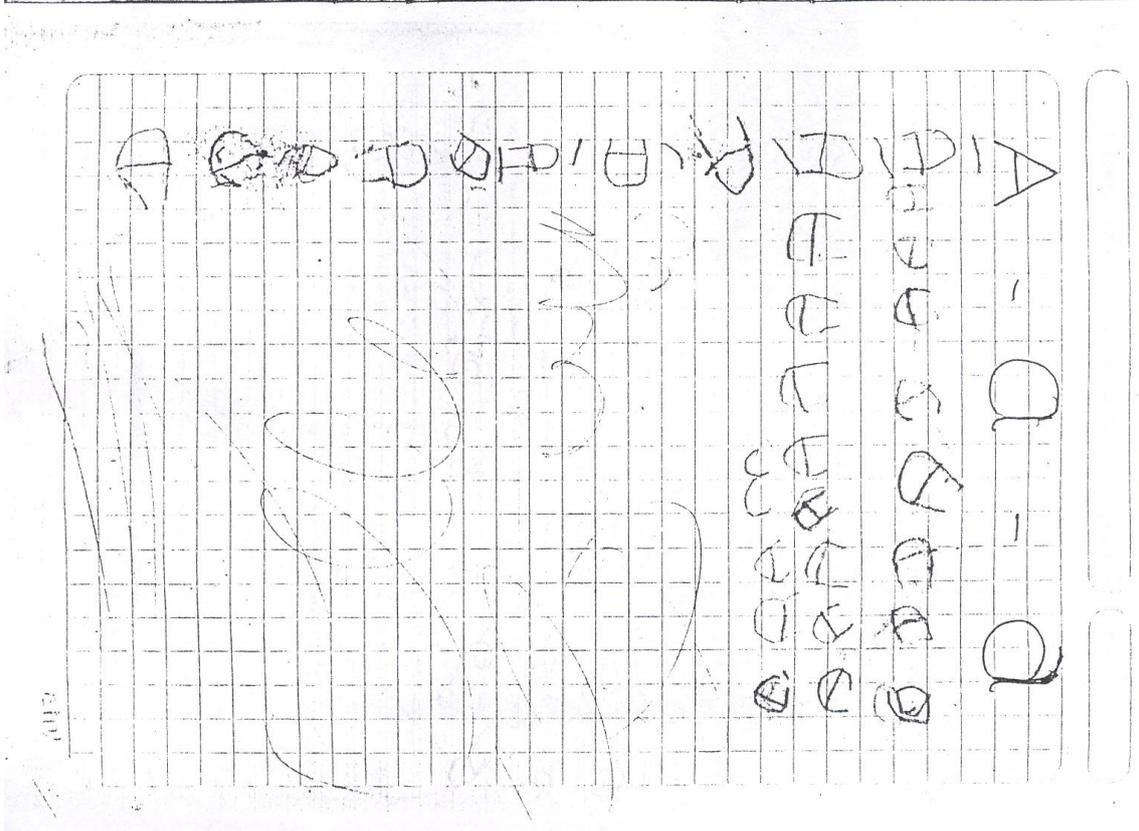
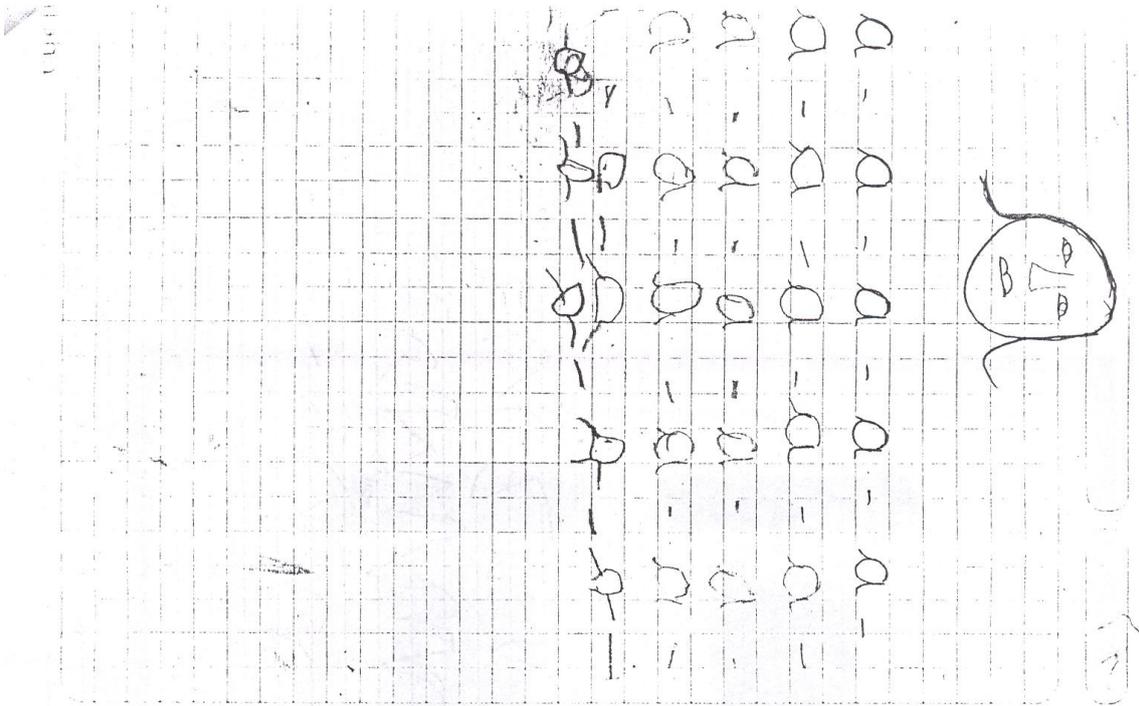
Anexo N° 8

Cuaderno de un niño de 1er Grado de la IE de Ccallaspuquio



Anexo Nº 9

Cuaderno de una niña de 1er Grado de la IE de Ccallaspuquio



Cartillas autoinstructivas para desarrollar la lengua oral



CONOCEMOS NUESTRO CUERPO

CAPACIDADES COMUNICATIVAS

- Menciona las partes de su cuerpo.

Yo Personal

Aspectos gramaticales

Uso de oraciones interrogativas.

Expresiones lingüísticas

¿Dónde está.....?

¿Aquí está.....?

¿Esto es.....?

¿Qué es esto.....?

Vocabulario

Referido a esquema corporal.



Alerta

Si dicen la parte del cuerpo en su lengua materna, di: "¡Bien!" Y repítela en castellano.

ORGANIZACIÓN:

- Disposición: Todos/ Grupos
- Espacio: Aula o patio
- Tiempo: 1.30 horas

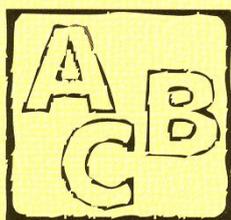
MATERIALES

- Casete
- Figuras de partes del cuerpo

ESTRATEGIA:

1. Canta "Cabeza, cara", señalando las partes del cuerpo siguiendo la canción.
2. Invita a los alumnos a cantar la canción.
3. Menciona las partes del cuerpo y pide que ellos indiquen qué parte es (varias veces).
4. Indica, con tus manos, las partes del cuerpo y pide a los alumnos que la mencionen. Hazlo varias veces.
5. Forma cuatro grupos y pide que por turnos digan diferentes partes del cuerpo para que los integrantes de los otros grupos se toquen la parte que indiquen.
6. Juega con los alumnos "Nariz, nariz". Di: "nariz, nariz" mientras tocas tu nariz, luego dices otra parte del cuerpo y te la tocas. Después, dices "nariz, nariz", mientras te tocas la nariz y mencionas a continuación una parte diferente a la que tocas.
7. Incluye la siguiente variante del juego "Nariz, nariz" si lo consideras conveniente:
 - Da indicaciones que incluyan nociones de lateralidad. Por ejemplo: "Con la mano izquierda tóquense el pie derecho".

Cartilla de transferencia



Transferencia

Vocabulario

Referido a
direccionalidad.



Alerta

Antes de trabajar esta cartilla, debes usar la cartilla "Por arriba, por abajo". Utiliza esta cartilla casi al final del año.

PASA LA PELOTA

ORGANIZACIÓN

- Disposición: Todos/grupos
- Lugar: Aula
- Tiempo: 1:30 hora

MATERIAL

- Rotafolio y casete con la canción "Pasa la pelota"
- Párrafos de la canción
- Letras móviles

ACCIONES

1. Pon el casete con la canción "Pasa la pelota" y pide que la canten. Repite dos a tres veces la canción. Pregunta si recuerdan la canción: ¿cómo se llama?, ¿cómo la aprendieron?, ¿dónde la aprendieron?
2. Pide que te dicten la canción y escríbela en la pizarra o en un papelógrafo.
3. Lee la canción y señálala conforme vas leyendo. Luego haz la misma acción con los alumnos.
4. Organiza grupos heterogéneos.
5. Di a los alumnos que canten el párrafo que tú señalarás. La primera vez, señala los párrafos de manera ordenada (del primer párrafo hasta el último), luego hazlo de manera desordenada.
6. Pide a los grupos que escriban sólo un párrafo (todos los miembros del grupo deben escribir el mismo párrafo). Ayuda a los alumnos que tengan dificultad para escribir.
7. Organiza grupos de a cuatro y entrega a cada uno las cuatro estrofas de la canción. Diles que tú cantarás la canción y que ellos deberán ordenar los párrafos según como la escuchen (canta la canción de manera desordenada). Repite esta actividad varias veces.
8. Juega "Sopa de letras". Entrega un juego de letras móviles por grupo y pide que formen las palabras que dictes. Gana el grupo que lo haga bien y que termine primero.

Anexo 11

TRASCRIPTIÓN

PROCEDIMI.E.NTO: ENTREVISTA
ENTREVISTADO: PROF. SERGIO MALLQUI
GRADO:1RO
ESCUELA: CCALLASPUQUIO
CASSETT LADO: A

Cod	Transcripción	categoria
	Datos referentes al docente. Tpo de permanencia: 07 años Lenguas que habla: quechua y castellano, aprendió primero el quechua Capacitaciones recibidas: El 2000, 2001 en EBI El 2000 estuvo a cargo del 1er grado y el 2001 con segundo grado. Estudios de quechua en la Universidad. Actualmente está a cargo del 1er grado N° de alumnos: 11 alumnos	
Pgt	¿Qué lenguas hablan tus alumnos?	
Rpt	Hablan quechua el 99 % el uno por ciento constituiría el niño que ha llegado de Andahuaylas que habla castellano él ha migrado de Andahuaylas, recién está asistiendo, desde una semana antes de la huelga.	
Pgt	¿Cuál es la lengua materna de los niños?	
Rpt	Es el quechua en la comunidad como ves hablamos todo en quechua, aquí todos hablan quechua y los niños también, que más pueden hablar aquí. Sólo quechua pues.	
Pgt	¿Cuál es la segunda lengua de los niños?	
Rpt	El castellano es la segunda lengua, a modo de ver recién van a aprender, por que en la casa ellos, casi nada de castellano han traído, recién en la escuela estamos tratando de enseñar a través de las cartillas de oralidad [de expresión oral] que ya tengo faccionado para que puedan aprender. ¿Por qué has considerado enseñar el castellano a los niños? En las escuelas rurales donde la lengua materna es el quechua, uno sin que venga ese programa, uno está obligado a enseñar en esos dos idiomas, en los dos idiomas que tenemos, si sólo voy a aplicar todo en castellano voy a tener serios problemas, va a haber deserción o van a estar sentados por las puras sin que me entiendan y estos van a quedar. Entonces, a mi modo de ver hay esas cosas en las escuelas rurales en donde el niño habla sólo en quechua y se debe enseñar en ese idioma.	
Pgt	¿Has programado para enseñar el castellano como segunda lengua? Cómo	
Rpt	Si, primeramente, la distribución de tiempo de uso de lenguas en este caso del quechua y castellano. Más que nada tengo dividido en tres bloques, el primer bloque segundo bloque es para quechua y el ultimo es para el castellano, más que todo la última hora del día. El primer bloque es desde 08.00 am hasta 9.15, el segundo bloque es de 9.15' a 10.15 de allí viene el receso hasta las 11. 00am, ahora desde las 11, hasta las 12, tenemos el castellano a partir de las 12 los niños ya se retiran como son todavía muy pequeñitos piden su retirada, con los que quedan seguimos	

aprendiendo el castellano hasta la hora de salida. La última hora ya es opcional para los pequeños. No se puede obligar todavía a los niños. Mi programación está basada en cartillas

¿Cómo es eso?

Pgt “Primero selecciono la cartilla de acuerdo a mi selección de capacidades, como ya tengo, por ejemplo, agarro la cartilla y voy adecuando, luego preparo mi material de acuerdo a las actividades que voy a desarrollar y esto lo hago antes de las sesiones de clases. Lo que sí desearía es que me apoyen con materiales, el MED debe proporcionarnos para castellano siquiera para los juguitos, porque el niño a veces ante los materiales de su medio ya no tiene interés, pero si llevamos un material novedoso para él es interesante le causa curiosidad, por ahí de repente podemos ir despertando interés y pueda aprender rápidamente el castellano

Pgt ¿Consideras que debe ser programado el castellano como segunda lengua?
¿Por qué?

Rpt Sí, así como la L1 se enseña a través de unidades didácticas la L2 también tiene su propia programación curricular. El bloque de castellano es sólo para aprendizaje del castellano, así como tiene sus estrategias, también debe tener su programación. Por eso, no está programado dentro de la unidad didáctica. Es aparte. Tengo otro cuaderno

¿Qué instrumentos didácticos usas para la enseñanza del castellano como segunda lengua?

Estoy utilizando las cartillas de oralidad [expresión oral]. Estas cartillas de oralidad [expresión oral] consisten pues como herramienta de trabajo, que se va expresarse a través de juegos y más que todo a través de canciones, entonces con estas dos actividades de juegos y canciones el niño poco a poco va intensificando su segunda lengua que es el castellano, más que nada con la canción es lo que más aprenden, En el primer año que nos han capacitado nos han sugerido, realizar las cartillas más que nada con canciones y juegos de su medio y mucho y muchas veces las canciones que estaban escritas en castellano hemos traducido al quechua para que puedan aprender y con eso, al menos en primer año he tenido frutos. Finalmente puedo decir que las cartillas son medios didácticos de enseñanza aprendizaje, con juegos y canciones.

Pgt ¿Cómo enseñas el castellano?

Rpt Como le decía las canciones y los juegos son estrategias para poder enseñar a que los niños aprendan castellano, por que en este caso el castellano a mi modo de ver primero, los niños deben aprender la parte oral, a así sucesivamente, aprenden por imitación uno tiene que de todas maneras hablar durante 30' ó 40' minutos sólo en castellano, entonces de todas maneras al niño le queda algo, así cada día una media hora va enriqueciendo el aprendizaje del castellano. Las estrategias, son las canciones y los juguitos en este caso más que nada para el castellano son las canciones que nosotros cantamos, sacamos palabras claves para utilizar de repente en su domicilio más que nada como por ejemplo en la canción aprendemos algo de aseo, se tiene que intensificar el uso de estas palabras en su domicilio, cosa de esa manera el niño va recaudando la mayor cantidad de palabras en castellano. Al término de la actividad siempre hacemos la recomendación para la casa para que hagan uso de uno o dos palabras en su casa, muchas veces acá juega un papel importante los papas cuando el papá en este caso en su domicilio si quiera ayuda recordar en este caso la segunda lengua, en este caso el niño rápidamente aprendería, pero muchas veces, no hay refuerzos y solamente hacemos en la escuela y en el domicilio sólo se usa la lengua materna en este caso el quechua entonces no se puede por una parte alcanzar el objetivo.

Pgt ¿Por qué dices que debes enseñar con canciones y juguitos por que no enseñas primero a leer y escribir?

Rpt No, profesor, primero enseñó a hablar, de todas maneras primero el niño debe saber expresarse de lo que siente, de lo que realmente necesita algo, esto es a través de, como vuelvo a repetir a través de canciones. O sea la estrategia es primero aprenden la oralidad [la lengua oral] del castellano, la parte oral del

castellano y posteriormente la escritura. En lo oral el niño primero debe comprender y expresarse y para lograr esto repito son las cartillas de oralidad [expresión oral] a través de juegos y canciones. Pero yo, sin embargo aprovecho para extraer palabras y letras para enseñar a leer y escribir, siempre en cuando que ellos comprendan. Es un proceso como Ud. sabe a veces en muchos niños pueden comprender y no pueden expresarse, o pueden comprender y expresarse, o también pueden comprender y expresarse pero no saben leer y escribir. Entonces, ya en el segundo grado se intensifica la enseñanza de la lectura y escritura más que todo, por que en primer grado de acuerdo a las capacitaciones que nos han inculcado a nosotros es más que nada expresarse en forma oral el castellano.

¿Qué pasos o secuencias sigues en tu clase de castellano?

En primer lugar lo que hago es hacer la motivación para despertar el interés de los niños a través de actividades rutinarias como el saludo, luego rezamos, luego hago una introducción pequeña de la actividad que voy a realizar, en esta introducción puedo presentar el papelote voy preguntando, luego de esto sigo las acciones que me trazado para el proceso de aprendizaje que es la fase principal donde cortamos, jugamos, leemos, escribimos, cantamos, pegamos, completamos, jugaremos con los recortes etc no, para luego dar la parte extensiva más que nada se dan tareas para la casa, pero antes de esta fase en la clase se hace la evaluación, por decir si de la canción que hemos sacado una palabra yo voy a cortar la palabra principal y le voy a invitar a los niños que lean, qué dice en esta tarjeta pero siempre en cuando que ya hayamos trabajado aprendido , entonces eso es la parte de la evaluación, si han estado atentos seguro que me va a contestar la palabra que se ha enseñado. Pero ahí no todos me van a contestar, por que n todos tienen la misma capacidad de aprender.

Al inicio siempre hago una retroinformación. Ahora en la evaluación el niño puede cortar, pegar la palabra que se enseñado, se manda leer nuevamente la palabra. Las muestras generalmente se dan para la casa porque ellos lo piden...

TRASCRIPTIÓN SESIÓN DE CLASE

CONTINUACIÓN DE LA CLASE DE CASTELLANO

PROFESOR: ANDRÉS

LADO: A

TEMA: LOS ALIMENTOS

GRADO: 2DO

Cod	Trascripción	Categorización
P	¿Alguien ha faltado?	El profesor pregunta
Ños	Se, si, ari	
P	¿Sosily está?	
Ñ	No, manan	
P	Se ha faltado, ¿no?	
Ño	Se, mana hamunchu	
P	¿Quieren aprender a cantar o no?	
Ño	bulla	
P	¿Ustedes son cantores? ¿sí o no?	Pero primero leen
Ñs	“se”, “si”, “ari” “manan”	
P	¿Qul.E.ren cantar? ¿Sí o no?...	

Ña si, se, ari
 p A ver, vamos a leer primero ¿ya? Los alimentos Ahora cantan
 Ñs los alimentos
 P nos dan proteínas
 Ñ nus dan pruptina
 P y nos hacen crecer
 Ñs e nos hacin cricir
 P ya ahora vamos a cantar
 A la voz de una dos y tres
 Los ali...
 Ñ Alementos ricu sun
 P Nuevamente, alimentos
 Ñs Los alimentos qui ricu sun
 P Nos dan proteínas y nos hacen crecer, otra vez, nos dan proteínas y Canta el profesor
 nos hacen crecer, hasta ahí no más ¿ya? ya vamos...los alimentos...
 Ñs qui ricu sun...
 P Julio César Supanta, Julio César García
 Ña Permiso profesor
 P La leche Los niños salen
 Ña La lichi es dolci corriendo y pregunta
 P Eso es
 Ñs Salado
 P Qué es saldo?
 Ño Chicharru
 Ño El chicharrón es....
 Ñs Saladu
 P A ver Sonia esta durmiendo en el rincón
 Ña Soniacha
 P Sonia, Sonia
 Ña Bulla
 P Sonia qué dices
 Ñ bulla
 P Sonia
 Ñ Bulla
 P ¿El chicharrón se prepara con sal o con azúcar?
 Ñ con sal
 P con sal
 P Sí el chicharrón se prepara con...
 Ñ sal
 P Entonces el chicharrón es sala...
 Ñ du

- P sa-la-do
- p Si estas tapando no puede leer, a ver no ves derrepente, vamos a ver...
La chicharrun saladu
El chicharrón es....
- El profesor señala con el puntero y dice en voz bajita
- Ña saladu
- P No cl.E.rto, a ver Gricelda párate, parece que te estas durml.E.ndo
¿Cómo se hace el chicharrón?
Chicharru ricu en ulla es
¡Añañaw! qué rico chicharrón
mamay khuchi aychata t'impuchin
- Ñ "Chanco se mata"
- Ñ bulla
- P También hay en el papel
- P Dónde
- Ñ aquí
- P El arroz con huevo es...
- Ñ saladu
- P Salado
- Ñ Saladu
- P Juancaninan párece
- Ño Juancainan parati
- P Para
- Ñ bulla
- P Habla Juancainan...la gaseosa es...
- Ño Dolci
- P Otra vez más fuerte
- Ñ La gasiusa es dolci
- p Alexir fuerte a ver lee
- Ñs El chicharron saladu
- P El chicharrón es ...
- Ñ saladu
- P Ustedes van a poder diferenciar a ver, señor Flavio siéntate, ustedes cuando van a ir a la casa, vuestra mamá, vuestro hermano, vuestro papá, les va dar comida o matecito, ya pueden decir, el mate es dulce, no cierto, la ensalada es...salada, ya me entienden o no? pero deben hablar, si van a tener miedo de hablar no van aprender a hablar. Kayta nimuchkaykis, ña kunan yachanchikña, no estan ponl.E.ndo empeño, qamkuna kunan, wasipi maypiña kaspapas tukuy ima siminchikman hamuqtaqa, ña ñuqanchik t'aqaspa rimananchikña riki, mayqin kaqcha misk'i, maynin kaqcha kachiwan, utaq qayapaq riki
- Recomendacionoes para la casa
- Ñs Ochon karan prufi
- P Nueveri
- Ñ mana
- P uchuri?

Ñs qayaq uchu

P Han ya uchu, ya

Ñs Huertaypi aaaachka uchuqa

Ña El ají bastante, a ver en vuestro, a ver cuando llega vuestro hermano de Lima, a ver vuestro hermano, trae panetón, el panetón...

P

Ña Bulla

P Es dulce o es salado el panetón?

Ña dulce

P ajá los que han probado dicen que es dulce, a ver la humita es dulce o salado?

Di mi tini humita

Ño Yo tengo humita di

P Es dulce o salada

P dolci

Ñ Dulce, en la casa ya pueden decir mamá la sopa es salada, mamá la leche es dulce, no cierto, terminó ya ¿quieren escribir?, vamos a escribir el otro ladito no más, el otro ladito no más vamos a escribir, ya

P

Ño sí

Ñ Cuadirno letrapi

P En cuaderno de letras, rápido no más

Ño escribichkaniña.

Nño Profe

Nña Si igualito

P Bulla

Nña ¿quieren escribir?

Nño Sé vamos a escribir

P Prufi las comidas

Nños Esta partela cabeza no más

P bulla

Nños Kayllatan qillqachaykusun, qillqayta munachkanki, sumaqchataa ñawinchaaykuspa

P Bulla

Nña Uyariychik, qakunan nichkankis, mana nuqaqa rimayta yachanichu, nichkankischu mana, pero kayta ñawinchananchikchu icha manachu?

P

Nños Bulla

P kayta ñawincharunchikmanchu icha manachu, kayta ñawincharunchikmanmi Flavio, Flavio, qawaya, kaychata yaqapaschá ñak'ariyunchikman riki, icha manchu

arí pero kaytaqa, mana ñak'arinchikmanchu riiki

Ño

PROFESORA: EUGENIA DURAND

ESCUELA: PUMARARCCO

GRADO: 1RO Y 2DO

LADO: B

TEMA: LECTURA Y ESCRITURA

Cod	Trascripción	Categorización
Prof	Em-bu-do	La profesora enseña pronunciar
Ñño	em bo-do	
Prof	em	
Ñño	em	La profesora algunas veces alterna el castellano con el quechua
Prof	em	
Ñño	im	
Prof	bu	
Ñño	bo	
Prof	bu	
Ñño	bo	la profesora continúa con este tipo de trabajo
Prof	buububububu...uwan ya mana owachu embu....	
	ya kurriy ruwamuy, khaynata, ar ur chaykunata, ruwamuy, a ver tupsiramuy mayqintataq ruwachkanchik, yachanachikpaqqa llapanchikmi liyenachik, Susana ociosa sl.E.ntatae, a ver dra	
	Hochiman, apamuy, Miluzca apurayman ruway, pitan qawachkanki, hochman pukllaspa kachkanki mana ruwachkankichu, a ver ruwawankis tarea qusqayta	
	Bulla	
Ñño	A ver pukllarusun pararse niptiy sayarinkis senterse niptiytaq tiyankis a ver se va a para ya pararse	
Prrrrrr	-----	
rof	-----	
Ñño	párense pues	
Prof	-----	
Prof	sentarse	
Ñño	parase	
Prof	Sentarse muy bien. Ahora vamos a trabajar, lllamkasunchik allinta. A ver, tenemos que pronunciar bien, malta rimaptinchik chhaynata costubrarukunchikman hatunyarispanchik mana pirna, pernachu...pl.E.r-na, pl.E.r-na, pl.E.r-na, ninmi, a ver llipinchik pl.E.r...	no se paran
Ñño	pirr	
Prof	Pier	
Prof	Perr	
Ñño	Pier	
Prof	Pier	
Ñño	Aja muy bien, pier..	
Prof	Na	
Ñño	Ña yachanchikña riki? Chaytaqa kunaqa kayachakunatañataq repasasunbchik. Kunaqa kaqmanta qallarisunchik ñuqallaraq primirta leerusaq qakunataq uyarinkichik, y me van mirar lo que voy a leer qawamuwankichik simiyta imaynatas leesaq chayta, ¿ya?, qawamuwachikya.	
	Arí	

Ñño Kicharipa khaynata aaaaaaaaaaaaaa

Prof aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa

Ññor Tumpallata wichq'aripa "eeeeeee"

Prof Qawamuwaychik "iiiiiiiiiiiiiiiiiiii"...

Prof Mana chayhinachu, tumpallata kichaysis simita, eeeeeeeee

Ñño Iiiiiiiiiiiiiiiiiiiii

Prof Eeeeeeeeeeeeeeeee

Ñño iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii...

Pof eeeeeeeeeeeeeeeee

Ñño Eso no se dice así, mana, mana chayqa chayjinachu, chaytaqa

Prof niykistaq simita wich'qaspa haynata "iiiiiiiiiiiiiiiiiiii" ninkis niykistaq, a ver kunatañataq kaychata llapallanchik pes...

Ñño pis-cado

Prof pes

Ñño pis

Prof pes

Ñño pes

Prof ca

Prof ca do

Ñño du

Prof pes

Ñño pis

Prof pes

Ñño pes

Prof ca

Ñño ca

Prof do

do

Ñño A ver kunanaqa kay sílabakunatañataq leesunchik, ñuqallaraq primerta, a ver yo primero, voy a leer, ñuqallaraq qamkuna uyarinkicik

Prof ari

Pa, pe, pi, po, pu

Ma, me, mi, mi, mo, mu

Cha, che che chi, cho chu

Cra, cre, cri, cro cru

Prof Gra, gre, gri, gro, gru...

Ñño Kunanaqa kuskalla leesunchik, mana pantaspalla, allintaña leesunchik ya' pa...

Prof Pa

Ñño Pa

Prof Pe

Ñño Pi

Prof Pe

Los niños no pueden diferenciar pes, con pis, la profesora primero le pidió a los niños pronunciar pes, ellos decía pis, ahora la profesora le pide que pronuncl.E.n la pis y ellos dicen pis

Ñño Ma
Prof Ma
Ñño Me
Prof mi

Kunanqa qamkunallaraq, ñuqa yanapamusqaykis

FICHA DE ESCUELA

Nombre: Ccallaspuquio

Tipo de escuela: Polidocente

Infraestructura y distribución de ambientes.

El centro educativo está ubicado en la población denominada Ccallaspuquio de la comunidad de Ccallaspuquio-Pumararcco en la parte baja de la carretera que va hacia la población de Pumararcco. El espacio que ocupa el centro educativo es de 2 hectáreas, cuenta con 8 aulas, edificadas con material rústico de adobe y barro, con techo de teja la mayor parte y con calamina algunas, dos aulas fueron seriamente afectadas por el sismo del año pasado, quedando inhabitables. Dos de las aulas están deterioradas por el paso del tiempo y también quedan inhabitables, actualmente una de ellas funciona como almacén de la escuela. Sólo 4 aulas están en regular mantenimiento y están operativas, allí funcionan los grados 3ro, 4to, 5to y 6to. Además, cuenta con dos ambientes destinados uno para cocina otro para acopio de papas, pero por necesidad estos ambientes fueron acondicionados y a la fecha vienen funcionando los grados de 1ro y 2do en los mismos.

La escuela tiene una loza deportiva en deterioro, un patio donde diariamente se lleva a cabo la formación de los niños, un campo deportivo para el fútbol, una cancha de voleo. Cuentan desde hace poco con energía eléctrica y por decisión de la comunidad sólo se hace uso por un tiempo de dos horas a partir de las seis de la tarde. También, cuenta con agua potable, siendo restringido su uso por la escasez de este elemento en la comunidad, además, cuenta con siete letrinas para varones y mujeres y para los profesores y de los cuales 4 están inoperativas por falta de mantenimiento, y tres están en regular estado aún operativas.

Cuenta con mobiliario escolar consistente en mesas, sillas y bancas en condiciones óptimas y están distribuidas por grado de acuerdo al número de alumnos. Asimismo, cuatro de las aulas cuenta con pizarras en regular condición, dos aulas, 1ro y 2do grado, cuentan con unas pizarras acondicionadas con triplay y pedazos de calaminas.

Población escolar

La escuela de Ccallaspuquio cuenta con una población escolar de 54 alumnos, distribuidos en seis grados de la manera siguiente:

	total	primero	segundo	tercero	cuarto	quinto	sexto
Población escolar	85	12	16	15	15	13	14

El 60 % de la población escolar de la IE de Ccallaspuquio son mujeres y el 40 % son varones

Del personal que labora

El centro educativo cuenta con 5 profesores un director que a su vez está a cargo del segundo grado y un personal de servicio, que hacen un total de siete. Veamos el siguiente cuadro.

N°	Nombre y apellidos	cargo	edad	tpo. serv	tpo. perm.	grdo. cargo	a leng.	Exp. en EBI.
1	Andrés Cuéllar Guillén	Dir.	33	14	12	1ro	c-q	3 años
2	Doroteo Ayma Castillo	Prof.	42	14	13	3ro	q-c	3 años
3	Sergio Mallqui Palomino	Prof.	42	14	7	2do	c-q	3 años
4	Eliud Avollaneda	Prof.	29	5	4	3ro	c-q	1 año
5	Yessenia Reinoso Soto	Prof.	27	4	2	6to	c	1 año
6	Rocío Raya Robles	Prof.	27	3	0	5to	c-q	3 años

En cuanto a la carpeta pedagógica

Los profesores cuentan con su carpeta pedagógica en pleno proceso de elaboración unos más que otros. Lo mínimo que contiene estas carpetas pedagógicas son:

- Organigrama del centro educativo
- Características del educando
- Calendario cívico escolar
- Plan de estudios
- Distribución del tiempo
- Reglamento interno
- Plan anual de aula
- Plan anual de OBE, comité de aula
- Distribución del tiempo según uso de lenguas
- Calendarización del año escolar 2003
- Trimestralización del año escolar
- Calendario de la comunidad
- Priorización de problemas y selección contenidos transversales y sub-transversales
- Cartel de competencias, capacidades y actitudes.
- Matriz de énfasis curricular
- Una unidad didáctica

En cuanto a la programación de castellano como segunda lengua.

Los profesores de primer y segundo grado en su distribución del tiempo según el uso de lenguas han considerado un primer bloque de la mañana del horario escolar para la enseñanza de castellano como segunda lengua con un tiempo de 1. 15' desde las 8.15 hasta las 9.30'. Según su programación el promedio de tiempo considerado para la enseñanza del castellano es de 30 % un 70 % para el quechua.

Anexo N° 12

Instrumento 1

FICHA DE LA COMUNIDAD

I DATOS GENERALES:

Comunidad.....Distrito.....Provincia.....
Departamento.....
Año de
 fundación:.....
 Ubicación:.....

..... Número de familias empadronadas Número de habitantes
..... Varones Mujeres

II ANTECEDENTES GENERALES DE LA COMUNIDAD

Breve historia:

Aspectos:

a) Servicios con que cuenta la comunidad:

1. Transporte:..... Correo:.....
2. Agua:.....Energía eléctrica:.....
3. Salud:.....

b) Organizaciones sociales de la comunidad

c) Hay alguna institución que apoya a las organizaciones que existen

d) Actividades principales que la comunidad realiza:

e) Características sociolingüísticas:

- ¿Qué lenguas se hablan en la comunidad?.....
- ¿Quiénes hablan la L1 / L2?
- ¿Hay personas que hablan sólo el castellano?
- ¿Hay personas que sólo hablan quechua u otra lengua?
.....
- ¿Hay personas que hablan más de dos lenguas? ¿Cuáles?
.....
- ¿Cuándo hablan la L1 / L2?
- ¿Dónde hablan la L1 / L2?
- ¿Qué lengua se habla más en las casas, en las asambleas, en los trabajos comunales?

4. Niños
5. Niñas
6. Mujeres jóvenes
7. Hombres jóvenes
8. Mujeres adultas
9. Varones adultos
10. Mujeres mayores
11. Hombres mayores

(Contrastar con entrevistas)

Comunidades vecinas y cercanas

Centro urbano próximo..... Distancia.....

Personas no oriundas de la comunidad

Otros detalles de la comunidad.

Croquis de la comunidad (se hará en la comunidad.)

Distribución del espacio

- Áreas de cultivo
- Áreas de pastoreo
- Viviendas y tipo de viviendas
- Talleres
- Escuela
- Instituciones
- Lugares sagrados, lugares de reuniones

TERCERO									
CUARTO									
QUINTO									
SEXTO									
TOTALES									

- 1- ¿Qué idioma hablan más?
2. ¿Qué idioma hablan menos?
3. ¿Hablan en ambos idiomas?
4. ¿Dónde?
5. ¿Con quiénes?
6. ¿En qué momentos?

Para responder a estas preguntas debemos llenar el siguiente cuadro.

INDICADORES PARA UBICAR LOS NIÑOS DE NUESTRA ESCUELA SEGÚN EL NIVEL

DE CONOCIMIENTO Y DOMINIO DE CASTELLANO.

BÁSICO I	BÁSICO II	INTERMEDIA I	INTERMEDIA II	AVANZADO
-Sólo habla en quechua. -comprende y expresa palabras aisladas en castellano. -expresa normas de cortesía, -responde sólo con un sí o un no . -su relación en castellano o socialización en castellano es de mayor desconfianza, limitado, participa con timidez.	- comprende y responde en castellano haciendo menos uso de palabras castellanasy más palabras quechuas. -comprende indicaciones y responde alternando -reconoce y transcribe textos, rotafolios, carteles. Lee en forma global textos frecuentes en castellano. -mezcla con frecuencia las palabras del castellano con las del quechua.	-comprende y habla en castellano, haciendo uso de más palabras castellanasy -usa estructuras más complejas. -recurre al quechua sólo cuando aún no comprende. -transcribe textos breves en castellano. -lee y comenta textos breves -alternas las dos lenguas con frecuencia.	-decodifica, con cierta facilidad mensajes complejos y extensos. -habla y escribe en castellano con interferencias del quechua -describe, relata, argumenta en castellano -usa el castellano para aprender y adquirir conocimientos e informarse. -aprende el castellano	-su manejo del castellano es competitivo. -es más académico, es un castellano regional, más estándar. -interactúa en castellano, lee, escribe, comprende, habla en castellano, puede desplazarse en cualquiera contexto, -- manteniendo su autoestima, identidad y actitud dialógica frente a lo diferente.

Ministerio de educación del Perú

5. REGISTRO DE NIVELES DE CONOCIMIENTO Y DOMINIO DE CASTELLANO

Nro	APELLIDOS Y NOMBRES	BÁSICO I	BÁSICO II	INTER I	INTER II	AVANZA
1						
2						
3						
4						

Organizaciones escolares:

Infraestructura escolar: (sala de profesores, biblioteca, cocina, huerto, vivienda docente)

Anexo Nº 14

Instrumento 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

Centro educativo.....

Nombre del profesor.....

Tipo de escuela.....grado.....sección.....

1. ASPECTO FÍSICO DEL AULA

Indicadores	Descripción
1,1, Tipo de construcción	
1.2. Estado de conservación del aula	
1.3. Disposición de las ventanas	
1.4. Tipo de mobiliario	
1.5. Tipo de pizarra	

3. ORGANIZACIÓN DEL AULA

Indicadores	descripción
1.1. Ambienta el aula con materiales relacionados con los contenidos que está trabajando	
1.2. Distribuye el mobiliario permitiendo espacios de circulación y trabajo en equipo	
1.3. Los sectores organizados generan situaciones de aprendizaje en los niños	
1.4. Niños organizados considerando sus niveles de aprendizaje según la actividad que realizan	

1.5. Los alumnos organizados según los niveles de dominio y uso de lenguas	
1.6. Los alumnos toman decisiones y asumen responsabilidades dentro del grupo en el desarrollo de actividades.	

4. CLIMA DE AULA

Indicadores	descripción
1.1. Promueve la participación de los niños y niñas durante el desarrollo de la actividad	
1.2. Se preocupa por establecer relaciones afectivas positivas con los niños	
1.3. Promueve prácticas de valores y actitudes en las diversas situaciones que se genera en el aula	
1.4. Propicia el intercambio de experiencias relevantes y pertinentes con los niños	
1.5. Facilita la practica de normas de convivencia en el centro educativo	

5. MATERIALES EDUCATIVOS

Indicadores	Descripción

1.1. Prevé el uso de materiales educativos para el desarrollo de la actividad de aprendizaje	
1.2. Los materiales del MED están a disposición de los alumnos	
1.3. Los materiales del MED se encuentran organizados en sectores dentro del aula.	
1.4. Elabora materiales educativos y los utiliza en el desarrollo de las actividades.	

Anexo Nº 15

Instrumento 5

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Datos informativos:

Lugar y fecha.....

Entrevistado.....

Grados a su cargo..... tiempo de trabajo en la escuela.....

CUESTIONARIO

Generalidades

1. ¿El enfoque comunicativo es adecuado para la enseñanza del castellano como segunda lengua? ¿Por qué?
2. ¿La enseñanza del castellano debe ser más directivo o informal? ¿Por qué?
3. ¿Es importante que el niño o niña aprenda el castellano en actividades comunicativas? ¿Por qué?
4. ¿Planificas tus sesiones de enseñanza de castellano como segunda lengua, seleccionas las capacidades, las actividades, los materiales? ¿Cómo? Por qué y para qué?

De las cartillas

5. ¿Las estrategias desarrolladas en los instrumentos didácticos permiten lograr desarrollar la lengua oral del castellano?
6. ¿Las actividades programadas en los instrumentos didácticos permiten al niño su desarrollo cognitivo? ¿Cómo?
7. ¿En las cartillas las consignas permiten desarrollar el aprendizaje?
8. ¿Las actividades propuestas en las cartillas permiten la adquisición de la lengua oral del castellano? ¿Por qué?
13. ¿Las cartillas permiten alcanzar las competencias?
14. Las cartillas permiten hacer la transferencia de las habilidades de la lecto escritura ¿cómo?
15. ¿Cómo haces el tratamiento del error?