

Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
Área de Lenguas y Comunicación

**ENSEÑANZA DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN
LAS ESCUELAS EBI DEL PERU**

Material elaborado por: Ivette Arévalo, Karina Pardo y Nila Vigil

A la memoria de las víctimas fatales del conflicto armado interno que sacudió al país las dos décadas finales del siglo XX. Hombres, mujeres y niños que tenían en el quechua o en otra lengua nativa su idioma materno. Yuyanapaq

He soñado mis sueños, no pretendo que sean más que sueños.

Marguerite Yourcenar

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Carol Klee

PREFACIO

Nonato Rufino Chuquimamani

INTRODUCCIÓN

CUESTIONES PREVIAS

- Las lenguas en la Educación Bilingüe Intercultural
- ¿Por qué apostamos por el bilingüismo aditivo?
- ¿Qué entendemos por lengua materna y por segunda lengua?
- Lenguas y comunicación.
- Lectura: algunos mitos que rodean la enseñanza en castellano a los niños indígenas.

COMPETENCIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

- ¿Qué destrezas debe tener el docente para enseñar castellano como segunda lengua?

TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

- El modelo monitor
- El modelo de procesamiento de la información de la segunda lengua

EL EFECTO DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA: LA TRANSFERENCIA

LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

BREVE PANORAMA DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

- El método gramática-traducción
- El método directo
- El método audiolingüe
- El método respuesta física total (RFT)
- El enfoque comunicativo
- El aprendizaje de lengua y contenidos integrados (ALCI)
- Aprendizaje cooperativo
- Enseñanza por tareas

CONOCIMIENTO SOBRE CÓMO FUNCIONA LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA

- Enseñanza de la gramática en el marco del enfoque comunicativo
- El docente como una gramática pedagógica viviente

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

- Conociendo nuestra comunidad: diagnóstico sociolingüístico
- Conociendo a nuestros niños: diagnóstico psicolingüístico
- Las estrategias para el trabajo de castellano como segunda lengua

RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA CLASE DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

MATERIALES PARA TRABAJAR EL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

- Las cartillas autoinstructivas para el docente
- Los cuadernos de trabajo
- Rotafolio y casetes de canciones y cuentos:
- Láminas de secuencias, *¿Cuántos cuentos cuentas tú?*:
- Manual de reflexión gramatical

LA EVALUACIÓN

- ¿Qué es evaluar?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?
- ¿Para qué evaluar?
- Evaluación del castellano como segunda lengua
- Tipos de evaluación
- ¿Cómo utilizar el registro?
- Lectura: la evaluación auténtica

BIBLIOGRAFIA

ANEXO 1:

- **INSTRUMENTOS PARA ELABORAR EL DIAGNÓSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO**

ANEXO 2:

- **INSTRUMENTOS PARA ELABORAR EL DIAGNÓSTICO PSICOLINGÜÍSTICO**

PRESENTACIÓN

En el contexto multilingüe y pluricultural del Perú, donde casi cuatro millones de personas hablan por lo menos una de las más de 40 lenguas indígenas, la educación bilingüe intercultural (EBI) es una necesidad fundamental tanto para promover el mantenimiento de estas lenguas como para apoyar el aprendizaje del castellano como primera y segunda lengua.

La diversidad lingüística es parte del patrimonio nacional del Perú, un patrimonio que merece ser protegido y fomentado en las aulas del país. A la vez, es importante que los niños vernáculo-hablantes tengan la oportunidad de adquirir el castellano en la escuela. En ese contexto la enseñanza del castellano debe llevar a un bilingüismo aditivo en el que se desarrollen a través de tareas académicas ambas lenguas, tanto la vernácula como la castellana.

Enseñar el castellano como segunda lengua implica, de hecho, conocer teorías de adquisición y técnicas de instrucción diferentes a las que guían la enseñanza del castellano como primera lengua. En los últimos treinta años nuestros conocimientos sobre cómo se adquiere una segunda lengua han aumentado enormemente y deben ayudar a informar la práctica docente. Sin embargo, el proceso de traslado de tales conocimientos a la práctica no es siempre evidente y hace falta una orientación clara y actualizada, no para proveer respuestas absolutas, sino para guiar al docente a reflexionar sobre su propio desenvolvimiento en la sala de clase y mejorar su enseñanza.

El manual que se presenta aquí, *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú*, provee clara y actualizadamente tal orientación, sirviendo como valiosa herramienta para los docentes en aulas bilingües. Las autoras, Ivette Arévalo, Karina Pardo y Nila Vigil, suministran de una manera concisa y bien explicada los fundamentos teóricos esenciales para el docente, empezando con las teorías principales de adquisición de un segundo idioma, seguido por un breve panorama de los enfoques y métodos de la enseñanza de segundas lenguas. Como añadido, incluyen también una explicación sobre las actividades didácticas que ha preparado la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) para la realidad unidocente o multigrado. Estas actividades están pensadas para ayudar a que los alumnos desarrollen capacidades comunicativas y académicas en el castellano cuando este es un segundo idioma.

Uno de los aspectos más valiosos del manual es que pone énfasis en la adquisición del castellano como segunda lengua dentro de su contorno social. Dada la complejidad sociolingüística del Perú, es importante que el docente entienda la situación lingüística de la comunidad y de la escuela donde trabaja puesto que cada comunidad es diferente. No solo las autoras proveen instrumentos útiles al docente para que pueda investigar el uso del castellano y la(s) lengua(s) vernácula(s) en la comunidad donde enseña e informar de su práctica y aplicación en la sala de clase, sino que además incluyen instrumentos diagnósticos que sirven para determinar el nivel de conocimiento del castellano de los alumnos y para medir sus avances de adquisición.

Sin duda, este manual proveerá un apoyo importante para los docentes EBI, lo cual representa un aporte esencial al continuo trabajo del Ministerio de Educación, desde la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), en el fomento del bilingüismo aditivo en las escuelas rurales y en la capacitación de los docentes que tienen la misión de desarrollar una educación de calidad para los niños y niñas del Perú.

Carol A. Klee
Departamento de Español y Portugués
Universidad de Minnesota

A MANERA DE PRÓLOGO

No sé cómo empezar, pero tengo que hacerlo. Me piden hacer la presentación del libro: “Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú”, documento muy esperado, como la canchita de todas las mañanas por los maestros y maestras de las aulas EBI del Perú. Aquí vamos:

La educación bilingüe intercultural busca, en lo que a lenguas se refiere, formar niños y niñas que manejen fluidamente tanto su lengua materna (generalmente la indígena) como una segunda lengua (generalmente la castellana). Este manejo debe ser oral y escrito. En ese sentido, el objetivo de la EBI es formar personas que escuchen, hablen, lean, escriban y piensen en lengua indígena y en castellano. Para ello, la EBI sostiene que los niños que tienen en alguna lengua indígena su idioma materno, deben aprender a leer y escribir en esa lengua y, paralelamente, deben aprender el castellano en el nivel oral; ya en los grados intermedios, estos niños y niñas deben, también, leer y escribir en castellano.

Hasta aquí el discurso es bonito, pero ¿cómo se enseña el castellano?

Lo cierto es que el gran problema de los docentes de las aulas EBI es que no saben cómo enseñar el castellano. No está demás aclarar que la mayoría de estos docentes tiene por lengua materna una de las lenguas indígenas y ha aprendido el castellano sin una enseñanza sistemática de este.

En la práctica, muchos docentes de aulas EBI trabajan temas correspondientes a las diferentes áreas de desarrollo **en** castellano, pero no enseñan **el** castellano. La confusión parte del hecho de comprender por igual enseñar **en** castellano con enseñar **el** castellano.

Enseñar **en** castellano implica utilizar la lengua castellana como instrumento de comunicación. Esto supone que el aprendiz ya maneja la lengua instrumental y lo que aprende en ese momento es otro contenido, fuera de lo lingüístico.

Enseñar **el** castellano, en cambio, implica que el objeto de nuestro estudio es la propia lengua.

Se trata, entonces, de enseñar el castellano en castellano y, por extensión, el quechua en quechua. Pero precisamente esto es lo que no se hace. Surge así la pregunta:

¿Cómo enseñar el castellano?

Esa es la gran interrogante y precisamente el libro que tenemos entre las manos busca darnos respuestas. Entre sus contenidos se presentan conceptos necesarios para comprender lo que es la educación bilingüe intercultural, las teorías sobre la enseñanza de segundas lenguas, los errores que se cometen al tratar de enseñar una segunda lengua y otras herramientas útiles para la enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI.

Este material es útil para el docente que enseña castellano como segunda lengua en una escuela donde se promueve el desarrollo del bilingüismo aditivo de los niños. Como sabemos, con la EBI buscamos, en lo que toca a las lenguas, que los niños manejen las lenguas indígenas para comunicarse en sus comunidades lingüísticas; aprendan el castellano como segunda lengua para comunicarse con los castellano-hablantes y con los hablantes de una lengua indígena distinta a propia; y aprendan una lengua extranjera para comunicarse con otras comunidades lingüísticas, más allá de las fronteras nacionales. Con la EBI que promueve el bilingüismo aditivo, el aprender el castellano no significa que se deje la lengua indígena materna para funcionar solamente con la segunda lengua o con la extranjera. Al respecto traigo esta narración:

Del zorro que se prestó la voz del sapo.

Dicen que en algún lugar de Los Andes vivían el zorro, el sapo y muchas variedades de aves. Había alimentos y espacio para todos, hasta que un día alguien quiso comer más sin haber trabajado más. ¿Quién pudo ser?. ¿Quién más puede ser sino el zorro?

Un buen día el zorro fue donde el sapo y le suplicó:

- *Amigo sapo, su voz es muy agradable, ¡préstemela solo por tres días!*

Como era de suponer, el sapo, encantado por los halagos que recibió, le prestó su voz.

Al anochecer, don zorro, bien parapetado en algún lugar estratégico, empezó a croar como el sapo. Al escuchar esta voz, las aves, que suelen comer, sapos se aproximaron al lugar de donde salía el sonido:

- *¡Amigos pájaros! Hoy parece que estamos con suerte, nuestra cena está gritando muy cerca. Vamos a cogerla – dijo una de ellas.*
- *¡Sí, iremos al banquete! – respondió otra.*
- *¡Vamos! – dijeron todas las zancudas y se fueron a cazar sapos.*

Grande fue la sorpresa de las zancudas. En la oscuridad, al acercarse al lugar del sonido, las aves fueron desapareciendo misteriosamente. ¿Qué estaba sucediendo?

El zorro con la voz del sapo gritando como éste había engañado a las aves y cuando estas estaban a su alcance se las iba comiendo una a una. Las aves que habían ido a cenar resultaron cenadas por el zorro astuto.

Dicen que este zorro bribón croando todas las noches casi había acabado con las aves.

Un día, el sapo fue a pedir la devolución de su voz:

- *Señor zorro, devuélvame mi voz – le dijo muy caballerosamente.*
- *¡Carajo, no te debo nada! ¡Vete de aquí – le dijo el zorro malvado y nunca se la devolvió.*

Dicen que por eso el zorro, el día de hoy, grita como el sapo.

Amigos, dueños del castellano, ¡préstennos su voz! ¡Enséñennos! Ayúdennos a aprender y a manejar un buen castellano. No para engañar a nadie, sino para que nos comuniquemos con Uds. y para que hagamos juntos una vida llevadera, a pesar de nuestras diferencias. Nosotros no nos quedaremos con su voz, solo queremos que ustedes compartan el castellano con nosotros. Si ustedes lo quieren, nuestras voces (quechua, aimara, asháninka y las otras cuarenta voces que se hablan en este país) están a su disposición. Si ustedes gustan, se las podemos prestar; pero... ¿nos las devolverán? Esperemos que sí.

Nonato Rufino Chuquimamani Valer
Representante del Pueblo Quechua
Comité Consultivo de EBI

INTRODUCCIÓN

LA FORMACIÓN DOCENTE se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere el docente son resultado no solo de su formación inicial, sino también de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en aula. Hablar de la formación continua de docentes EBI implica, entre otras cosas, dar respuesta a preguntas fundamentales:

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

En este documento nos vamos ocupar de un punto específico: **la enseñanza de castellano como segunda lengua**. Este material es una versión revisada, corregida y aumentada del manual *La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües: una experiencia*, que fue preparado por la DINEBI, en el 2001.

Muchas veces se ha menospreciado la capacidad del docente (EBI y no EBI) y se ha pensado que es suficiente con entregarle unas cuantas pautas para trabajar en el aula puesto que su misión se debe reducir a “aplicar” lo que los expertos han diseñado. A nuestro juicio, si la propuesta metodológica se basa en fundamentos teóricos,¹ creemos necesario que estos sean explicados al docente, no con el fin de convertirlo en lingüista experto en adquisición de lenguas, sino porque es importante respetar al docente y reconocerlo **como un interlocutor y no como un simple ejecutor** de instrucciones. No es nuestro objetivo que este material sea un curso sobre adquisición de segundas lenguas o sobre los métodos o enfoques utilizados para su enseñanza. Lo que buscamos es que este documento sea concebido como una herramienta para el docente EBI, una herramienta que contribuya al mejoramiento de su trabajo en lo que es enseñanza de castellano como segunda lengua.

¹ Entendemos fundamentos en su sentido literal, como los principios o “cimientos” en los que se apoya una teoría

El objetivo de este manual es brindar a los docentes ciertos alcances que les sirvan para mejorar su trabajo en la enseñanza de castellano como segunda lengua. Vale la pena aclarar que, si las expectativas del docente que lee este material son encontrar aquí la receta mágica para la enseñanza de castellano, será mejor que lo cierre, pues no es lo va encontrar aquí. La enseñanza es una actividad que depende mucho del contexto en que se realiza y no puede prestarse ni a la generalización, ni a la prescripción.

De lo dicho, entonces, se deduce que, al enseñar castellano como segunda lengua, el docente tendrá éxito si es que ha logrado dominar un determinado conjunto de destrezas y competencias y si ha aprendido cuándo utilizarlas y cómo coordinarlas entre sí, todo ello desde la perspectiva de alguien que es capaz de reflexionar sobre su propia actuación.²

² JIMENEZ RAYA, Manuel. Perfil de destrezas metodológicas para el docente de lengua extranjera de enseñanza primaria. Universidad de Granada

CUESTIONES PREVIAS

ANTES DE INICIAR LO QUE SE REFIERE A LA ENSEÑANZA DE CASTELLANO como segunda lengua, conviene que recordemos algunos conceptos básicos del papel de las lenguas en la Educación Bilingüe Intercultural y en la comunicación.

Cabe advertir que este manual está dirigido a los docentes que trabajan en comunidades donde asisten niños que tienen una lengua indígena como lengua materna y que deben aprender el castellano como segunda lengua.³ Es decir, para un universo muy amplio y heterogéneo que incluye comunidades con educandos exclusivamente monolingües vernáculohablantes como comunidades en las que los educandos tienen distintos grados de bilingüismo.

Las lenguas en la Educación Bilingüe Intercultural

En las sociedades donde se han dado situaciones de colonialismo y dominación, conviven culturas diferentes que dan lugar a complejas situaciones de uso y convivencia de dos o más lenguas. En este tipo de sociedades una de las culturas es la dominante y la otra, la oprimida, con la consecuencia lógica de que la lengua del grupo dominante sea la privilegiada para los procesos comunicativos entre los dos grupos. En el caso peruano, el privilegio comunicativo ha recaído en el castellano. Así, cuando uno de los interlocutores tiene como lengua materna una lengua indígena y el otro tiene como lengua materna el castellano, la norma es que el primero hable castellano y no que el segundo hable la lengua indígena.

Las sociedades bilingües necesitan individuos bilingües; por ello, la EBI, como propuesta pedagógica cultural y lingüísticamente pertinente, debe desarrollar en los niños capacidades comunicativas que les permitan comunicarse, actuar y desenvolverse con éxito con los miembros de su comunidad y con los de otras comunidades.

La EBI debe desarrollar en los niños un **bilingüismo aditivo**. Es decir, un bilingüismo en el que las capacidades que se adquieran y aprendan en la segunda lengua no impliquen la pérdida de las adquiridas en la primera. El bilingüismo aditivo se contrapone al **bilingüismo sustractivo**, en el que la lengua materna va perdiendo espacios a medida que se desarrolla la segunda lengua. Así, el hablante que era en origen monolingüe en una lengua indígena, terminará siendo monolingüe en castellano, pues habrá olvidado su lengua materna. Esto es lo que ha pasado en muchas comunidades indígenas que hoy son castellanohablantes.

¿Por qué apostamos por el bilingüismo aditivo?

Diversas investigaciones han demostrado que el bilingüismo y el desarrollo cognitivo están estrechamente relacionados y que el aprendizaje eficiente de dos idiomas tiene como resultado un incremento de la flexibilidad mental, una superioridad en la formación de

³ Es importante diseñar propuestas para aquellas comunidades en las que los niños indígenas tienen como primera lengua el castellano y dentro de los procesos de autoafirmación y fortalecimiento de su identidad, exigen la enseñanza del idioma originario como segunda lengua.

conceptos y mayor diversificación de habilidades mentales. Así por ejemplo Cummins sugiere que:

Los bilingües pueden tener un rango de experiencias más amplio y más variado que los monolingües debido a que operan con dos lenguas y probablemente con dos o más culturas. La amplitud extra de los significados que dan dos lenguas puede estar aumentada en el bilingüe. (Citado por Baker 1993, p.182)

No queremos en este documento exponer las razones por las que creemos en la educación bilingüe, baste decir que creemos que los niños deben aprender castellano porque esa lengua les permite interactuar con las diferentes sociedades que conforman el país y que estamos convencidos de que los niños solo pueden aprender si se les enseña en su lengua. Así, no vamos en este documento a justificar cuestiones obvias, puesto que no se nos ocurre pensar que haya alguien que dude de que la lengua sea la mediadora que guía los procesos cognitivos y forma socialmente al individuo. Nos encontramos en la línea de quienes creen que los procesos cognitivos se dan en la lengua en la que el individuo le da sentido al mundo; es decir en su lengua materna y que si en la escuela no se toma en cuenta la lengua en la que el niño le da sentido al mundo, se le corta la capacidad de ir construyendo nuevos aprendizajes.

Eso es lo que se hace en la escuela castellanizante cuando al niño se le “enseña” en castellano y se utiliza el “método” de sumersión. Es decir, cuando al niño hablante de una lengua indígena se le enseña en castellano como si se tratase de un castellanohablante. Este método no incluye ninguna ayuda especial para que los alumnos que no hablen castellano puedan entender lo que se está explicando en esa lengua. Con este “método”, obviamente, los niños no aprenden y muchos optan por abandonar la escuela

Con la sumersión son posibles dos cosas:

- Que el niño se ahogue
- Que el niño, luego de una gran lucha, flote.

A diferencia de las escuelas castellanizantes, las escuelas EBI desarrollan el bilingüismo de los niños con una enseñanza planificada de la lengua materna y del castellano como segunda lengua.

¿Qué entendemos por lengua materna y por segunda lengua?

Entendemos como lengua materna (L1) o primera lengua a la lengua que se aprende desde la infancia. La segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende **después** que se ha aprendido la primera lengua, *ya sea en la niñez, después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. Se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y, por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro.* (Koike y Klee, 2003: 4)

Para terminar, queremos recordar a los docentes que para lograr habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua es necesario que estas se consoliden en la lengua materna. En efecto, las investigaciones han comprobado que el niño monolingüe debe de superar un umbral de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüística desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento.

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

Es frecuente en las zonas rurales andinas y amazónicas encontrar alumnos que lleguen a la escuela para aprender el castellano. Por eso en tu práctica de aula debes tener presente la diferencia que existe entre lograr aprendizajes *en castellano* y lograr aprendizajes *de castellano*.

Decir que un alumno ha logrado aprendizajes *en castellano* significa que el castellano es la lengua instrumento que le permite aprender capacidades de las áreas del currículo u otros aprendizajes. En otras palabras, los alumnos comprenden y se pueden expresar en esta lengua y son capaces de desarrollar nuevos saberes en ella; por ejemplo: en el tema “La clasificación de los animales” es probable que un alumno tenga experiencias previas de cómo clasificar a los animales de acuerdo a su contexto social, conoce los nombres de los distintos animales de su comunidad y es a partir de ese conocimiento previo que aprende otras formas de clasificar a los animales.

Cuando un alumno se instruye en aprendizajes *de castellano* quiere decir que el castellano será una lengua que debe aprender porque no entiende o no puede expresarse adecuadamente en esta lengua. En otras palabras, el alumno deberá aprender capacidades comunicativas que le permita interactuar con otros hablantes, de modo que pueda expresar sus necesidades, sus opiniones, etc. Por ejemplo, en el tema: “*Cómo nos vestimos*” el alumno aprenderá distintas capacidades como: expresar sus gustos y preferencias sobre las prendas de vestir, incorporar el léxico sobre las mismas.

Los niños y niñas que van a las escuelas rurales y que no tienen el castellano

Lenguas y comunicación.

La comunicación es un proceso en el cual los miembros de una cultura se transmiten ideas, sentimientos, sensaciones acerca del mundo, con la **intención** de alcanzar un objetivo o un propósito fijado de antemano. Así pues, existen diferentes formas de comunicación y entre todas las formas comunicativas, la privilegiada ha sido la comunicación lingüística. La comunicación, sin embargo, no se reduce a las manifestaciones verbales. De hecho, el

hombre se vale de diferentes lenguajes para configurar su experiencia en el mundo de la vida.

Para que una persona pueda comunicarse con otra necesita conocer la lengua de su interlocutor. Necesita, pues, ser competente en esa lengua. La competencia lingüística incluye gramática y discurso. Para tener competencia gramatical, se debe tener un conocimiento del vocabulario, de la morfología, de la sintaxis, y la fonología. La competencia en el manejo del discurso es saber expresarse en una conversación. Es más que decir frases o palabras sueltas, es la habilidad de combinar frases para comunicarse. Alguien que ha alcanzado el nivel de competencia discursiva puede expresarse organizadamente y de manera eficaz, y las personas con quienes habla entienden. Es decir, puede hablar con fluidez.

Canale y Swain (1980) sostienen que la competencia comunicativa aplicada a la enseñanza de una segunda lengua consta de cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Competencia gramatical.- Se refiere al conocimiento que tiene el alumno sobre la gramática de la segunda lengua. Incluye el conocimiento del vocabulario, la morfología, la sintaxis y la pronunciación.

Competencia sociolingüística.- Se refiere a la capacidad de usar la lengua de acuerdo con el contexto, para comunicar ciertas funciones lingüísticas tales como disculparse, reclamar, describir, etc. *“las convenciones sobre lo que es un comportamiento lingüístico apropiado son de suma importancia para determinar si el tema, e estilo del lenguaje, el registro (por ejemplo, formalidad) y demás factores sociales guardan concordancia con el contexto de la comunicación. Por ejemplo no sería apropiado dirigirse al director con el mismo lenguaje que se usa para hablar entre amigos en un bar”* (Koike y Klee, 2003: 14)

Competencia discursiva.- Además de producir oraciones correctas y apropiadas al contexto, los hablantes deben ser capaces de producir discursos en los que las oraciones que lo conforman estén unidas según las normas del discurso. Por ejemplo el buen uso de los pronombres, las frases de transición (sin embargo, por lo tanto) los adverbios (después) y demás expresiones que sirven para conectar ideas-

Competencia estratégica.- En el proceso de adquisición de una segunda lengua, el hablante no conocerá todas las palabras que necesite usar en su discurso. Para hacerse entender, entonces, los hablantes deben hacer uso de estrategias verbales y no verbales para compensar los fallos en la comunicación o mejorar su eficacia. Por ejemplo, si el hablante no conoce la palabra “gente” y dice: “muchos señores, señoras y niños.” O si es que utiliza gestos. Mientras más competente sea el alumno en la L2, menos uso hará de la competencia estratégica.

ALGUNOS MITOS QUE RODEAN LA ENSEÑANZA EN CASTELLANO A LOS NIÑOS INDIGENAS

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

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

MITO 1

LA PRIMERA PRIORIDAD QUE SE DEBE TENER EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS DE HABLA INDÍGENA ES EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO.

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

Sabemos que para que el proceso educativo sea fructífero, es indispensable que se construya en base a los conocimientos que el niño lleva a la escuela, a los saberes que ha desarrollado

por ser miembro de una familia y de una comunidad. Sabemos también que la educación funciona cuando los niños son participantes activos en su educación e interactúan los unos con los otros, con el maestro y con su entorno. Esto requiere que los niños relaten experiencias, las comparen, analicen, escriban, lean, evalúen, etc. y ellos solo podrán participar en este tipo de actividades si estas son realizadas, inicialmente, en el idioma que manejan, es decir, en el idioma de su hogar.

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

MITO 2

LOS NIÑOS APRENDEN OTRO IDIOMA RÁPIDA Y FÁCILMENTE. MIENTRAS MÁS PEQUEÑO SEA EL NIÑO MUCHO MAS FÁCIL LE SERÁ APRENDER OTRO IDIOMA.

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

Otra razón que nos lleva a pensar que los niños hablan bien el segundo idioma, se basa en el desconocimiento de las diferentes exigencias comunicativas a las que son sometidos los niños y los adolescentes. Si un niño puede decir en un segundo idioma “Vamos a jugar fútbol al parque” y “Pasa la pelota”, nuestro veredicto es inmediatamente positivo: habla muy bien el idioma. Sin embargo, cuando evaluamos a un adolescente,

debe expresar ideas mucho más complejas, con mayor dificultad lingüística, sobre todo, para participar en sus cursos académicos.

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

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

*En los Estados Unidos, por ejemplo, se dan muchas situaciones en las cuales el castellano está estigmatizado y, por lo mismo, su utilización en las escuelas se considera más bien como una traba que debe ser eliminada. En el primer caso, cuando la lengua materna se valora al mismo nivel que el segundo idioma, nos encontramos en casos de **bilingüismo de elite** y el aprendizaje del segundo idioma por parte de los niños se facilita. En el segundo caso, el bilingüismo folklórico, se desprecia la lengua materna de los educandos, lo que dificulta su aprendizaje.*

En realidad, el período ideal para aprender un segundo idioma se da en la pubertad y la madurez. Si el adolescente o la persona mayor sabe leer, escribir, y tiene un manejo amplio de su propia lengua, esto, sus conocimientos del mundo y el dominio de destrezas académicas, se convertirán en herramientas valiosas en el desarrollo de la segunda lengua. Por ejemplo, aprendemos a leer una sola vez en un idioma; de allí en adelante transferimos estas habilidades y las utilizamos

en la lectura en segunda lengua. Estudios realizados en Canadá han comparado el rendimiento escolar de niños que fueron escolarizados desde el comienzo en un segundo idioma y niños que empezaron el aprendizaje del segundo idioma en segundo y cuarto grado. Cuando se evaluó y comparó el manejo de la segunda lengua en los tres grupos, así como su manejo escolar del idioma, se descubrió que los niños que empezaron más tarde rendían ligeramente mejor que aquellos que iniciaron el estudio de la segunda lengua durante su primer grado de escolaridad.

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

MITO 3

UNA VEZ QUE LOS ALUMNOS PUEDAN HABLAR EN CASTELLANO YA ESTÁN LISTOS PARA SER ESCOLARIZADOS EXCLUSIVAMENTE EN ESE IDIOMA.

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

El idioma que el niño lleva a la escuela es parte de su identidad, y debe ser apreciado en el proceso educativo como un recurso importante en el desarrollo de sus conocimientos generales, su bilingüismo e interculturalidad. El costo

individual y social de rechazar la lengua y cultura de los educando es irreparable. Lo sabemos no solo a través de la experiencia latinoamericana, ya que existen estudios que documentan tragedias similares experimentadas por niños que hablan lenguas amerindias o castellano en Estados Unidos, finlandés en Suecia, coreano en Japón, etc.

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

MITO 4

EL APOYO DE LA LENGUA MATERNA SE CONVIERTE EN UN IMPEDIMENTO PARA EL DESARROLLO DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA.

Sabemos con certeza que el elemento que predice con mayor exactitud el éxito en la adquisición de un segundo idioma, es el nivel de desarrollo de su lengua materna que tienen los niños. Existe un vínculo directo entre el conocimiento del mundo, el manejo de destrezas de conocimiento y la lengua materna. Los siguientes dibujos, preparados por una socio-lingüista finlandesa, explican claramente esta relación.

El vínculo –el tallo- entre la habilidad básica del niño –la raíz- nutre su capacidad para expresarse en su lengua materna –el lirio acuático-. Es imposible destruir este vínculo y pretender que pueda florecer otro idioma (ver segundo dibujo). El ideal es reforzar las conexiones entre la lengua materna y las raíces cognitivas, lo cual permitirá el desarrollo futuro de una segunda o más lenguas.

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

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

MITO 5

MIENTRAS MÁS TIEMPO PASE EL ALUMNO EN EL AMBIENTE DEL SEGUNDO IDIOMA MÁS RÁPIDO LO APRENDERÁ

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

El análisis de la situación que sufren muchos niños que han sido sumergidos en ambientes en los cuales se les enseñaba

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

Si pensamos en el diagrama de los lirios acuáticos, recordaremos que mientras más desarrolladas estén las raíces cognitivas a través de la utilización de la lengua materna, mucho más fácil será para el niño la adquisición de la segunda lengua. De igual manera, el tiempo que se tenga que dedicar a su enseñanza será menor.

MITO 6

TODOS LOS NIÑOS PUEDEN PROGRESAR AL MISMO RITMO EN SU DESARROLLO DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA.

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

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

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

La situación se vuelve algo más compleja cuando se trata de sociedades multilingües en las cuales existen varias lenguas en contacto. Debido a esta realidad, es lógico esperar que algunos niños estén más familiarizados con el castellano que otros. Quizás algunos niños viajan con frecuencia a lugares donde habla predominantemente el castellano o quizás tienen parientes que, durante sus visitas, se expresan en dicho idioma. Otros niños no tendrán estas oportunidades. Si todos parten de un punto distinto en su manejo del idioma, indudablemente su desarrollo progresará también de manera diferencial.

MITO 7

EL PROGRESO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS Y SU DESARROLLO DEL CASTELLANO DEPENDE EXCLUSIVAMENTE DE SU INTELIGENCIA Y MOTIVACIÓN

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

solo y solo si la educación se plantea de manera respetuosa e informada.

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

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

COMPETENCIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

EN LO QUE A ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE CASTELLANO como segunda lengua se refiere, los docentes deben ser capaces de desarrollar su trabajo de acuerdo a las necesidades y expectativas de sus alumnos. Es decir, es necesario que los docentes tengan una **competencia metodológica para la enseñanza de castellano como segunda lengua**, la que se ha definido como:

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

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

- Un docente competente **planifica sus clases**, sabe usar los materiales de manera selectiva, produce sus propios materiales docentes e instrumentos evaluativos.
- Un docente competente **está bien informado** y sabe aplicar los diferentes enfoques y métodos sobre la enseñanza de segunda lengua.
- Un docente competente **conoce de las teorías de educación**, de la psicología cognitiva, y demuestra habilidad para manejar al grupo de estudiantes.
- Un docente competente sabe que la enseñanza de castellano como segunda lengua **debe llevar a un bilingüismo aditivo**. Es decir, tiene claro que el logro de habilidades en la segunda lengua no implica la pérdida de las habilidades comunicativas en la lengua materna de los estudiantes.
- Un docente competente **respeto la lengua materna del niño** (que en las escuelas EBI **DEBE** ser también una lengua que el docente domina)

¿Qué destrezas debe tener el docente para enseñar castellano como segunda lengua?

Schulman (1987:7) sostiene que la enseñanza necesariamente empieza con la comprensión por parte del profesor de los contenidos a impartir así como del modo de enseñarlos. Para la enseñanza exitosa de castellano como segunda lengua un docente EBI debe:

1. Conocer sobre las teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.
2. Conocer sobre los enfoques y métodos de la enseñanza de segunda lengua
3. Conocer explícitamente el funcionamiento del castellano
4. Planificar su enseñanza y saber desarrollarla en el aula.
5. Saber cómo evaluar los aprendizajes de castellano como segunda lengua.

En lo que se refiere al primer punto, se busca dar a los docentes una mirada lingüística de la segunda lengua. Quizás aquí surja la pregunta ¿de qué le sirve la psicolingüística al maestro EBI que enseña castellano como segunda lengua? Una pregunta que copia groseramente el título de un artículo de Escobar. Creemos, siguiendo a R. Krohn (1979:104, Citado por Vez, 2000:25), que *la lingüística tan solo proporciona una serie de ayudas valiosas a la enseñanza de lenguas pero sin llegar a determinarla.* Entre esas ayudas valiosas se ha reconocido como una contribución de la lingüística en la enseñanza de lenguas: *“la comparación y contraste entre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas primeras y los procesos de apropiación de nuevas lenguas añadidas”* (Catford, JC 1964:146, citado por Vez 2000:25)

Cuando hablamos de los enfoques y métodos de la enseñanza de una segunda lengua, queremos que el docente tenga una visión panorámica de los distintos enfoques utilizados para la enseñanza de la lengua y conozca las ventajas del uso de uno frente a otro.

En cuanto al conocimiento explícito de la gramática del castellano, diversas investigaciones sobre la enseñanza de una segunda lengua señalan la importancia de desarrollar tanto la competencia comunicativa, es decir la habilidad de comunicarse en distintos contextos, como la reflexión sobre la lengua, es decir la conciencia de que las lenguas se organizan de acuerdo a principios y reglas. Como se sabe, la enseñanza de la gramática ha sido juzgada de distintas maneras en la enseñanza de segundas lenguas. Ha habido enfoques que la han considerado un elemento principalísimo en la enseñanza de segundas lenguas y ha habido enfoques que la han relegado. A nuestro juicio, el error con la enseñanza de la gramática es que esta ha recibido un tratamiento inadecuado puesto que o se ha abusado de ella; o se la ha abordado con temor; o se la ha ignorado. Creemos, además, que el hecho de que el docente enseñe o no gramática en clase **no implica que no la deba conocer.**

La mayoría de los docentes que trabaja en una escuela EBI del Perú, lo hace en un aula multigrado o unidocente. Además de ello, este docente desarrolla su trabajo en un contexto en el que muchas veces los padres de familia no tienen conocimiento de los fines y objetivos de la EBI ni de las ventajas que tiene el uso de la lengua materna de los estudiantes en la educación. Quizás sea por esa desinformación que muchos padres de familia hablen a sus hijos en castellano y no quieran que sus hijos hablen una lengua indígena. Una de las consecuencias de esta situación es que en **las escuelas EBI**

encontramos niños con diferentes grados de bilingüismo⁴ y es posible que un niño de cuarto grado conozca menos castellano que uno de primer grado. El docente deberá planificar la enseñanza de segunda lengua tomando en cuenta esta realidad y además, el hecho de que, como nos lo demostró Howard Gardner, los niños tienen diferentes tipos de inteligencia. Pero no basta con una excelente planificación sino que esta **debe cristalizarse en el desarrollo de las actividades en clase.**

Y, por último, pero no menos importante, el docente debe saber cómo evaluar los logros de sus alumnos. Cómo evaluarse él y cómo usar la evaluación como una herramienta para mejorar su práctica pedagógica.

Sabemos que habrá personas que consideren que hay otras características que deben ser tomadas en cuenta, pero estas son las que hemos relevado en la DINEBI, luego de haber revisado distintos materiales y haber escuchado las demandas de los docentes en lo que a enseñanza **de** castellano se refiere.

Sabemos también que habrá quienes piensen que no es necesario dar al docente teoría sobre adquisición de lenguas o sobre más de un enfoque de enseñanza, pero para nosotros el docente es una persona reflexiva a la que al presentársele los distintos enfoques podrá juzgar por sí misma la validez de estos. Creemos, además, que el hecho de que vengan nuevos enfoques no quiere decir que se deben abandonar las prácticas de enfoque anteriores que sí funcionan. Al respecto cabe tener presente lo que nos dice López (2004:54)

“Desafortunadamente, tal viraje [de enfoques], como suele ocurrir, no trajo consigo la recuperación de prácticas pedagógicas anteriores que funcionaban y que ayudaban, por lo menos a algunos educandos a progresar en su aprendizaje de la L2 [...]

⁴ Las razones por las que hay diversos grados de bilingüismo son diversas y no las trataremos en este documento.

TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

EN UN TALLER ORGANIZADO POR LA DINEBI en el que hablábamos sobre la adquisición de una segunda lengua, uno de los participantes nos preguntó cuál es la diferencia entre adquisición y aprendizaje y si es que una segunda lengua se adquiere o se aprende. Si nosotros dijéramos que **no sabemos** si una lengua se aprende o se adquiere **pero que creemos que** se aprende y se adquiere, muchos de los docentes pensarán que es mejor que venga otro especialista que les dé **la** respuesta.

No queremos decepcionar al docente que tiene este libro entre sus manos en este momento si le decimos que no hay nadie que sepa “la” respuesta, sino que existen distintas repuestas, y que lo que les podemos dar es **una respuesta válida**, no una respuesta verdadera.

Lo que ocurre es que las teorías sobre segundas lenguas nos **dan hipótesis** sobre estas, **no leyes**. Es decir, posibles explicaciones. Así, existen distintas formas de entender y explicar lo que es la adquisición / aprendizaje de una segunda lengua. El hecho de que existan distintas maneras de concebir el asunto se debe a que la lingüística es una ciencia humana y no una ciencia natural. Esto significa que mientras las ciencias naturales operan con un modelo difícilmente cuestionado y compartido por la comunidad científica hasta que ocurren violentas revoluciones intelectuales en las que una visión conceptual del mundo es reemplazada por otra, en las ciencias humanas, coexisten diversas teorías que conciben de modo diferente su objeto de estudio.

José Manuel Vez (2001:227) sostiene que desde 1979, cuando Stephen Krashen publicó un artículo sobre el modelo monitor para la adquisición de segundas lenguas, se han desarrollado las polémicas más interesantes en lo que se refiere a la didácticas de segundas lenguas.

A nuestro modo de ver, un docente de las escuelas EBI que enseña castellano como segunda lengua debe manejar cierta información sobre el asunto y quizás su práctica pedagógica le pueda servir para confirmar o rechazar estas hipótesis.

EL MODELO MONITOR

En lo que sigue vamos a exponer el modelo de Krashen quien ha ofrecido cinco hipótesis importantes que sirven de fundamento a las prácticas usuales en los métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua.

1.- Hipótesis de adquisición-aprendizaje

Hay dos estrategias diferentes que se usan para desarrollar el manejo de una segunda lengua. **La adquisición** de una lengua se parece a la manera en que los niños desarrollan su habilidad en el manejo de la lengua materna. Es, en dos sentidos, un proceso subconsciente: (a) la gente muchas veces ni se da cuenta de que está adquiriendo una lengua; (b) se concentra más en poder usarla para comunicarse. Es más, generalmente el aprendiz no es consciente de lo que ha adquirido; no puede hablar de las reglas que ha asimilado ni describirlas; simplemente las ha internalizado, sin fijarse en ello.

Por otro lado, **el aprendizaje** es saber acerca de una lengua, o conocerla formalmente. Se ha supuesto que la presentación explícita de reglas y la corrección de errores facilitan el aprendizaje de otros idiomas. Supuestamente, la corrección de errores ayuda al aprendiz a llegar a la correcta representación mental de una regla. Sin embargo, hay buenas evidencias que indican que la corrección de errores *no* ayuda a la adquisición subconsciente de otro idioma.

2.- Hipótesis del orden natural

Las estructuras gramaticales se adquieren en una secuencia predecible, algunos elementos se adquieren antes que otros. Su conclusión es que el orden de la adquisición de la primera y segunda lengua es muy similar, pero no idéntico. Sin embargo es importante notar que Krashen no concluye diciendo que es importante o necesario enseñar la segunda lengua siguiendo el orden natural. El contenido de lo aprendido en la lengua materna que se adquiere durante la infancia se basa en lo que el niño quiere o le interesa en el momento.

3.- Hipótesis del monitor

La hipótesis del monitor indica la relación entre adquisición y aprendizaje. Parece ser que la adquisición es mucho más importante. La adquisición es lo que permite la fluidez en la segunda lengua, nuestra habilidad de usarlo fácil y cómodamente. El aprendizaje consciente no nos da fluidez. Más bien parece tener una sola función: la de editor o monitor. Usamos el aprendizaje consciente para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir, o, a veces incluso después de hablar o escribir (auto corrección).

Se han hecho investigaciones que indican que no es fácil usar el monitor en forma eficiente. Para usar el monitor hay tres condiciones necesarias. Aun bajo las tres condiciones, el uso del monitor es difícil, porque requiere de:

- **Tiempo.** Para usar conscientemente las reglas. El hablante necesita tiempo suficiente para procesarlas. En la conversación normal, rara vez se dispone de ese tiempo.
- **Forma.** No basta con tener suficiente tiempo. El hablante de una segunda lengua tiene que concentrarse en la forma de su producción, o pensar en hablar de manera correcta. Pero las investigaciones indican que generalmente la gente se concentra más en el contenido que en la forma de lo que está expresando.
- **Reglas.** Esta condición es bastante formidable, ya que los mejores lingüistas no conocen, ni siquiera de una lengua del mundo, todas las reglas; cuánto menos los maestros y estudiantes.

4.- Hipótesis del *input* comprensible

Entre las contribuciones de Krashen, la hipótesis del *input* comprensible es tal vez la más importante. Él concluye que el aumento o incremento en el lenguaje ocurre cuando recibimos información a través del *input* comprensible o aquel que contiene una estructura de un nivel ligeramente superior al que ya se domina. Esta idea corresponde a la idea de Vygotsky del desarrollo próximo. El contexto de la información recibida contiene pistas o estímulos que mantienen la integridad del mensaje.

Adquirimos estructuras cuando entendemos mensajes, *no* cuando nos concentramos y analizamos su estructura. Logramos entender los datos con estructuras que todavía no

dominamos, utilizando el contexto, información no lingüística, y nuestro conocimiento del mundo. Por ejemplo, en las clases de enseñanza de una segunda lengua, el contexto se provee mediante dibujos y fotos, y mediante el uso de temas familiares. Esto contradice lo que tradicionalmente se ha hecho en las clases de idioma. Tradicionalmente ha sido a la inversa: primero enseñamos estructuras y después tratamos de que los alumnos las "usen" en la comunicación. Según la hipótesis del ingreso de datos comprensibles, **adquirimos estructura no al concentrarnos en ella, sino al entender mensajes que contienen estructuras nuevas.**

De acuerdo con esta hipótesis, la secuencia gramatical no es necesaria. Las estructuras se presentan y se practican como partes naturales del insumo que se comprende y que el estudiante aprende, algo muy parecido ocurre con el infante cuando adquiere su lengua materna.

Esta hipótesis también postula que el hablar no se enseña directamente, sino que la fluidez en el manejo de la lengua emerge, con suficiente tiempo, por sí sola. Según esta perspectiva la mejor manera de "enseñar" a hablar, es proveyendo simplemente "datos comprensibles". El hablar resultará cuando el aprendiz esté listo. Algunas personas estarán listas antes que otras. Al principio es normal que se hable de manera incorrecta; la precisión gramatical viene con el tiempo, mientras el aprendiz escucha y entiende más datos.

Otra parte de la hipótesis indica, que los mejores datos no necesariamente deben seguir una secuencia gramatical consciente, o sea que el docente no debe tratar de proveer *i+1* deliberadamente. En muchas clases de idiomas, hay una "estructura del día" (por ejemplo, "hoy aprenderemos el uso del tiempo pasado"). La hipótesis de datos comprensibles indica que esa secuencia deliberada no es necesaria, que en cambio, puede perjudicar la adquisición. Sugiere específicamente, que cuando hay verdadera comunicación, y si el alumno entiende el mensaje contenido en los datos, automáticamente surgirán los niveles *i+1* y en las cantidades necesarias. Si los aprendices están en situaciones donde hay genuina comunicación recibirán datos comprensibles con estructuras un poco más avanzadas que las ya conocidas. Dichas estructuras se proveerán constantemente y se repasarán automáticamente.

Así que la tarea del docente o asesor está en *ayudar al alumno a entender mensajes* (proveer mensajes entendibles) y, no enseñar reglas de gramática.

Hay dos fenómenos que se dan en la adquisición de segundas lenguas que son consistentes con esta hipótesis.

El primero es la presencia de un período de silencio, un período de tiempo antes de que el aprendiz comience a hablar. Este período es muy notable en los niños: un niño de seis o siete años en un ambiente nuevo puede pasar varios meses sin decir nada (con excepción de unas frases memorizadas). Según la hipótesis de ingreso de datos comprensibles, durante este período el niño está desarrollando su competencia escuchando y entendiendo mensajes. ***Cuando esté listo, comenzará a hablar.***

5.- La hipótesis del filtro afectivo

El hecho de que se deba aprender una segunda lengua en una situación no natural, produce ansiedad en el estudiante, que funciona como un filtro afectivo, que le impide aprender la segunda lengua. La función del docente es bajar este filtro afectivo. Las siguientes variables afectivas son las que aparecen en la bibliografía dedicada a la investigación del aprendizaje de idiomas.

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

Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que para el aprendizaje consciente. Teóricamente, cuando hay barreras afectivas, el alumno tendrá un "bloqueo mental" y este no permitirá que los datos sean procesados (o sea, adquiridos) completamente, aun cuando el alumno los entienda. La adquisición es óptima cuando el alumno es motivado, confía en sí mismo, y siente poca ansiedad.

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

En el aprendizaje de una segunda lengua, los progresos no solo ocurren cuando los alumnos hacen esfuerzos conscientes por aprenderla; sino, también ocurren como producto de mecanismos subconscientes espontáneos, los cuales son activados cuando se involucran en la comunicación de la segunda lengua. En la mayoría de las actividades tradicionales de enseñanza de segundas lenguas, el elemento consciente es muy fuerte; por ejemplo, se especifican diálogos para ser aprendidos, se especifican estructuras para ser practicadas, se especifican palabras para ser memorizadas y cosas de ese tipo. Los elementos subconscientes, en cambio, demandan un nuevo planteamiento de las actividades en las que el alumno centra su atención en la actividad que realiza y no en la lengua en sí misma, de modo que va registrando elementos de la segunda lengua (palabras, construcciones de frases, etc.) en su memoria sin darse cuenta.

(Vásquez, L. La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua

EL MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

MAC LAUGHLIN, ROSSMAN Y MAC LEOD diferencian dos técnicas en el procesamiento de la información de una segunda lengua. Para ellos, el usuario de una segunda lengua genera dos tipos de realización lingüística (Citado por Vez, 2001:232)

- **Un lenguaje formal**, fruto de la observación focal del fenómeno lingüístico de la L2. Donde los enunciados producidos son realizaciones concientes, controladas y basadas en el aprendizaje formal, principalmente son producidas por usuarios *que se sienten a un tipo de inspección de sus actos de habla*
- **Una realización lingüística analógica**, originada por la asociación a otras realizaciones lingüísticas de la lengua materna. Los actos de habla son controlados mediante procesos y razonamientos analógicos que intervienen en la apropiación de la segunda lengua.

Además de estas dos técnicas en el procesamiento de la información, al aprender una segunda lengua se desarrollan dos tipos de conocimiento:

- **El conocimiento declarativo**, que es un conocimiento “sobre” la lengua. Este conocimiento se almacena en la memoria a largo plazo y requiere atención controlada.
- **El conocimiento procesual**.- es el conocimiento que se tiene para comunicarse de manera eficaz y organizar discursos coherentes

“Esta distinción entre ambos tipos de conocimiento, tiene implicaciones manifiestas tanto a niveles teóricos como prácticos en la adquisición-aprendizaje de una segunda lengua [...] El conocimiento declarativo consiste en una serie de reglas de interlengua interiorizadas y de segmentos lingüísticos memorizados, mientras que el conocimiento procesual consiste en aquellas estrategias y procedimientos utilizados por el alumno para procesar la información de la L2 de modo que pueda aprenderla y utilizarla. Con esta distinción se reconoce que **simplemente saber sobre la lengua no es suficiente y que lo que necesita el alumno es ser capaz de utilizar la lengua para poder comunicarse con éxito.**” (Vez, 2001:232, subrayado nuestro)

¿Cómo procede la mente desde el conocimiento declarativo a la etapa procesual más compleja de adquisición de destrezas?

En este proceso se distinguen tres etapas: cognitiva, asociativa y autónoma

- **Etapa cognitiva**.- En esta etapa el aprendiz está concentrado en la forma y estructura de la lengua. Esta etapa puede corresponder al período silencioso.
- **Etapa asociativa**.- Se comienza a utilizar la lengua con fines comunicativos, la atención se dirige a mejorar la destreza lingüística.
- **Etapa autónoma**.- Es la etapa donde el uso de la segunda lengua es cercano al uso que de ella hacen en situaciones comunicativas los hablantes que la tienen como lengua materna. Los hablantes ya no hacen referencia a las reglas y han alcanzado las destrezas y habilidades de la segunda lengua.

EL EFECTO DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA: LA TRANSFERENCIA⁵

Definición de transferencia

LA TRANSFERENCIA ES EL FENÓMENO que tiene lugar cuando el aprendiz de una segunda lengua utiliza el conocimiento lingüístico y las habilidades comunicativas que tiene de su lengua materna para entender, producir o procesar mensajes en el segundo idioma.

Nadie va a negar que la lengua materna del aprendiz juega un papel en la segunda lengua. Por ello, el estudio de la transferencia ha estado presente en las distintas teorías del aprendizaje de segundas lenguas y ha sido un tema que ha pasado por diversas consideraciones. Así, ha habido corrientes para las que la transferencia ha sido concebida como la piedra angular en el aprendizaje de una segunda lengua, como corrientes que han minimizado completamente su influencia. Actualmente, se tiene una posición conciliadora en la que se reconoce la importancia del fenómeno, aunque dicho reconocimiento no excluye la relevancia de otros factores (Manchón 2001 pp. 9, 10)

La idea de que al aprender una lengua el niño tiene un papel activo y no es solo un imitador de hábitos lingüísticos -como lo postulaba la postura conductista del lenguaje-, llevó a sostener que al aprender una segunda lengua, el aprendiz creaba su propio sistema lingüístico (su interlengua) mediante procesos similares o idénticos a los que se aducían como explicación para la adquisición de la lengua materna.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas han hecho evidente que:

“La aparición de transferencia depende de factores que van más allá de la similitudes o diferencias estructurales entre la L1 y la L2. Entre los factores reguladores de la aparición de transferencia -que son internos al sujeto que aprende- pueden mencionarse la edad, el estado de desarrollo de su interlengua y las propias percepciones sobre las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2.(...) Entre los factores externos que parecen condicionar la aparición de transferencia se encuentran (i) el contexto de aprendizaje (tutorado o contexto natural), si bien existe una falta de consenso al respecto y (ii) la presión comunicativa que reciba el aprendiz.” (Manchón 2001 pp.22-23)

Niveles de manifestación de la transferencia

La transferencia se puede hacer evidente en los errores cometidos en la segunda lengua y también, como lo demostró Schater (citada por Lightbown y Spada 2003, p.75), en el “evitamiento” del uso de ciertas unidades o reglas de la segunda lengua que son percibidos como difíciles por los aprendices. Estos “evitamientos”, nos dice Schater, pueden permitir la ausencia de ciertos errores pero dejan al analista sin información sobre el desarrollo de la interlengua de los aprendices.

⁵ Una primera versión de este capítulo fue desarrollada por Yina Rivera Brios

Las investigaciones de Odlin (citado por Manchón, 2003:24) han demostrado que la transferencia es más evidente en aspectos fonéticos, fonológicos y léxicos de la lengua. En lo que a la sintaxis se refiere, se encuentra transferencia en el orden de palabras, oraciones de relativo, artículos y sintagmas verbales.

La transferencia como estrategia

Las nuevas teorías sobre el aprendizaje de lenguas no consideran la transferencia como un problema que tiene el niño al aprender una segunda lengua sino como un recurso, como una estrategia de este para el aprendizaje de la segunda lengua. *“Surge una línea de investigación que trata la transferencia como ‘proceso de aprendizaje’ y como ‘proceso de producción’ ”* (Manchón, 2001:25).

“La transferencia, como proceso de aprendizaje, “apoya la selección y remodelación que el aprendiz realiza del input a medida que se desarrolla su interlengua”(Kohn, 1986: 22). Como proceso de comunicación, la transferencia debe verse en relación tanto al uso que se hace del conocimiento almacenado como con los esfuerzos por superar los problemas que pueden surgir a la hora de procesar y producir mensajes, problemas que derivan de lagunas existentes en la interlengua a nivel de conocimiento acumulado o de automatización de dicho conocimiento” (Manchón 2001:26)).

Tipos de transferencia

Según Kean (citada por Manchon) al aprender una segunda lengua el estudiante hará cuatro tipos de hipótesis sobre la L2 a partir del conocimiento que tiene de su L1:

- Transferencia ciega, el aprendiz no reconoce una propiedad de L2 como diferente de la L1 e hipotetiza una equivalencia de propiedades en ambas lenguas.
- Transferencia miope, el aprendiz no quiere reconocer una propiedad de L2 como diferente de a la L1 e hipotetiza una equivalencia de propiedades en ambas lenguas.
- Transferencia autómeta, se da en situaciones de producción oral en una L2 en las que la atención de quien emite el mensaje no está focalizada en la planificación del mensaje porque existe una fuerte asociación entre un determinado estímulo y una respuesta lingüística dada.
- Transferencia estratégica, parte del proceso de toma de decisiones al solucionar el problema de no poder comunicarse satisfactoriamente con los recursos de la interlengua.

Recurso a la lengua materna en tareas de producción escrita.

Es un recurso estratégico que le permite al escritor abordar la tarea de resolución de problemas que implica componer un texto, y hacerlo en una lengua en la que (i) los

recursos son limitados y/o (ii) no es posible acceder de forma automática al conocimiento existente.

Recurso a la lengua materna en tareas de producción oral.

Se da para solucionar problemas surgidos de (i) lagunas de interlengua; (ii) dificultad de acceso a elementos léxicos por falta de automatización o por problemas de procesamiento de orden temporal; (iii) falta de seguridad por parte del aprendiz en lo que respecta a la propiedad o eficacia de los elementos léxicos a los que se puede acceder. En estas situaciones el aprendiz recurre a un amplio espectro de estrategias comunicativas entre las cuales algunas suponen hacer uso de su L1/Lq, las cuales toman tres formas principales: préstamos y traducciones literales.

LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

DURANTE LOS AÑOS SETENTA los estudiosos en adquisición de segundas lenguas desarrollaron un método de análisis del error con el objetivo de *demostrar que muchos de los errores producidos por los estudiantes reflejaban estrategias universales de aprendizaje y no eran debidos a la transferencia de las habilidades de la primera lengua.* (Richards, Jack, et al. 1997: 23)

El campo de análisis del error está asociado a los trabajos de Pit Corder quien realizó una propuesta metodología para llevar a cabo este asunto.

Según Corder (1973) si el docente es conciente de los errores que producen sus alumnos podrá, darse cuenta del grado de eficacia de su enseñanza. De este modo, verificará la efectividad de sus materiales y técnicas de enseñanza y reconocerá qué partes del programa presenta dificultades mayores para el aprendizaje de sus alumnos, lo cual le permitirá realizar ajustes a su programación y poder crear un programa remedial o un programa de reenseñanza.

Corder sostiene que la descripción de errores evidencia un sistema en el alumno, no el sistema de la lengua meta, sino otro sistema, el sistema que se manifiesta en el dialecto idiosincrásico. La característica predominante de este dialecto es su inestabilidad. Selinker (1969) lo denomina interlengua

Los errores comprueban la influencia de la lengua materna o de la lengua dominante del alumno. Así, cuando un estudiante de una segunda lengua conversa con un hablante nativo en esa lengua, se encuentra nervioso y generalmente toma una de estas tres elecciones:

- Permanecer en silencio
- Usar signos para lingüísticos de comunicación
- Usar su lengua materna

También se puede afirmar que es similar tener estas actitudes cuando uno se encuentra bajo una situación estresante aun manteniendo una comunicación en su propia lengua

Lo importante de la investigación de Corder es que llegó a demostrar: que no todos los errores resultantes del proceso de aprendizaje están relacionados a la naturaleza de la lengua materna.

El alumno tiende a sobregeneralizar, tenemos el caso en el que por parecerse las palabras de la lengua meta a su lengua, las utiliza como sinónimos.

Los errores muchas veces obedecen a los siguientes procesos:

- transferencia
- simplificación/ regularización/ sobregeneralización

Ya hemos hablado de la transferencia, la que hemos definido como la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua, la simplificación/ regularización/ sobregeneralización son tres nombres para definir un mismo proceso que es frecuente en el aprendizaje de la lengua materna o de la segunda lengua.

Son ejemplos de sobregeneralización de reglas del castellano las formas **sabo, dijistes, artistas**.

En la primera forma se ha conjugado la primera persona del verbo saber de acuerdo a la regla que indica que la primera persona del indicativo se forma con raíz verbal y el morfema de primera persona de indicativo presente [**sab+o**].

En la segunda forma, **dijistes**, se ha colocado una s al final de la segunda persona puesto que, como en todo el paradigma verbal la conjugación de la segunda persona termina en “s (cantas, cantarás, cantabas, etc). se ha sobregeneralizado la regla

La tercera forma, se ha sobregeneralizado la regla de que la “a” final es morfema de género femenino; la artista y por ello se ha producido el artista

Este proceso es común al aprender la lengua materna y también en el aprendizaje de la segunda lengua y muestra que los estudiantes usan estrategias de analogía y lógica al intentar aprender la segunda lengua.

Para nosotros, como profesores de castellano como segunda lengua, el análisis de los errores no nos interesan en la medida en que comprueban una u otra teoría en el aprendizaje de una segunda lengua sino que nos interesan en su dimensión pedagógica:

“En casos de transferencia o simplificación/ regularización/ sobregeneralización, los errores de los estudiantes, lejos de ser productos de falta de esfuerzo o pereza, son más bien el resultado de procesos lógicos. Conocer con claridad la posible fuente del error, ayuda al maestro a enseñar ciertos elementos de manera tal que se minimice los problemas posibles” (Koike y Klee 2003:23)

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

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

Vásquez, L. **La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües: una experiencia.** P.23)

BREVE PANORAMA DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

LUIS ENRIQUE LÓPEZ NOS RECUERDA que los enfoques y métodos utilizados para la enseñanza de castellano como segunda lengua se han basado en los desarrollos de la lingüística aplicada en lo que concierne a la enseñanza de lenguas extranjeras y que:

“[L]a enseñanza del castellano [como segunda lengua] ha transitado desde el ya clásico enfoque audioral o audiolingual, construido siguiendo clásicos postulados de la lingüística estructural descriptivista americana y de la psicología conductista, hasta la más recientemente a través de enfoques comunicativos, influenciados más bien por la sociolingüística, el análisis textual y el análisis del discurso y la pragmática; así como por tendencias europeas de la lingüística aplicada que intentaron traducir los avances de estas nuevas disciplinas y enfoques en metodologías para la enseñanza de idiomas.” (López, 2003:51)

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

Cummins (1991) afirma que, si bien no se tienen respuestas definitivas sobre las cuestiones que conciernen a la enseñanza de una segunda lengua, se ha podido demostrar al menos dos cosas:

- Que el desarrollo de la lengua materna en los niños puede tener un efecto muy positivo para la excelencia académica y la literacidad en las dos lenguas;
- Que se ha refutado inequívocamente la noción de que una exposición intensiva a una segunda lengua es la mejor manera de enseñar esta a niños hablantes de una lengua minoritaria.

Canale y Swain (1996: 56-62) distinguen entre **enfoques gramaticales y enfoques comunicativos en la enseñanza de una segunda lengua**. El enfoque gramatical es el que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas, o gramaticales, mientras que el enfoque comunicativo se organiza en torno a funciones comunicativas que el alumno debe conocer.

EL MÉTODO GRAMÁTICA- TRADUCCIÓN

Este método se basaba en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario descontextualizadas y donde el alumno debía estudiar sistemáticamente la sintaxis y la morfología. Era un método centrado en el profesor y donde no había interacción oral en la segunda lengua.

EL MÉTODO DIRECTO

El principio de este método es que se aprende la L2 como se aprende la L1 .Richard y Rodgers (1896:9-19) resumen así los principios de este método:

- Se enseña solo en la segunda lengua.
- Se enseña solo el vocabulario y las frases del habla coloquial.
- En clases pequeñas e intensivas se desarrollan las destrezas orales en una progresión de lo más fácil a lo más difícil, basándose en una interacción de preguntas y respuestas entre el alumno y el profesor.
- Se enseña gramática inductivamente; es decir, que las reglas no se enseñan explícitamente sino que los alumnos llegan por si mismos a conclusiones sobre la regla gramatical.
- Se presentan los puntos nuevos de manera oral.
- El vocabulario concreto se enseña por medio de demostraciones, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseña por medio de asociaciones de ideas.
- Se desarrollan las destrezas de comprensión auditiva y producción oral.
- Se enfatizan la pronunciación y la gramática correcta.

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

EL MÉTODO AUDIOLINGÜE

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

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

Koike y Klee (2003: 9) encuentran los siguientes problemas en este método:

- “(a) No es cierto que todos los errores de la segunda lengua se derivan de un contraste entre la lengua materna y la segunda lengua [...]
- (b) La estructura mecánica del método no lleva al estudiante a ser creativo con la lengua. La forma básica de reaccionar a un estímulo repetido puede resultarle muy aburrida al estudiante, impidiéndole aprender a usar la lengua como un modelo de comunicación. El aprendizaje de una lengua no se trata simplemente de formación de hábitos.
- (c) El tener conocimiento mecánico solo de los componente estructurales de la lengua no es suficiente para que el estudiante cree una oración con mucho significado. Tanto el tema del que habla el estudiante, como el contexto en que produce oraciones, deben ser significativos para el alumno. Esta crítica se relaciona mucho a la anterior (b)”

EL MÉTODO RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)

Este método fue difundido por James Asher (1982: 9-32) quien sostiene que la enseñanza de una segunda lengua basa su creencia en que la comprensión auditiva debe ser desarrollada en su totalidad antes de cualquier participación oral por parte de los estudiantes (tal y como es con niños pequeños cuando aprenden su idioma nativo).

Características:

La adquisición de **habilidades** en la segunda lengua pueden ser rápidamente asimiladas si el docente estimula el sistema cenestésico-sensorial de sus estudiantes. Asher cree que la comprensión del lenguaje hablado debe ser desarrollada antes de expresión oral del mismo.

La **comprensión y retención** tiene mejores resultados mediante el movimiento (movimiento total del cuerpo de los estudiantes) en respuesta a una secuencia de comandos. Asher cree que la forma imperativa del lenguaje es una herramienta poderosa que puede ser utilizada para la comprensión del lenguaje así como para manipular su comportamiento; muchas de las estructuras gramaticales del lenguaje pueden ser aprendidas mediante el uso del tono imperativo.

NO forzar a los estudiantes a hablar antes de que estén listos. Primero, la lengua meta debe ser internalizada, luego el habla emergerá automáticamente. Se recomienda establecer estrategias para alentar la participación oral de los estudiantes.

ENFOQUE COMUNICATIVO

Concepción de la lengua

La lengua es sobre todo un medio de comunicación. A partir de Chomsky (1957) se pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje. No se trata de repetir unas frases dadas, sino de ser capaz de formar todas las frases posibles de una lengua (competencia lingüística). Con

Hymes (1972) se enriquecen los estudios del lenguaje como fenómeno social y se amplía el concepto de competencia: aprender una lengua es no solo llegar a reconocer o producir todas las frases posibles de la lengua, sino ponerla en una situación de comunicación determinada (competencia comunicativa). La teoría lingüística amplía su campo de trabajo para incorporar el estudio del uso del lenguaje (Searle, 1969 Halliday 1973) y llegar a hacer de ello una ciencia lingüística más, la pragmática.

Teoría del aprendizaje:

Superada la concepción conductista, se pone el acento en un proceso cognitivo de construcción creativa que se apoya, por un lado, en la capacidad innata para aprender la lengua y, por otro, en la exposición a la lengua concreta, con la que se empieza a interactuar; a partir de las situaciones de comunicación en las que se ve involucrado, el aprendiz va formando sus propias hipótesis, contrastándolas, rechazándolas o afirmándolas hasta llegar a interiorizarlas; los errores -inevitables y necesarios- son las marcas más evidentes de esa evolución que va pasando por una serie de etapas o "interlenguas" hasta llegar a la lengua meta.

Propósito

Desde el establecimiento del enfoque comunicativo, es lugar común tanto en la enseñanza como en la investigación de segundas lenguas el asumir que el desarrollo de la competencia comunicativa es el objetivo primordial del aprendizaje de idiomas.

El propósito de este método es desarrollar la competencia comunicativa o capacidad de interactuar lingüísticamente en las diferentes situaciones de comunicación. La competencia comunicativa engloba las subcompetencias gramatical, textual, pragmática (illocutiva y sociolingüística) y estratégica. (Canale y Swain 1980, Bachman, 1990)

Metodología

Se provocan situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los aprendices; a partir de ellas y de un lenguaje auténtico, se seleccionan los recursos necesarios, "se negocia el significado", se interactúa con los compañeros y se descubren progresivamente los usos y funcionamiento de la lengua. Se potencian las estrategias del aprendiz para aprender, y en el proceso se prevén las tareas que posibilitan la comunicación.

La clase de segunda lengua:

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

- Responder a las necesidades comunicativas del estudiante (¿para qué aprende la lengua? ¿qué necesita?, ¿qué le interesa?)
- Provocar la necesidad de comunicarse en esa lengua, en situaciones concretas relacionadas con los propios intereses.

- Proporcionar materiales auténticos y contextualizados relacionados con la situación planteada para observar y descubrir los exponentes adecuados.
- Favorecer el descubrimiento e interiorización y conceptualización progresiva de los recursos lingüísticos necesarios y suficientes para comunicarse.
- Posibilitar la interacción-ensayo, primero de una forma más controlada y luego más libre, siempre en situaciones de comunicación verosímiles.
- Poner el énfasis en el significado más que en la forma, en los procesos más que en los contenidos.
- Los errores son necesarios para aprender. La corrección nunca debe inhibir el proceso comunicativo en el que se construyen las hipótesis sobre cómo funciona la lengua.
- Las situaciones didácticas deben favorecer la comunicación y adaptarse a la tarea que se propone (individual, parejas, pequeño grupo, todo el grupo) y el docente cumplirá sobre todo el papel de motivador a la comunicación y al aprendizaje de los alumnos.

Las actividades comunicativas

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

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

(1) Sánchez: L Propuesta para la enseñanza de castellano como segunda lengua. Informe de la consultoría para el proyecto MECEP-MED 1999

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

(Vásquez, L. **La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües: una experiencia.** pp.24-25)

EL APRENDIZAJE DE LENGUA Y CONTENIDOS INTEGRADOS (ALCI)

POR RAZONES QUE NO VIENE AL CASO MENCIONAR AQUÍ, los Estados del primer mundo experimentan gran presencia de minorías culturales y lingüísticas fruto de las migraciones.

Según Kymlicka (1996) en el mundo hay 184 Estados independientes con más de 600 grupos de lenguas vivas. Dada esta situación las escuelas del primer mundo son multiculturales y los hijos de los migrantes que no hablan la lengua del país que los acoge no reciben una educación en su lengua de origen sino que la reciben en la lengua “nacional”, de ahí que los escolares migrantes se encuentren en una situación de desventaja con sus pares:

"Muchos estudiantes pertenecientes a minorías de los EE.UU. experimentan una tasa de abandono escolar mucho más alta en secundaria y son frecuentemente asignados a grupos de baja capacidad." (Cummins 1994:35)

En ese contexto, los niños van a la escuela y el aprendizaje de los contenidos escolares se da a la par que el aprendizaje de la lengua. Debido a que en esas aulas se encuentran niños inmigrantes de distintas lenguas y culturas, era imposible pensar en enseñanza en la lengua materna de los niños de esas minorías. Debido a que se ha demostrado que la enseñanza por sumersión no da resultados, se hizo evidente la urgencia de buscar en un método que permita que la enseñanza de la segunda se integre con la enseñanza de contenidos académicos adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes. Es por ello que se planteó una propuesta didáctica para la enseñanza de segunda lengua basada en contenidos integrados. (ALCI)

Esta metodología de integración de lenguaje y contenidos *“implica o incluir el contenido relevante y significativo de las asignaturas escolares en las clases de lengua, o hacer las clases más sensibles a las demandas lingüísticas de las asignaturas, o hacer ambas cosas al mismo tiempo, tanto con la primera como con dos o más idiomas* (Trujillo 2002:228).

De acuerdo a esto se distingue tres tipos de ALCI:

- **Enseñanza basada en contenidos**, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua.
- **Enseñanza sensible al lenguaje**, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas.
- **Enseñanza articulada lenguaje-contenidos**, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos.

Principios de ALCI

- Lenguaje y contenidos van de la mano.
- Los contenidos no deben ser "diluidos".
- La simplificación de materiales elimina oportunidades de aprendizaje.
- El aprendizaje de una segunda lengua es evolutivo.
- Los errores reflejan etapas del aprendizaje.

- Tiempo para el aprendizaje del lenguaje académico.
- Los estudiantes comprenden más de lo que pueden expresar.
- Los ajustes lingüísticos facilitan el acceso a los estudiantes.
- Las dudas conceptuales y lingüísticas requieren enfoques diferentes.
- La fluidez conversacional no garantiza el dominio de las destrezas académicas.
- La diversidad en la evaluación es más justa que un solo método.
- Los factores afectivos (en relación con la personalidad y la comunidad) influyen en el aprendizaje.
- La colaboración interdisciplinaria es imprescindible.

Dificultades del ALCI

A nuestro juicio la enseñanza basada en contenidos debe estar muy bien planificada para lograr que los alumnos efectivamente aprendan **la** lengua y aprendan **en** la lengua. Pero más allá de la habilidad del docente para aplicar este método, lo que no sabemos es si esta metodología no implicará que el niño desarrolle un bilingüismo sustractivo.

Diversos autores dudan sobre la pertinencia de este método en sociedades bilingües en las que hay una estigmatización de la L1.⁶ Lo que ocurre es que este tipo de programas surgieron en Montreal (a pedido de los padres que hablaban inglés y querían que sus hijos aprendan francés para que consigan mejores trabajos) y es difícil imaginar que den los mismos resultados en espacios socialmente tan diferentes a este, como es el de los territorios indígenas.

En algunos programas los niños empiezan con 100% de las clases en la segunda lengua y según avancen los grados, cada vez se enseñan menos cursos en la L2 porque los conceptos a estudiar se vuelven tan abstractos, complejos que es muy difícil tratarlos en una L2 y a la vez estar en un nivel competitivo con el resto de los colegios⁷.

En otros programas los niños empiezan con un 60% o 70% de las clases en L2 y estas van disminuyendo también conforme pasan los años.

Se sabe que este método funciona muy bien en lo que respecta al nivel de competencia lingüística alcanzado por los alumnos. Pero necesita de muchos esfuerzos concertados:

1. El profesor tendrá que preparar materiales en la L2, quedarse después de clases para atender a los alumnos que no entendieron el contenido bien, que tendrá que tener una actitud positiva de enseñar a niños indígenas, una actitud positiva hacia las dos lenguas, y coordinar diariamente con los otros profesores de sus alumnos para ver que contenido lingüístico enseñar en la L2.
2. Los alumnos que tendrán que procesar contenido y forma a la vez, frecuentemente necesitan quedarse después de clases o tienen un profesor

⁶ En esa línea se encuentran investigadoras de la EBI como Aída Walqui o Yina Rivera (comunicaciones personales).

⁷ Esto nos lleva a pensar en cuán necesaria es la EBI más allá de la primaria

particular. Esto les quita bastante tiempo a comparación de los alumnos en otros tipos de colegio.

3. Los padres tendrán que apoyar a los profesores y a sus hijos
4. El Estado tendrá que proveer materiales de lectura en ambos idiomas para la biblioteca, textos y material audiovisual en L2 pero con contenidos pertinentes a la comunidad originaria

Si todos los actores en el proceso están comprometidos para hacer ese esfuerzo, el método ALCI (que dicho sea al pasar, es otro nombre para inmersión) da resultado.

Como se puede apreciar, para que este método funcione son necesarias condiciones que si bien se pueden encontrar en Canadá, es muy difícil que se den acá.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

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

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

Por su parte Millis (s/f) considera que el aprendizaje cooperativo presenta las siguientes características:

- Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo que de forma individualista o competitiva.
- Los estudiantes trabajan en pequeños grupos de entre dos y cinco miembros.
- Los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, “pro-sociales” para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- Los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que los estudiantes se necesitan los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- Los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

Según Trujillo (2002) el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo van de la mano en el aula para que haya una presencia efectiva de input y output lingüístico.

Fathman y Kessler (op.cit.) consideran que:

“El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas. Es decir, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas”

Ferreiro (s/f) propone siete “momentos” de una clase de Aprendizaje Cooperativo:

1. Creación de ambiente favorable y activación cognitiva y afectiva.
2. Orientación de la atención.
3. Procesamiento de la información.
4. Recapitulación.
5. Evaluación y celebración.
6. Interdependencia social positiva.
7. Reflexión sobre los procesos y los resultados.

ENSEÑANZA POR TAREAS

La enseñanza de segundas lenguas mediante "tareas de comunicación" es un intento de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo. En la enseñanza de la segunda lengua Wilkins (citado por Murcia) señala que se debe fomentar procesos "analíticos" de asimilación de la L2. Es decir, la lengua será presentada en el aula bajo la forma de bloques naturales completos, dotados de una unidad de sentido y de organización retórica -y nunca como estructuras aisladas-, siendo labor del aprendiz penetrar paulatinamente en su organización semántica, morfosintáctica y discursiva, hasta que, por aproximaciones sucesivas, llegue a hacerse con la representación interna de la L2.

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

Una unidad de trabajo que conlleva la ejecución de una serie de operaciones cognitivas, de comunicación y socialización, así como la manipulación de materiales (lingüísticos y no lingüísticos), conducentes a la resolución de un problema real preestablecido o a la obtención de ciertos resultados (prefijados o no) mediante la utilización de la L2. Así concebidas, las "tareas" permitirán dar unidad significativa a las variadas actividades de aprendizaje y comunicación que comportan, así como tratar de modo conjunto las diversas destrezas que concurren en el despliegue del idioma, frente a un objetivo de comunicación perfectamente definido y articulado.

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

Para la enseñanza de una segunda lengua por tareas Estaire y Zanon (1990) proponen los siguientes pasos en la planificación de las clases:

1º. Elección de un tema central que dote de unidad semántica al diseño; generalmente en colaboración con los alumnos y en relación con áreas experienciales de interés para los mismos: las fiestas grandes de tu ciudad/barrio, la diversión en tu entorno, viajes al extranjero, montaje de un periódico mural/programa radiofónico, el mundo de la publicidad, temas interdisciplinarios, etc.

2º Especificación de los objetivos de aprendizaje, teniendo presentes el plano conceptual (sistema de la L2), el plano de comunicación (uso de la L2), las estrategias de aprendizaje (principalmente en relación con las cuatro macrodestrezas lingüísticas), y las actitudes educativas: por ejemplo: valoración de determinados aspectos culturales).

3º. Determinación de la/s tarea/s final/es que intencionalmente promoverán la consecución de los objetivos propuestos.

4º. Previsión de actividades y pasos posibilitadores para la ejecución de la/s tarea/s final/es. Nos referimos a actividades de aula o tareas menores encaminadas a familiarizar a los alumnos con determinados puntos del sistema de la L2 gramaticales, fonológicos...), ciertos aspectos del tema central (semánticos y conceptuales -científicos y/o experienciales-), algunas estrategias de aprendizaje (cómo abordar alguna/s de las cuatro grandes destrezas lingüísticas, procedimientos de trabajo en el aula), fomento de actitudes idóneas y de la motivación (máxima participación, por ejemplo)...; todo ello en cuanto representa necesidades derivadas de la realización de la tarea o tareas Anales. Se ha de prever incluso el diseñar diversos recorridos, a fin de subvenir a las necesidades y carencias específicas, las preferencias y los estilos cognitivos de diversos grupos de alumnos. Por lo demás, el tratamiento pedagógico aplicado podrá tener una orientación más inductiva o deductiva contando con los hábitos de aprendizaje de los alumnos y del medio escolar, las creencias didácticas del profesor, etc.

5º La evaluación, que habrá de contemplar tanto el aprendizaje de los alumnos como la idoneidad del diseño de instrucción aplicado. La evaluación del primero de los aspectos podrá ir asociada al grado de cumplimiento de las tareas finales y al desarrollo de ciertos momentos del proceso recorrido. Por lo que respecta a la valoración del diseño, además de contar con los resultados de aprendizaje obtenidos, se acudirá al enjuicio reflexivo del profesor y de los alumnos mediante cuestionarios, diarios, etc.- acerca de puntos clave de su funcionamiento en el aula: grado de satisfacción acerca de los modos de trabajo, la impresión de progreso, el nivel de motivación y de implicación en las tareas, etc.

NO LES HEMOS PRESENTADO UNA REVISIÓN EXHAUSTIVA DE TODOS LOS MÉTODOS, pues nuestro objetivo no ha sido el de la erudición sino el que los docentes que lean este manual puedan observar que no existe “**un**” método ni una sola respuesta sino que hay varias posibilidades en la enseñanza de una segunda lengua y que el reto está en buscar la más pertinente a nuestra realidad como maestros EBI.

Esta revisión nos ha permitido observar que si bien todos estos métodos tienen como objetivo que los alumnos adquieran una segunda lengua, cada método tiene distintos énfasis en los usos que pueda tener la segunda lengua.

Nuestro reto, como maestros EBI, es trabajar para que la enseñanza de castellano como segunda lengua nos permita desarrollar en esa lengua la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Pero el reto más grande está en que al enseñar castellano como segunda lengua, al enseñar lengua indígena como lengua materna y al enseñar cualquier contenido en las aulas EBI, podamos desarrollar en nuestros alumnos una competencia intercultural, que los ayude a desenvolverse en la diversidad.

Hagamos un alto en nuestra lectura y recordemos que cada comunidad indígena es diferente en cuanto a sus niveles de bilingüismo, en cuanto a su actitud hacia la lengua indígena y hacia el castellano, en cuanto a su actitud ante la EBI misma, etc. Pensemos en si es coherente buscar una sola respuesta, válida para todas las situaciones. Y para terminar este capítulo, reflexionemos en esta frase: “***mientras sigamos usando los métodos que siempre hemos utilizado, seguiremos obteniendo los resultados que siempre hemos obtenido***”.

CONOCIMIENTO SOBRE CÓMO FUNCIONA LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA

COMO DIJIMOS ANTES, diversas investigaciones sobre la enseñanza de una segunda lengua señalan la importancia de desarrollar tanto la competencia comunicativa, como la reflexión sobre la lengua. Con el auge del enfoque comunicativo hubo quienes radicalizaron la idea de que lo esencial eran las situaciones comunicativas reales y dejaron de lado la enseñanza de gramática. Como se sabe, la enseñanza de la gramática tiene defensores y detractores. Para nosotros se debe dar a la gramática su lugar en la enseñanza de lenguas. Con esto queremos decir que el docente debe tener en claro que es distinto enseñar la gramática como un medio que enseñarla como un fin. El esquema de Corder (1973:329) sobre las diferentes intenciones al escribir una gramática nos ilustra sobre el asunto:

Autor	Lector	Propósito de la Gramática
Lingüista	Lingüista	Ilustrar y validar una teoría sintáctica particular.
Lingüista	Estudiante de Lingüística	Enseñar teoría sintáctica inductivamente a través de su aplicación a un idioma Particular.
Lingüista Aplicado	Hablante Nativo Culto	Sistematizar y “nominalizar” los conocimientos implícitos del lector
Lingüista Aplicado	docente de la lengua materna	Sistematizar el conocimiento implícito o explícito del lector en una forma pedagógicamente apropiada
Lingüista Aplicado	docente de una segunda lengua	Sistematizar el conocimiento de una manera que sea pertinente para hablantes no nativos.

Como vemos, es distinto explicarle la gramática del castellano a un lingüista que a un docente. Así, no creemos estar muy equivocados si decimos que el error en la enseñanza de la gramática al enseñar una segunda lengua está en que muchas veces se ha enseñado la gramática como si los alumnos fuesen unos lingüistas y no aprendices de una segunda lengua.

Ya en 1899 Sweet nos dijo que se debe distinguir entre “gramática práctica” y “gramática de referencia”. Así desarrolló lo que más adelante sería conocido como “la internalización de las reglas de la gramática”, donde se propone que las descripciones pedagógicas sirvan de ayuda al estudiante.

No se tiene la última palabra en lo que se refiere a los métodos para enseñar una segunda lengua, ni para nada, pero no creemos equivocarnos si afirmamos que en la enseñanza de

una segunda lengua, las explicaciones gramaticales pueden satisfacer a estudiantes que tienen preferencia por un estilo analítico.

Enseñanza de la gramática en el marco del enfoque comunicativo.

Concordamos con Ortega (1990) en que es importante la enseñanza de la gramática, pues con ello se satisfacen las necesidades metalingüísticas de los estudiantes. La forma en que se trate la gramática de la segunda lengua dependerá de la naturaleza y tipo de educandos, de las necesidades de los estudiantes, del momento de la clase o de la unidad en que se encuentre, así como del tiempo disponible para ello. Nosotros apostamos por una enseñanza de la gramática contextualizada y enmarcada en el enfoque comunicativo que permita a los estudiantes “encontrar” las reglas.

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

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

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

El docente como una gramática pedagógica viviente

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

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

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

EN LA FASE DE PLANIFICACIÓN, el docente decide cuáles serán las actividades que se realizarán en la clase y cómo serán desarrolladas estas. La planificación se realiza con el objetivo de estudiar y repasar los contenidos, así como comparar contenidos, objetivos, metodología y evaluación, poniéndolos en paralelo. Algunas de sus principales preocupaciones son crear y gestionar el contexto de aprendizaje, así como ayudar a los alumnos a hablar la segunda lengua con fluidez.

Los niños se socializan en la escuela, en la casa, en la comunidad y fuera de ella. En consecuencia, para obtener resultados positivos en su formación, es necesario que situemos nuestro trabajo pedagógico dentro del contexto familiar y comunal. Es por ello que, antes de empezar la planificación curricular, es necesario determinar cómo es la realidad lingüística de la comunidad en la que los docentes se encuentran. En otras palabras, se debe identificar cuáles son las principales características lingüísticas de los alumnos, sus familias y otros agentes educativos de la comunidad. Se debe saber cuáles son las lenguas que se hablan en ella, cuándo, para qué y entre quiénes se utilizan.

Razones históricas bien conocidas han configurado un país racista en el que se ha discriminado, oprimido y aniquilado a los pueblos indígenas. El genocidio de los pueblos indígenas no es una cuestión del pasado, como tampoco lo es el aniquilamiento de sus lenguas. En efecto, cada vez, con más frecuencia, las sociedades monolingües en lenguas indígenas están convirtiéndose en sociedades bilingües, y en estas los espacios para las lenguas indígenas son cada vez menores.⁸

En el Perú la lengua dominante es el castellano pero con este coexisten cuarenta y dos lenguas indígenas que reflejan modos de vida diferentes.⁹ Esta realidad multilingüe genera diversas situaciones de multilingüismo, bilingüismo, y de contacto de lenguas que nos confronta con una amplia gama de situaciones sociolingüísticas en prácticamente todos los contextos socioculturales del país. Así, nos encontramos con un universo muy amplio y heterogéneo que incluye comunidades con educandos exclusivamente monolingües vernáculo hablantes, como comunidades en las que los educandos tienen distintos grados de bilingüismo.

El aprendizaje del castellano es una necesidad impostergable para los pueblos indígenas pues al ser la lengua mayoritaria, los comuneros han tomado conciencia de que aprenderlo puede ser un arma para defenderse de la agresión y para buscar un espacio legítimo y respetado dentro del Estado peruano. En efecto, dominar esta lengua se ha convertido en un

⁸ Es por ello que no creemos que se deba hablar de lenguas minoritarias sino de lenguas minorizadas.

⁹ Zimmermann, Klaus *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos sobre ecología lingüística*. Vervuert- Iberoamericana, Madrid. (1999,p.18): “la lengua es el almacén de las prácticas culturales, que en ellas están depositados los significados distintos de cada cultura, sus concepciones religiosas y estéticas, sus conceptos para referirse a las identidades relevantes, sus manifestaciones del sistema social”

requisito indispensable para el funcionamiento eficiente en la sociedad peruana, incluso para asumir la propia defensa de los derechos que la actual legislación peruana le reconoce a la población indígena. De otro lado, el aprendizaje del castellano, al constituirse en la lengua de las relaciones entre las distintas culturas propiciará una comunicación más equitativa y fluida entre todos los peruanos.

Como hemos señalado, en nuestro país existen diversas situaciones sociolingüísticas¹⁰ y la estigmatización de las lenguas indígenas ha llevado a que muchos padres de familia hablen a sus hijos en castellano y no quieran que estos hablen una lengua indígena. Una de las consecuencias de esta situación es que en las escuelas EBI encontramos niños con diferentes grados de bilingüismo¹¹ y es posible que un niño de cuarto grado conozca menos castellano que uno de primer grado.

Ocurre con frecuencia que en nuestras clases tenemos estudiantes con distintos niveles de dominio del castellano como segunda lengua. Para decidir qué métodos de enseñanza pueden servirnos mejor para incrementar sus niveles de desarrollo comunicativo y cognoscitivo, es preciso que primero establezcamos qué habilidades o capacidades ellos ya poseen, tanto en su interacción diaria como en el aula, y qué niveles de precisión han alcanzado con ellas. (Sánchez, 2001:17)

Conociendo nuestra comunidad: diagnóstico sociolingüístico

Es imprescindible realizar un pequeño diagnóstico sociolingüístico de nuestra comunidad educativa que nos permita obtener información sobre lo que sienten, piensan y aspiran otros agentes educativos que actúan a nuestro alrededor y que quizá desconocemos o conocemos poco.

El diagnóstico sociolingüístico¹² debe ser entendido como una observación consciente y reflexiva sobre cuáles y cómo son las situaciones y condiciones del uso de las lenguas en la comunidad en la que se va a trabajar. Este diagnóstico tiene como objetivos:

- Identificar la situación lingüística de la comunidad donde se trabaja y sus repercusiones en las actividades que cotidianamente se realizan en la clase.
- Identificar la situación lingüística de la escuela donde se trabaja y la manera en que esta situación influye en la actividad de los docentes.
- Identificar a posibles agentes que participen en el proceso educativo de los alumnos.

¹⁰ Hasta la fecha la EBI en el Perú se ha basado en un solo tipo de experiencia y en una sola de las situaciones sociolingüísticas existentes en el país: la educación diseñada para niños y niñas monolingües de lengua indígena que deben aprender el castellano como segunda lengua.

¹¹ Las razones por las que hay diversos grados de bilingüismo son diversas y no las trataremos en este documento.

¹² En el anexo 1 se presentan instrumentos para realizar el diagnóstico sociolingüístico.

En el proceso de identificación de una situación lingüística, se debe dar respuesta a una serie de interrogantes:

- ¿Cuáles son las lenguas que se hablan en la comunidad/escuela? Es importante conocer cuáles son las lenguas que se hablan en el ámbito comunal y regional. Para ello se debe considerar las diferentes generaciones, ya que en la mayoría de situaciones estas son determinante, es decir, debemos identificar qué lenguas conocen los abuelos, padres, hijos y nietos y el grado de desarrollo de las habilidades comunicativas que tienen en estas.
- ¿Cuál es la función que cumplen estas lenguas dentro de la comunidad/escuela? ¿En qué situaciones comunicativas/ maneras/ condiciones se emplean?

Luego de identificar las lenguas que dominan los pobladores de la comunidad es necesario conocer en qué situaciones comunicativas la emplean. Es decir, debemos determinar cuál es la funcionalidad de cada lengua, considerando la manera, los espacios, los momentos y las condiciones en que son usadas.

- ¿Cuál es la actitud/preferencias/aspiraciones/expectativas de los hablantes (niños, padres, representantes de comunidad, especialistas) hacia el uso de las lenguas? Uno de los factores más importantes para aprender y desarrollar habilidades en una segunda lengua es la motivación tanto individual como social. En ese sentido es indispensable considerar las preferencias, aspiraciones y expectativas de los miembros de la comunidad respecto a las lenguas.

Al realizar este diagnóstico debemos tener en cuenta los siguientes puntos.

- **Quiénes:** debemos reconocer quiénes son los actores que participan en la comunidad como hablantes de la lengua vernácula o de castellano. Por ejemplo, padres, abuelos, niño, docentes, representantes de la comunidad.
- **Cuándo:** debemos señalar cuáles con las situaciones y momentos comunicativos en los que el hablante necesita expresarse en lengua vernácula y cuándo en castellano, dentro de los diversos contextos (familia, escuela, recreación, oficial, religioso, etc.)
- **Dónde:** se debe determinar los contextos en los cuales es utilizada una u otra lengua, por ejemplo, en la clase, en el recreo, en reuniones sociales, en discursos.
- **Cómo:** se debe inventariar los recursos en cuanto a materiales y medios de comunicación que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de una u otra lengua.

Esta información se puede obtener a través de varios medios o instrumentos:

- de la ficha de matrícula,
- de la encuesta (para obtener datos de la comunidad),
- de una guía de observación (visitas a casa, conversaciones con las madres, los padres, hermanas y hermanos),
- de la ficha de diagnóstico sociolingüístico

Conociendo a nuestros niños: diagnóstico psicolingüístico¹³

Con frecuencia, dentro de una misma aula se encuentran niños con distintos niveles de dominio tanto de la lengua indígena como del castellano. Para establecer si el tratamiento de la lengua indígena y del castellano se debe dar con metodología de primera o de segunda lengua, así como para incrementar sus niveles de desarrollo comunicativo y cognoscitivo, es preciso que primero se defina qué habilidades o capacidades ellos ya poseen, tanto en su interacción diaria como en el aula, y qué niveles de logro han alcanzado con ellas.

Una vez identificados los niveles de dominio de las lenguas es mucho más fácil planificar de una manera pertinente las sesiones de aprendizaje, pues habremos identificado qué es lo que debemos reforzar y enfatizar en el desarrollo del aprendizaje de las lenguas. Además, se puede, así, agrupar a los alumnos según su nivel de conocimiento de la lengua (indígena o castellano).

Para determinar en qué nivel de conocimiento de la lengua se encuentra el niño, es necesario contar con instrumentos de evaluación antes de iniciar el año académico. Estos instrumentos deben ser elaborados según indicadores formulados para cada nivel de conocimiento de la lengua. No puede formularse un conjunto de pruebas para cada nivel, sino que se plantea el uso de una prueba en lengua indígena y una prueba para castellano, que, insertos dentro de esta, se encuentren ítemes que reflejen distintos niveles de dominio de conocimientos de las lenguas. Los niños deben ejecutar toda la prueba, y una vez finalizada esta, sabremos hasta qué punto el niño es capaz de responder a las exigencias planteadas.

Sobre el instrumento:

Es necesario aplicar una prueba al inicio del año escolar para la selección de los alumnos. De no hacerlo se corre el riesgo de cometer equivocaciones al hacer la selección para ubicarlos por niveles de dominio de la lengua (lengua indígena o castellano).

Para elaborar este instrumento proponemos seguir los siguientes pasos:

- Seleccionar las competencias
- Seleccionar las capacidad o capacidades a evaluar por cada competencia
- Definir los indicadores de cada capacidad
- Redactar los ítemes
- Establecer criterios de calificación para cada ítem
- Aplicación de la prueba

¹³ El anexo 2 presenta un instrumento para la realización del diagnóstico psicolingüístico.

Las estrategias para el trabajo de castellano como segunda lengua¹⁴

El mayor porcentaje de escuelas EBI son unidocentes o multigrado. Hasta el momento la DINEBI no ha dado orientaciones para el trabajo en ellas. En efecto, el manual práctico para el docente en Educación Bilingüe Intercultural, del PLANCAD-EBI solo hace una referencia general a una metodología multigrado que se basa en criterios de diversificación curricular que se aplicarían a proyectos educativos.

Sepúlveda (2001) ha propuesto un diseño pedagógico para enmarcar el trabajo de los docentes en las escuelas multigrado. *“Estos criterios exigen reconceptuar el aprendizaje y la enseñanza con miras a cambiar la práctica de los maestros en esas escuelas.”* Desde esa perspectiva, se han diseñado estrategias que permitan trabajar simultáneamente con niños de distintos grados, distintas disposiciones al aprendizaje y distintos grados de bilingüismo.

Para la enseñanza de castellano se proponen estrategias generales, estrategias específicas y proyectos interactivos. Dada la naturaleza de las escuelas EBI (que son en su mayoría unidocentes o multigrado), creemos que estas estrategias podrían servir para desarrollar el trabajo no solo de castellano como segunda lengua sino de todas las áreas del currículo.

Las actividades generales:

Las actividades generales se caracterizan por involucrar a todo el alumnado en la ejecución de la actividad. Es decir, que implican la división del grupo completo en subgrupos que están constituidos por alumnos que poseen distintos niveles de conocimiento de la lengua que se está trabajando, diferentes edades, diferentes géneros, distintas experiencias. A través de estas actividades se plantea un aprendizaje basado en el trabajo cooperativo e integrador, que genere actitudes positivas hacia el desarrollo de ambas lenguas.

Se promueve el intercambio de experiencias, de conocimientos sobre las lenguas por parte de los alumnos con el fin de:

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

La interacción con distintos tipos de interlocutores brinda diversos estímulos comunicativos para el desarrollo de la(s) lengua(s). Cuando un alumno que es más avanzado interactúa con uno que es menos avanzado, exige de este último mayor involucramiento en el proceso de aprendizaje de la lengua para poder interactuar de una manera efectiva con el otro. Asimismo, esta interacción exige en el niño con mayor dominio de la lengua recrear sus discursos y fortalecer aquellos conocimientos que ya tiene de esta. En el plano actitudinal esta interacción propicia que se genere una actitud de tolerancia y respeto en el diálogo.

Solo se plantea la iniciación de la lectura y escritura ya que los procesos de adquisición y aprendizaje de estas habilidades se desarrollan de una manera más individual. Si bien su

¹⁴ En la redacción de este ítem intervino también Milagros Lucero.

aprendizaje debe concebirse como una práctica social, y solo en el uso se da su afianzamiento, no es recomendable exponer a los estudiantes a trabajar con aquellos que se encuentran en un mayor nivel de conocimiento de lengua, dado que, en este caso se crean condiciones negativas para su desarrollo. Esto propiciaría que aquellos que tienen menos desarrolladas estas capacidades se cohíban ante los otros.

Las actividades específicas:

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

- profundizar las capacidades determinadas de comprensión y expresión oral
- desarrollar las capacidades de lectura y escritura.

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

Así, en las sesiones de aprendizaje podremos contar con niños de diferentes dominios de la lengua indígena y de castellano. Por ejemplo, un niño en el que se ha determinado que su nivel de conocimiento de la lengua indígena es incipiente o básico, en la sesión de aprendizaje de lengua indígena, será parte del grupo en el que se desarrollarán actividades para ese nivel. Este mismo niño estará en un nivel más avanzado en castellano, y por tanto, participará con un grupo distinto de niños que trabaje actividades pertinentes al nivel avanzado.

También se pueden encontrar casos en los que niños, cuyo nivel de conocimiento del castellano sea incipiente, y por tanto que participe de actividades específicas para ese nivel en castellano, en el momento de trabajar las sesiones en lengua indígena, no esté necesariamente en ese mismo nivel, sino que por el contrario, esté dentro del grupo de un nivel más avanzados.

Este tipo de distribución de los niños, según el conocimiento en ambas lenguas, permite que se dé una interacción positiva entre ellos, que posibilite elevar la autoestima de los niños y que propicie una mejor valoración hacia el uso de las lenguas. Esto repercutirá en una mejor relación entre sus usuarios y una mayor motivación para su aprendizaje, pues al sentirse un niño competente en una lengua y ver que los otros niños son competentes en la otra, se le estimulará a ser competente en las dos lenguas.

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

Con este tipo de actividades:

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

Los proyectos participativos:

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

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

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

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

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

ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

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

RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA CLASE DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Al desarrollar una clase de castellano como segunda lengua se recomienda:








- Presentar una situación o contexto a través de un breve diálogo o diálogos pequeños, precedido por una actividad motivadora relacionada con el interés o experiencia de los alumnos; esta incluye una discusión de la situación o función: la personas, roles, los ajustes en la sociedad, la formalidad o no formalidad de sus funciones.
- Lograr la participación de los alumnos haciendo una lluvia de ideas o discusión con ellos para establecer el vocabulario y las expresiones a ser usadas, que logren la intención comunicativa. Debe tenerse en cuenta que para alcanzar dicho propósito, tengamos una conversación fluida con los alumnos.
- Dar ejemplos de preguntas y respuestas sobre la base de un diálogo del tema o situación objeto: quién, cuándo, cómo, sí/no y preguntas ampliadas.
- Hacer el estudio de las expresiones comunicativas en el diálogo o ejemplificaciones de estructuras básicas usando material real como: figuras, dibujos, objetos reales o dramatización para aclarar los significados.
- Lograr que el alumno descubra del alumno de las generalizaciones o de las reglas subyacentes de la expresión o de la estructura funcional, con los ejemplos modelo en la pizarra, subrayando las características importantes, usando flechas o referentes cuando sea solicitado.
- Lectura y/o copiado de los diálogos con las variaciones para la práctica de lectura /escritura.
- Evaluación oral con el uso dirigido de preguntas/respuestas, ejemplo "cómo invitarías a tu amigo al _____? y cómo me invitarías al _____?"
- Actividades de extensión o de proyectos para desarrollar la creación de los alumnos, preparar nuevos diálogos alrededor de la misma situación.
- Para terminar la lección, proporcionar las oportunidades de aplicar la lengua aprendida del día en situaciones nuevas para el mismo o propósito relacionado.

RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA CLASE DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Al desarrollar una clase de castellano como segunda lengua se recomienda:

- Presentar una situación o contexto a través de un breve diálogo o diálogos pequeños, precedido por una actividad motivadora relacionada con el interés o experiencia de los alumnos; esta incluye una discusión de la situación o función: la personas, roles, los ajustes en la sociedad, la formalidad o no formalidad de sus funciones.
- Lograr la participación de los alumnos haciendo una lluvia de ideas o discusión con ellos para establecer el vocabulario y las expresiones a ser usadas, que logren la intención comunicativa. Debe tenerse en cuenta que para alcanzar dicho propósito, tengamos una conversación fluida con los alumnos.
- Dar ejemplos de preguntas y respuestas sobre la base de un diálogo del tema o situación objeto: quién, cuándo, cómo, sí/no y preguntas ampliadas.
- Hacer el estudio de las expresiones comunicativas en el diálogo o ejemplificaciones de estructuras básicas usando material real como: figuras, dibujos, objetos reales o dramatización para aclarar los significados.
- Lograr que el alumno descubra del alumno de las generalizaciones o de las reglas subyacentes de la expresión o de la estructura funcional, con los ejemplos modelo en la pizarra, subrayando las características importantes, usando flechas o referentes cuando sea solicitado.
- Lectura y/o copiado de los diálogos con las variaciones para la práctica de lectura /escritura.
- Evaluación oral con el uso dirigido de preguntas/respuestas, ejemplo "cómo invitarías a tu amigo al _____? y cómo me invitarías al _____?"
- Actividades de extensión o de proyectos para desarrollar la creación de los alumnos, preparar nuevos diálogos alrededor de la misma situación.
- Para terminar la lección, proporcionar las oportunidades de aplicar la lengua aprendida del día en situaciones nuevas para el mismo o propósito relacionado.

Errores al trabajar castellano como segunda lengua en el salón de clases¹⁵

-  Los estudiantes resuelven individualmente actividades amplias, que les toma todo el día resolverlas.
-  Las actividades que desarrolla el docente son en L2, pero los niños interactúan en su primera lengua, usando poco o nada de castellano en el aula.
-  Los estudiantes tienen poco o nada de contacto directo con hablantes de L2.
-  Los estudiantes tienen contactos breves o relativamente infrecuentes en algunos casos, con docentes de L2.
-  Cuando el niño/niña interactúa con el docente hacen poco uso de la comunicación corporal o gestual, haciéndoseles difícil comunicar sus necesidades por este medio.
-  Cuando la comunicación es insatisfactoria entre el alumno y el docente, el estudiante generalmente acude a un compañero de clase que habla su L1.
-  Los estudiantes que no pueden iniciar la comunicación con su docente de L2 o alumnos que hablan L2, se toman mayor tiempo en aprender la lengua meta.

¹⁵ Wong Fillmore, L. (1982). *Instructional language as linguistic input: Second-language learning in classrooms*. In L.C. Wilkinson (Ed.), Communicating in the classroom: Language, thought and culture. Advances in the Study of Cognition Series. New York, NY: Academic Press. Traducción nuestra.

Recomendaciones para trabajar castellano como segunda lengua

Recordemos que para desarrollar las clases de castellano como segunda lengua, los docentes deben:

- ☺ Crear un clima apropiado y comprensivo en el aula en el que el desarrollo cognitivo, social y emocional puedan tener lugar simultáneamente.
- ☺ Esclarecer objetivos. Explicación de lo que se va a enseñar y la organización de contenidos. El aprendizaje de los alumnos se hace más eficaz si tienen una clara idea de lo que están aprendiendo, los resultados que se esperan de ellos, y cómo todo esto se relaciona con su aprendizaje anterior. Si los alumnos no saben por qué están haciendo una actividad, difícilmente obtendrán beneficio de ella.
- ☺ Dar instrucciones claras a los alumnos. Es imprescindible este punto, ya que los alumnos están en proceso de aprendizaje de una segunda lengua puede no tener claridad de lo que va hacer, para ello, el docente será el encargado de verificar si entendió con preguntas directas hacia ellos.
- ☺ Hacer que la segunda lengua esté disponible y sea asequible a los alumnos; debe ser capaz de enseñarles el significado de nuevos elementos y fijarlos en su memoria.
- ☺ Impulsar el aprendizaje significativo mediante actividades que requieran comunicación real, la realización de ejercicios prácticos y la utilización de lenguaje significativo para los alumnos.
- ☺ Facilitar la realización de actividades relacionadas con lo que hay que aprender, utilizando un amplio abanico de técnicas de enseñanza y oportunidades de comunicación en diversos contextos, que permitan la enseñanza interactiva y la oportunidad de conocer las reacciones de los alumnos/docente.
- ☺ Guiar a los alumnos hacia el uso autónomo de la lengua, más específicamente, hacia la posibilidad de expresar sus propios significados con una gama limitada de recursos lingüísticos.
- ☺ Fomentar diversas estrategias que capaciten a los alumnos para aprender a aprender, dotándoles con la metacognición necesaria para que puedan empezar a tomar sus propias decisiones sobre el uso de esas estrategias.
- ☺ Gestionar los recursos que se adapten a los estilos de aprendizaje de los diferentes alumnos y a las diferentes etapas del proceso de aprendizaje.
- ☺ Enseñar la segunda lengua a través de la misma segunda lengua. Esto supone la capacidad de crear un contexto con una gran cantidad de *input*, mediante la

utilización de la segunda lengua para la gestión de aula y mediante la repetición de lo que los alumnos dicen a fin de hacer su *input* más abundante y redundante. Esto permite una mayor diversidad en sus patrones de comunicación con la finalidad de aumentar la competencia lingüística e interactiva de los alumnos, y facilitar su participación y aprendizaje a partir de las actividades en el aula.

- ☺ Utilizar material visual para estimular y facilitar el aprendizaje.
- ☺ Simular situaciones de la vida real y utilizar mímica para favorecer el aprendizaje y transmitir significados.
- ☺ Tener conocimiento de las técnicas de RFT (Respuesta Física Total).
- ☺ Usar canciones, cantos, rimas, títeres y juegos para distintos propósitos: presentar, practicar y consolidar la nueva lengua.
- ☺ Comprobar significados y comprensión en general, y más particularmente, de la comprensión de instrucciones y objetivos.
- ☺ Usar diversas técnicas de corrección (repetición, imitación, negación, preguntas, reacción no verbal). La técnica de corrección utilizada por el docente debe ser compatible con el nivel de competencia lingüística que tiene el alumno y debe involucrarle de manera activa. Los alumnos siempre deben percibir la corrección como algo positivo.
- ☺ Implementar actividades y tareas que fomenten la integración de varias destrezas lingüísticas.
- ☺ Gestionar las actividades en la clase, manteniendo una organización eficaz en el aula. Esto se basa en la premisa de que variables contextuales, como el comportamiento del docente y la organización del aula, ejercen una influencia sobre la actuación del estudiante y sobre su aprendizaje.
- ☺ Utilizar agrupamientos flexibles: trabajo individual, pares, grupos o toda la clase.
- ☺ Usar el tiempo de modo efectivo; grado e intensidad del grado de compromiso del alumno en el aprendizaje
- ☺ Controlar tanto la enseñanza como el aprendizaje
- ☺ Adoptar distintos roles, según las características específicas de la actividad de enseñanza/aprendizaje. El rol más importante del docente es el de facilitador en el proceso de aprendizaje, en que demuestra su habilidad para cimentar el camino de los niños hacia el uso autónomo del lenguaje. Un facilitador debe ser capaz de establecer un clima de confianza, donde los alumnos puedan usar la segunda lengua y cometer errores sin tener miedo al ridículo, donde todas las contribuciones sean igualmente válidas, y donde el cometido de las tareas produzca satisfacción.

Básicamente, el docente debe facilitar el proceso de comunicación, actuando como director del proceso de aprendizaje y analista de las necesidades del alumno.

- ☺ Crear un contexto en el cual los alumnos puedan trabajar sin la supervisión directa del docente.
- ☺ Animar a los niños, intentar ayudarlos a que terminen la tarea, mostrar alegría ante sus progresos, etc. El aprendizaje se desarrolla sin sobresaltos cuando el niño y el facilitador están en armonía.
- ☺ Fomentar la práctica de la segunda lengua fuera del aula, es decir, en la comunidad o en algún otro lugar dentro de la escuela.
- ☺ Involucrar a los padres, haciéndoles comprender qué pueden esperar del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, y cómo pueden apoyar a sus hijos. Estas habilidades también deben ser utilizadas para equiparar la importancia de la lengua materna y la segunda lengua dentro del programa de estudios global entre los demás docentes.

MATERIALES PARA TRABAJAR EL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA¹⁶

LOS MATERIALES ESTÁN PENSADOS EN LA REALIDAD UNIDOCENTE O MULTIGRADO donde serán utilizados. Así, se siguen las recomendaciones dadas por Sepúlveda:¹⁷

- “Están diseñados para que los diferentes grupos de niños puedan trabajar con autonomía relativa respecto al profesor [...]
- Están clasificados por niveles y no por grados, para que los niños avancen sin necesidad de aprobarlos. La escuela multigrado en la práctica es una escuela desgraduada, aún cuando el avance curricular continúe siendo por grado. [...]
- Están diseñados para que los niños aprendan cooperativamente y construyan conocimiento con ayuda del profesor.”

Para el castellano como segunda lengua, se ha diseñado un módulo de materiales que consta de:

¹⁶ Esta es una versión con ligeras modificaciones del capítulo desarrollado por Luis Vásquez. **Enseñanza aprendizaje de castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado: Una experiencia.** Ministerio de Educación, Lima. pp. 48-62.

¹⁷ Sepúlveda, Gastón. *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica.* Serie Métodos y técnicas. Lima, Ministerio de Educación, GTZ, KfW., 2001, pp.22-23

MATERIALES PARA TRABAJAR EL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA¹⁶

LOS MATERIALES ESTÁN PENSADOS EN LA REALIDAD UNIDOCENTE O MULTIGRADO donde serán utilizados. Así, se siguen las recomendaciones dadas por Sepúlveda:¹⁷

- “Están diseñados para que los diferentes grupos de niños puedan trabajar con autonomía relativa respecto al profesor [...]
- Están clasificados por niveles y no por grados, para que los niños avancen sin necesidad de aprobarlos. La escuela multigrado en la práctica es una escuela desgraduada, aún cuando el avance curricular continúe siendo por grado. [...]
- Están diseñados para que los niños aprendan cooperativamente y construyan conocimiento con ayuda del profesor.”

Para el castellano como segunda lengua, se ha diseñado un módulo de materiales que consta de:

¹⁶ Esta es una versión con ligeras modificaciones del capítulo desarrollado por Luis Vásquez. **Enseñanza aprendizaje de castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado: Una experiencia.** Ministerio de Educación, Lima. pp. 48-62.

¹⁷ Sepúlveda, Gastón. *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica.* Serie Métodos y técnicas. Lima, Ministerio de Educación, GTZ, KfW., 2001, pp.22-23

**MÓDULO
BÁSICO PARA EL
NIVEL
1 y 2**

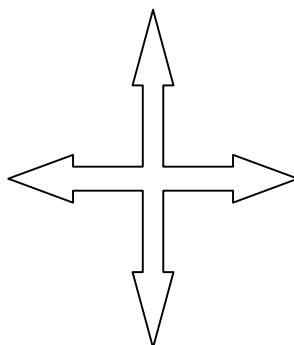
Material para el docente

Cartillas autoinstructivas para trabajar capacidades orales e iniciar la lectura y escritura.

Módulo para la enseñanza del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias multigrado

Guía de entrevista y descripciones.

Manual de reflexión sobre la lengua castellana



Material para los alumnos

Cuadernos de trabajo de castellano por niveles de competencia comunicativa de castellano.

Texto de ejercitación de la gramática y fonología

Material Complementario

Rotafolios y casetes de canciones y relatos
Casetes de diálogos, canciones e historietas de los cuadernos de trabajo
Láminas de secuencia

Cartillas autoinstructivas para el docente

Las cartillas están organizadas por ejes temáticos (yo personal, familia, escuela, comunidad y pueblo) y buscan, por un lado, desarrollar capacidades de comprensión y expresión oral y, por otro lado, iniciar a los alumnos en la lectura y escritura en castellano (transferencia).

El propósito de cada cartilla es presentar un conjunto de acciones que generen dinámicas que comprometan la actuación del alumno y con ello el desarrollo de la oralidad, independientemente del nivel de conocimiento que tengan de castellano.

La organización de las cartillas por ejes temáticos responde a las situaciones de interacción comunicativa y de socialización de los niños con los miembros de su comunidad. Los ejes son:

- **Yo personal** presenta las situaciones de interacción del niño con su propia persona y su cuerpo. Por ejemplo: Expresa sus deseos y preferencias.
- **Familia** presenta las situaciones de interacción del niño con los miembros de su familia. Por ejemplo: Da referencia sobre los miembros de su familia
- **Escuela** presenta las situaciones de interacción con sus compañeros y profesores. Por ejemplo: Sigue instrucciones referidas a los quehaceres del aula.
- **Comunidad** presenta las situaciones de interacción con autoridades y miembros de su comunidad. Por ejemplo: Da referencias sobre la ubicación de las instituciones de su comunidad.
- **Pueblo** presenta las situaciones de interacción no inmediata con miembros de otros lugares. Por ejemplo: Entiende y da referencia para desplazarse de un lugar a otro.

Organización interna de la cartilla:

En la cartilla se puede apreciar dos columnas:

- a) En la columna de la izquierda: eje temático, expresiones lingüísticas, vocabulario y alertas.

Eje temático

Son los contextos de interacción del niño en su proceso de socialización con su medio.

Expresiones lingüísticas

Describe las estructuras lingüísticas (gramaticales y morfológicos) que usa el niño en el desarrollo de la actividad.

Vocabulario

Describe las palabras que intencionalmente se trabajan en la actividad

Alerta

Describe lo que se debe prever al momento de hacer la actividad.

b) En la columna de la derecha: nombre de la actividad, las capacidades comunicativas, organización, materiales y acciones de la actividad.

Nombre de la actividad

El nombre de la actividad corresponde al eje temático. Por ejemplo, en el eje temático Yo Personal, el nombre de la actividad es “Aprendemos a saludarnos”.

Capacidad comunicativa

En esta parte se precisan las capacidades comunicativas relacionadas a los carteles de castellano como segunda lengua que se prevé desarrollar con la actividad de la cartilla.

Organización

Se precisa la forma de trabajo con los niños (macro-grupos, pequeños grupos e individuales), los tiempos y los espacios (lugares).

Materiales

Se señala los materiales a utilizar. Estos pueden estar previstos en los materiales complementarios o deberán elaborarse.

Acciones

Se describe las acciones y estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje de castellano. Las acciones vienen acompañadas de soportes que permiten la contextualización y la comprensión de las instrucciones para que el niño interactúe con sus compañeros. Finalmente se plantea una actividad final que permita al niño autoevaluarse y expresar sus sentimientos de cómo se ha sentido en la sesión.

Las cartillas presentan diversas estrategias metodológicas y actividades para que el docente las organice de acuerdo a su programación de castellano como segunda lengua. Para ello, el docente debe:

- a) Identificar en la “*matriz de las cartillas*” las capacidades comunicativas que pretende desarrollar según su programación. Por ejemplo, si está en la primera semana de clases, se recomienda que identifique las capacidades comunicativas como: saludo y presentación, dar referencias de su persona y de su familia.
- b) Relacionar las capacidades identificadas con el tema de la programación. Por ejemplo, si el tema de su programación es “Nos vamos a la feria” entonces, trabajara las capacidades como: formula expresiones para la compra y venta de productos, encuentro entre amigos, etc.
- c) La cartilla es un material flexible. El docente puede recrear las estrategias de acuerdo al contexto de su escuela y de tus necesidades; lo importante es desarrollar los procesos de aprendizaje (que el niño explore, descubra y sistematice).
- d) Una misma cartilla puede utilizarse varias veces. Para ello, se pueden cambiar algunas acciones o el vocabulario.
- e) El trabajo estimado para el desarrollo de una cartilla es entre una hora a una hora y media. Sin embargo, el tiempo se puede prolongar o acortar de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los niños.
- f) Con niños del primer ciclo, se deben utilizar las cartillas de transferencia después de un trimestre de haber trabajado las cartillas comunicativas orales¹⁸.

A continuación, presentamos el proceso de construcción de aprendizaje de las cartillas de transferencia (para la iniciación de la lectura y escritura en segunda lengua)

TRABAJO DE FIJACIÓN	TÉCNICAS ESTRATEGIAS	JUEGOS DINÁMICAS	Y
Contextualizar el texto	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar - Hacer movimientos (expresión corporal) - Representar de acciones - Expresar a través de elementos no verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Mimo - Espejo - Juegos de interacción (por ejemplo: Realizar cambios en tiempos verbales y personas). 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Volver al texto (releer, cantar , etc.) - Dictar el texto - Preguntar por expresiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Concursos: lectura grupal/ compartida. - Preguntas y respuestas textuales. 	

¹⁸ Las cartillas de transferencia sirven para iniciar a la lectura en la segunda lengua cuando los alumnos hayan tenido alguna familiarización con el código escrito como: reconocer grafías, tipos de escritura, textos, etc.

Recurrencia textual	del texto - Dar consignas equivocadas - Leer señalando - Leer dando palmadas por cada línea. - Completar textos en blanco - Completar textos en blanco con palabras dadas.	
Recurrencia léxica	- Ordenar palabras en una oración. - Identificar la correspondencia palabra-palabra e imagen- palabra - Encerrar, subrayar, extraer palabras - Completar textos en blanco y completar textos con palabras dadas. - Bordear la palabra, construir siluetas de palabras dadas. - Contar palabras de un texto - Leer dando una palmada por cada palabra	- Bingo - Memoria imagen – palabra, palabra – palabra, recordar secuencias. - Juegos de sentido: “esto me recuerda” - El duende travieso - La pesca - Dominó - El cartero - Palabras cruzadas - Memoria (recordar orden de palabras) - Concurso de encontrar palabras en periódicos, revistas y libros - Colección de palabras - El baúl de las palabras - Buscando el tesoro (pistas para hallar palabras escondidas)
Recurrencia gráfica	- Contar letras de palabras dadas. - Escribir palabras con letras móviles. - Buscar palabras que empiezan o terminan igual - Buscar palabras que empiezan como terminan otras palabras - Buscar palabras que terminan como empiezan otras palabras	- Sopa de letras - Glosario personal - Colección de letras (recorte de tipos y tamaños)

Los cuadernos de trabajo

Los cuadernos de trabajo están diseñados para que los alumnos, de manera individual o grupal, desarrollen las capacidades comunicativas orales y escritas y las capacidades académicas de acuerdo a su nivel de conocimiento de castellano.

Este material tiene como objetivo:

- Desarrollar capacidades comunicativas orales y escritas de acuerdo con el nivel de dominio de castellano.
- Trabajar las nociones gramaticales que se presentan a partir del trabajo de las lecciones.
- Trabajar la discriminación fonológica a través de canciones y diálogos.
- Transferir las capacidades de las otras áreas curriculares.

Su función dentro de la propuesta es apoyar las actividades específicas.

Estrategias	Quiénes	Objetivo	Materiales
Actividad general	Todos	Desarrollar capacidades orales.	Cartillas para el profesor. Láminas
Actividad específica	Grupos por niveles	Desarrollar capacidades orales y escritas por niveles.	Cuadernos de trabajo

El cuaderno está dividido en dieciséis unidades y cada unidad considera las siguientes partes:

Parte	Características
Contextualización (Conversamos)	<ul style="list-style-type: none"> - Lámina con situación comunicativa. - Preguntas o pautas de descripción: lectura de imágenes puntualizando actos de habla a través de preguntas claves (quiénes, dónde, qué dice/ qué sucede/ qué hay...) - Fijación de la estructura lingüística (soporte) a través de canciones, rimas, poemas breves y otros.
Extensión (conversamos)	<ul style="list-style-type: none"> - Láminas, viñetas o escenas que presenten situaciones comunicativas diferentes a la introductoria en: <ul style="list-style-type: none"> . Igual estructura, diferente contexto. . Igual estructura, diferente vocabulario. . Igual estructura, mayor complejidad (incorporación de nuevas estructuras referidas a la situación comunicativa). - Repetición del diálogo a través de juegos lúdicos en parejas o grupos pequeños que refuercen la fijación de la estructura: juegos de cadena, juego de roles, títeres de dedo. - Identificación del campo léxico (sobreescritura). Tira de vocabulario a pie de página.
Ejercicios (Escribimos)	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de cuaderno de trabajo para dibujar, escribir, pegar, asociar, etc. - Se trabaja expresiones comunicativas y estructuras lingüísticas que son desarrolladas en el nivel oral en la parte anterior. - Sirve como mecanismo de soporte visual para fijar estructuras.

Historieta (Leemos)	<ul style="list-style-type: none"> - Relato que guarda una secuencia a lo largo de todo el texto, que genera expectativa en los niños. Es un conjunto de historietas que presentan situaciones graciosas, imprevistos; por ejemplo: Diego [el ratón] en el país de los ratones gigantes. Esta historieta tiene un promedio de cuatro escenas (viñetas). - Preguntas / ejercicios relacionados a la historieta.
Precisión lingüística (Practicamos)	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios para fijar, discriminar estructuras fonémicas y morfológicas. - Uso de ortografía castellana.
Evaluación (Evaluamos)	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de evaluación de la unidad a través de: situaciones para completar oralmente, comparar con textos anteriores, textos para completar, etc. - Espacio de escritura o dibujo libre para el niño.

La organización de las lecciones del cuaderno de trabajo siempre es la misma.

¿Cómo trabajar los cuadernos de trabajo?

- Utilizar la matriz del cuaderno para identificar lo que se va a trabajar con los alumnos. En la matriz, se describen las capacidades orales, escritas, gramaticales, el vocabulario, de cada lección. El docente debe conocerlas previamente para orientar o el aprendizaje de estas.
- Se debe dar un tiempo para el trabajo de las actividades del cuaderno y de tiempos para el trabajo con el casete de diálogos e historietas.
- Las actividades deben resolverse en grupos de tres niños.
- Los cuadernos tienen unos soportes visuales de acciones (dibujar, cantar, leer, etc.) para seguir las instrucciones. El docente debe hacer que los niños los conozcan para que así ellos tengan más independencia para trabajarlos

Sobre las láminas “conversamos”

- Hacer preguntas para contextualizar la situación comunicativa de las láminas de diálogos: ¿quiénes están en la lámina?, ¿cómo están vestidos?, ¿qué objetos u otros personajes hay?, ¿dónde están?, ¿cómo lo saben?, ¿qué están haciendo?, etc.
- Hacer preguntas para trabajar los diálogos: ¿Sobre qué conversan?, ¿cómo dicen ustedes para ...?, ¿de qué otra forma se puede decir...?, etc.

- Leer los globos de los diálogos de las láminas.
- Una manera de utilizar el casete es jugar a hacer anticipación. Por ejemplo: Sin abrir el cuaderno, se pide a los niños que escuchen el casete e identifiquen dónde están las personas, qué están haciendo, qué necesitan, qué conversan, etc. Luego, se les pide que abran sus cuadernos y verifiquen si acertaron o no con sus respuestas.

Sobre los juegos

- Las actividades lúdicas del cuaderno son juegos de mesa que refuerzan las expresiones lingüísticas de las láminas y la incorporación del vocabulario.
- En las hojas finales de los cuadernos se encuentran las fichas desglosables para los juegos de cada unidad.
- Se han adecuado tres tipos de juegos: de caminos, de damas chinas y de memoria.
- Juegos de caminos *Lo que yo hago* (Juego de a tres). Primero, distribuir en el tablero los pictogramas (las fichas desglosables) y arma el dado. Segundo, explicar el juego con un ejemplo: se tiras el dado y se avanzan tantos casilleros como indica el dado. Si se cae en un espacio vacío, le toca el turno a otro jugador. Si se cae en un espacio con pictograma el jugador deberá decir que este realiza lo indicado en el pictograma. (por ejemplo, si se cae en el pictograma dibujar, deberá decir “*Yo dibujo*”) Cuando los alumnos avancen en su conocimiento del castellano, dirán frases más complejas. Por ejemplo: “Puedo dibujar”, o “Por favor, necesito un lápiz para dibujar” u otra expresión similar.
- Juego de memoria *¿Lobo qué estás haciendo?* (Juego de a tres). Se colocan las fichas de prendas de vestir sobre la mesa (se utilizan las fichas de todos los niños que participan del juego). El docente levanta una ficha y pregunta: “¿*qué está haciendo el lobo?*” y un niño tendrá que encontrar una ficha igual a la levantada por el docente en un solo juego. Si la encuentra, deberá decir: “El lobo *se está poniendo....*” (*lo que indica la ficha*). Si responde correctamente, se lleva la ficha y sigue jugando; si no acierta, le toca el turno al otro compañero.
- Juego de damas chinas *Buscando a mi familia* (Juego de a dos o cuatro). Se colocan las fichas con los miembros de la familia en el lado del triángulo (solo un juego de fichas). Al otro extremo, se colocan tres chapitas o cualquier otro objeto que sirva como ficha. La meta es que el equipo de la familia deberá llegar al otro extremo. Inicia el juego quien tiene las fichas de la familia (avanza un ángulo por juego). Si se encuentra con la ficha del equipo contrario deberá responder a su pregunta: “¿*Quién es?*”. Si responde de acuerdo a la ficha que tiene, salta a la ficha contraria; si responde de manera equivocada, pierde la ficha.

- La estrategia para la lectura de la historia es similar a las de las láminas. El docente puede valerse de algunas de las estrategias que se utilizan en las láminas de secuencia, *¿Cuántos cuentos cuentas tú?*

Los materiales complementarios

a. Rotafolio y cassetes de canciones y cuentos:

Estos materiales están previstos como material de soporte para trabajar las cartillas de actividades comunicativas y de iniciación de la lectura y escritura (transferencia). Los rotafolios:

- Constan de veinticinco láminas grandes.
- El contenido de las canciones y cuentos está acompañado de imágenes que hacen referencia al mismo.
- Es un material para el trabajo colectivo, sin importar el nivel de dominio de castellano oral o escrito de los niños.
- El material consta de 17 canciones y 9 cuentos.
- Las canciones del rotafolio se pueden tipificar de la siguiente manera:

Tipo de canción	Capacidades comunicativas
Instrucciones	- Ordenes - Indicaciones
Cuentos cantados	- Secuencia narrativa - Discriminación de tiempos y acciones
Cadena / memoria	- Corpus léxico - Construcción sintáctica - Sentido semántico de frases
Absurdos	- Corpus léxico - Discriminación semántica
Trabalenguas	- Discriminación fonética / fonológica - Construcción y discriminación morfológica
Descriptivas	- Corpus léxico - Incorporación de expresiones lingüísticas
Dialógicas	- Incorporación de actos de habla

Láminas de secuencias, *¿Cuántos cuentos cuentas tú?*:

Este es un material para que los alumnos se diviertan produciendo sus propios cuentos y, al mismo tiempo, desarrollen las capacidades de descripción, narración y argumentación, entre otras.

Uno de los propósitos de *¿Cuántos cuentos cuentas tú?* es abrir un espacio de recreación y participación con todos los alumnos del aula, donde no se sientan evaluados sino creadores y autores de sus propios cuentos.

¿Cómo es este material?

- Son veinticinco historias en secuencia: Cada historia consta de tres viñetas o momentos que sirven de soporte y permiten a los alumnos imaginar y elaborar sus propios cuentos.
- Las historias se agrupan en tres bloques: *Vida y escuela* (imágenes que recrean las diversas actividades que realizan los alumnos en la escuela y comunidad), *aventura y fantasía* (escenas que nos dibujan el mundo de ilusiones y deseos de nuestros alumnos) y *familia* (láminas que representan el compartir de los alumnos con los miembros de su entorno familiar).
- En cada bloque los personajes se repiten para que los alumnos puedan intercambiar las viñetas, de modo que, ayudándose de su imaginación, estructuren sus propios cuentos.
- Al pie de cada imagen, tenemos algunas palabras o frases (una vez, luego, finalmente, etc.) que se utilizan como ayudas para que los alumnos puedan los conectar la secuencia narrativa de sus cuentos.

¿Cómo trabajar con este material?

Se recomienda trabajar en grupos pequeños (5 ó 6 integrantes) y heterogéneos (alumnos con diferentes niveles de castellano en un mismo grupo), de modo que se asegure la participación de todos los alumnos en la construcción de los cuentos.

A continuación presentamos diversas estrategias, tanto para la creación de los cuentos, como para su narración, representación y escritura. El docente puede elegir algunas de ellas o combinarlas, puede también inventar otras.

Estrategias para la construcción de cuentos:

Conociendo una historia: Presentar una historia completa (el monito músico, por ejemplo). Luego pedir a los niños que la describan viñeta por viñeta con estas preguntas: ¿Quiénes están?, ¿dónde están?, ¿qué hacen?

Pedir a los niños que pongan nombres a los personajes, que elaboren un cuento y que le pongan un título.

Al final de las presentaciones se puede confrontar el título de la historia con los títulos que pusieron los alumnos a sus cuentos.

Así termina mi cuento: Presentar solo las dos primeras viñetas de una historia. Seguir los mismos pasos de la primera estrategia para la descripción. Pedir a los niños que elijan un

final distinto al de la propia historia, darles libertad de elegir cualquier viñeta. Se puede utilizar esta misma estrategia tapando la primera o la segunda viñeta.

¿Qué pasó y qué pasará?: Se elige una viñeta central y se pide a los niños que identifiquen solo a un personaje y que lo describan: ¿Cómo es?, ¿cómo está vestido?, ¿dónde está?, ¿qué hace?. Se les pide luego que elijan dos viñetas -distintas a la secuencia- para el inicio y el final; sin embargo, el personaje descrito debe estar en todas las viñetas. Pide que te describan que paso antes y que pasó al final. Luego que elaboren sus cuentos.

Mi cuento se llama...: Se propone un tema interesante: los animales del campo, el paseo a la ciudad, etc. Se les pide a los niños que a partir del tema busquen una secuencia de viñetas. Todos los miembros deben estar de acuerdo con la selección de viñetas. El docente debe acercarse a los grupos y preguntarles: ¿por qué han escogido esta lámina?, ¿quién es el personaje principal?, ¿en qué lugar están?, ¿qué pasa en la primera, segunda y tercera viñeta? ¿qué título le van a poner al cuento?, etc.

Estrategias para la narración de cuentos:

Narramos en cadena: Cada miembro del grupo toma una parte del cuento y se entrena bien en contarla. Al momento de salir a narrar, cada alumno o alumna narra su parte. En el interior de cada grupo los niños se ponen de acuerdo en los turnos.

Contamos con nuestro cuerpo: Después de que los alumnos hayan elaborado sus cuentos el docente debe pedirles que lo representen a los demás.

Adivina qué cuento: Después de haber construido los cuentos, se pide a cada uno de los grupos que los representen a través sin palabras, solo con mímicas. Los alumnos que están observando deben estar atentos porque luego van a reconstruir el cuento.

Además de estas estrategias, el docente debe tener claro que los niños tienen también sus propias formas de contar cuentos y estas no deben ser dejadas por el maestro sino que deben tener también un lugar en el aula¹⁹.

Estrategias para la escritura de los cuentos:

Una vez que los alumnos hayan narrado sus cuentos, se les pide que lo vuelvan a contar el docente los escribe sin hacerles ninguna modificación. En clases posteriores, se leen los cuentos y se les preguntan si tienen algo que mejorar. El docente al leer los cuentos deberá poner énfasis en los errores: palabras repetidas, falta de coherencia, de final, etc. Por último, el docente debe copiar nuevamente el cuento con las correcciones realizadas.

- Los alumnos deberán tener un texto final (revisado y editado).
- Cada grupo escribe su cuento en un papelote como pueda. Los alumnos deben saber que pueden hacerle al docente las consultas necesarias sobre el texto (el tema, la historia, algunas palabras, etc).
- Una vez que tengan el cuento escrito, el docente puede aprovecharlo para que los grupos lo presenten o sea leído por otros grupos, subrayen nuevas palabras, escriban en tarjetas palabras nuevas o difíciles.

¹⁹ Agradecemos esta sugerencia a Roberto Zariquiey (comunicación personal)

Es importante que el docente recuerde que cuando los alumnos hayan presentado sus trabajos, se los debe felicitar y motivar a seguir creando. También se les debe motivar a colocar títulos e ilustraciones y que no olviden de poner sus nombres, pues ellos y ellas son los autores de los cuentos.

Manual de reflexión gramatical

El manual “Hablemos y juguemos en castellano” está diseñado como un complemento gramatical para los alumnos de escuelas EBI que desarrollan en clase las cartillas “Yo personal”, “Familia”, “Escuela”, “Pueblo” y “Comunidad”. Debido a que el contenido de estas cartillas se dirige adecuadamente a las actividades de expresión oral en forma lúdica, hemos considerado necesaria la reflexión sobre la lengua en el mismo sentido lúdico y apuntando a la interiorización de las estructuras básicas que el alumno de primaria debe poseer para lograr un nivel de competencia adecuado a su nivel de escolaridad.

Dirigido a alumnos desde el tercer hasta el sexto grado de primaria, las actividades que presenta el manual pueden ser fácilmente adaptadas y ampliadas por los docentes de escuelas multigrado ya que contiene una estructura claramente definida: en la primera parte de cada lección, que lleva el título de la cartilla a la que se hace referencia en el aspecto gramatical, se dan ejemplos gráficos del tema a reforzar. En negrita, se destaca el o los elementos claves. Luego en forma de diálogo, se pregunta la utilidad de lo que se estudia para que el alumno pase a la práctica plenamente convencido que lo que hace le va a ser útil en la vida diaria.

Los personajes del texto, pertenecen a ocho departamentos, del Perú y en las diferentes lecciones comparten vivencias propias de cada región así como vivencias directamente vinculadas con el quehacer del alumno.

El manual está estructurado para que el alumno lo trabaje en casa o en el aula sin la ayuda del maestro. No obstante, es necesario que el docente realice el seguimiento de los logros antes de continuar con la lección siguiente.

LA EVALUACIÓN

EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS existe una educación propia en la que los padres, abuelos, hermanos mayores y otras personas conocedoras se encargan de enseñar a los niños. Aikman (2003) nos dice que en los pueblos indígenas los padres no enseñan a sus hijos deliberadamente sino que los niños indígenas aprenden después de años de observación y de participación gradual en las distintas labores que realizan los otros miembros de su comunidad. Ellos aprenden los conocimientos y desarrollan las habilidades, destrezas y actitudes que necesitan para desenvolverse en su sociedad y ser personas útiles. La educación de los niños indígenas es una educación que pone el conocimiento en práctica; es decir, “el conocimiento que es adquirido a través de la vida diaria.” (Lave, 1988, citado por Aikman 2003)

Veamos un ejemplo de la educación de niños arakmbut mostrado por Aikman:

“Tuve la oportunidad de observar a dos niñas de seis años de edad dominando la técnica de enrollar la fibra del árbol “setico”, previamente lavadas y preparadas, encima de sus muslos. La labor de las niñas consistía en unir las fibras a una pieza pequeña de hilos ya listos. De vez en cuando, una mujer mayor revisaba el trabajo, lo recogía y añadía a lo hecho, y les devolvía la madeja de hilos a las niñas para que continuaran con su obra [...]. A la mañana siguiente habiéndose sentido motivadas, se sentaron juntas en un tronco fuera de la cocina, queriendo mejorar sus intentos anteriores” (Aikman 2003:173)

Como se puede observar, la mujer mayor no ha hecho ningún comentario al trabajo de las niñas, pero al añadir el trabajo de estas a lo hecho, estaba validando el trabajo de las niñas y eso hacía que ellas se sientan, al día siguiente, motivadas a hacer un mejor trabajo. La mujer mayor ha evaluado el proceso del tejido sin decir nada a las niñas. Las niñas, por su parte, no han hecho ningún intento por obtener la aprobación de la anciana. Las niñas han aprendido dentro de un contexto que les es familiar y seguro. Las niñas han aprendido de sus mayores en una situación de respeto en la que, de acuerdo a los parámetros de su cultura, la interacción es predominantemente no verbal y la evaluación, también.

Sabemos, que los pueblos indígenas tienen sus propias formas de aprender y de evaluar esos aprendizajes. Sabemos también que en la escuela estas formas de enseñar y de evaluar muchas veces no son tomadas en cuenta. Es necesario hacer una reflexión sobre lo que es la evaluación, sobre cómo se da en la educación bilingüe y sobre cómo evaluar el castellano como segunda lengua.

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

- Muchos docentes no evalúan a los alumnos en todo el año y solo llenan los registros al final, basándose en un supuesto “conocimiento de los niños”. Una evaluación improvisada.
- La evaluación está limitada a una “medición”, ya que solo se toman pruebas y se obtienen resultados sobre un determinado aspecto, con la finalidad de registrarlas con una nota.
- La evaluación está centrada en conocimientos. No se evalúa el desarrollo de capacidades y actitudes. Es decir, no se consideran todos los aspectos de una educación integral.
- No se establecen claramente los criterios; el maestro no define bien qué quiere evaluar.
- Se utilizan instrumentos inadecuados, con preguntas que solo refuerzan el memorismo y que no promueven el razonamiento y la creatividad de los alumnos.
- La evaluación en la escuela es generalmente realizada por el maestro, se preocupa por medir la cantidad de conocimientos que el alumno adquiere sobre un determinado tema.
- El aspecto valorativo no es un aspecto considerado por la evaluación en la escuela.
- Los docentes aplican patrones de evaluación externos a los niños, haciendo que la evaluación sea un proceso no comprendido por los mismos debido a que no adquiere un valor significativo.

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

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

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

¿Qué es evaluar?

Entendemos por evaluación el proceso sistemático de obtención de información respecto de las posibilidades y necesidades de aprendizaje del alumno y del grupo en el que interactúa para aprender; así como de reflexión sobre los factores que propician, sostienen o limitan cada uno de estos aspectos al interior del aula y del espacio escolar, con el propósito de formular juicios de valor y tomar las decisiones más pertinentes a cada situación.

¿Qué evaluar?

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

¿Cómo evaluar?

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

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

En la educación bilingüe se da una autoevaluación permanente. Esta es una de las características que debe tener la evaluación dentro y fuera de la escuela. Es necesario que el docente incentive en los niños la autoevaluación ya que, entre otras cosas, les ayuda a desarrollar su capacidad de crítica. Por otro lado, es necesario que el maestro siga de cerca el proceso de aprendizaje de los niños para que tenga un conocimiento profundo de sus avances y limitaciones y pueda tomar las medidas necesarias para garantizar el logro de los objetivos.

¿Para qué evaluar?

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

Evaluación del castellano como segunda lengua

Cuando enseñamos castellano como segunda lengua en primaria, es necesario establecer niveles que son escalas de clasificación de cuánto saben o de cuanto conocen los alumnos sobre la segunda lengua y que permiten clasificarlos. El registro de los resultados de la evaluación de los educandos EBI, responde los formatos de evaluación propuestos por el Ministerio de Educación, con las adecuaciones pertinentes para evaluar la EBI. Para las escuelas EBI el Ministerio de Educación ha considerado en el área de Comunicación Integral una hoja para lengua materna, donde se consignan los calificativos referidos al idioma materno (o el de mayor dominio del niño) y otra para segunda lengua (segundo idioma enseñado: lengua indígena, castellano, o idioma extranjero).

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

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

Tipos de evaluación

- **Pruebas de nivel o evaluación del dominio.-** Están diseñadas para medir la competencia lingüística de un individuo en las que este es evaluado en relación con un nivel de competencia general, que establece al usuario competente de la lengua.
- **Pruebas de logro o evaluación del rendimiento.-** Están diseñadas para evaluar el nivel de éxito en la consecución de unos objetivos educativos por parte de un estudiante (o un grupo de ellos). Se puede medir tanto el resultado final (evaluación final o sumativa) como el progreso (evaluación formativa).

Se relacionan con los materiales utilizados durante el curso y, por tanto, medirán la consecución de los objetivos solo en el mismo grado que los materiales (y la programación en general) apunten hacia esos objetivos en realidad.

- **Pruebas de diagnóstico o evaluación inicial.-** Estas pruebas están diseñadas para identificar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes. La evaluación inicial no consiste simplemente en averiguar cuál es el “nivel” de nuestros estudiantes.

Implica conocer todos aquellos aspectos relevantes para su desarrollo integral en la escuela (desarrollo socio-afectivo, académico y lingüístico).

- Es necesario recoger datos de la familia, del “historial lingüístico” del estudiante, de su uso de la lengua, además de muestras reales tomadas en la clase y/o en otras situaciones.

Elementos a considerar en la evaluación inicial:

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

¿Cómo utilizar el registro?

En los centros de Educación Primaria que desarrollan una educación bilingüe intercultural, el área de Comunicación Integral se organiza en lengua vernácula con tratamiento de lengua materna y el castellano como segunda lengua, con horas de trabajo dedicadas especialmente al aprendizaje sistemático de la segunda lengua con las técnicas específicas que existen al respecto y con horas especiales para el enriquecimiento de la lengua materna. Esta distribución de tiempo será mantenida en los tres ciclos.

En los primeros grados, mientras se produce el aprendizaje sistemático de la segunda lengua, todas las actividades pedagógicas se realizarán en lengua materna. En los grados subsiguientes, cuando los niños ya tengan un cierto dominio de la segunda lengua, se realizarán actividades pedagógicas también en esta lengua, de manera que se alterne el uso de una u otra lengua a lo largo de toda la escolaridad primaria.

El registro está organizado por áreas y por trimestres. En el primer ciclo el docente deberá elaborar un diagnóstico de aula para determinar el nivel de dominio de castellano, logrando así determinar si los niños se encuentran en un nivel básico I o básico II. En el caso de los demás ciclo se propone que exista una correspondencia entre niveles de dominio y grados:

Ciclo	Grados	Niveles de castellano
I	Primero Segundo	Básico I Básico II
II	Tercero Cuarto	Intermedio I Intermedio II
III	Quinto Sexto	Intermedio III Intermedio IV

Se deberá ubicar a los niños según el nivel de dominio de castellano. Debajo de cada competencia se deberá registrar las capacidades de manera secuencial (de menor a mayor complejidad) que se desarrollaran a lo largo del trimestre, así como los indicadores más significativos de dichas capacidades.

Es importante que el docente tenga una apreciación que describa y explique, por escrito, lo ocurrido con el rendimiento del niño o la niña cada trimestre. Esta descripción y explicación deben interpretar lo más importante del desempeño del alumno (esta es la esencia de la evaluación cualitativa). Para ello, hay en el Registro del Docente, una sección donde escribirá su comentario, el mismo que se repetirá en el Informe de *mis progresos*.

Principales características de la evaluación auténtica

La evaluación está presente durante todo el proceso: cuando el educador favorece la activación de conocimientos previos del estudiante, cuando verifica que sus esquemas cognitivos establecen conexiones con los nuevos conocimientos, cuando apoya el proceso cognitivo a través de observar sus logros y retroalimentarlos, hacer regulaciones pedagógicas para fomentar nuevos avances, facilitar la autoevaluación del alumno y su toma de conciencia respecto a lo aprendido y a lo que falta por aprender.

Tipos de evaluación auténtica

1. *El enfoque de evaluación auténtica propone variadas alternativas de instrumentos e instancias de evaluación. Entre ellas podemos destacar las siguientes:*
 - **Entrevistas orales:** *basadas en preguntas formuladas por el docente sobre contenidos diversos, intereses, actividades, conocimientos previos, dificultades, etc. Participa un alumno o un pequeño grupo.*
 - **Exposiciones orales:** *los alumnos exponen experiencias, resúmenes de textos o trabajos, resultados de investigaciones, etc.*
 - **Producción de textos escritos:** *los alumnos producen diversos tipos de textos, en diferentes situaciones, sobre la base de pautas o rúbricas entregadas previamente.*
 - **Proyectos y exposiciones:** *los alumnos exponen sus productos individuales o grupales con diversas modalidades: dramatizaciones, creaciones artísticas, grabaciones, presentaciones orales o escritas, gráficos.*
 - **Observaciones del profesor:** *situaciones espontáneas o planificadas, interacciones, realización de tareas. Se registra sistemáticamente el producto de las observaciones, por ejemplo en listas de cotejo.*
 - **Rúbricas:** *pautas que se elaboran a partir de criterios explícitos y compartidos con los alumnos antes de realizar la actividad que será evaluada.*
 - **Portafolios:** *Colección de productos que muestran el proceso de aprendizaje de acuerdo a los objetivos planteados. Se acompañan de listas de cotejos,*

autoevaluaciones, rúbricas y otros elementos acordados previamente con los alumnos. El docente debe revisar el portafolio periódicamente con el alumno.

En el portafolio voy guardando las evidencias... no solo de notas, sino que datos concretos sobre ese estudiante, evidencias productos... lo cual después me va a permitir tomar mejor decisiones... Una decisión puede ser una nota ... pero tengo aquí un niño real, no un 4.5. Y cuando paso de curso a un niño, lo paso con su portafolio.

Cuando formo a profesores les digo: "si alguna persona estudia diseño... y va a buscar trabajo no va a llevar sus notas, obvio. Va a llevar su carpeta: "este es mi croquis, este es mi afiche" y mostrarlo, porque les va a importar un comino si tuvo un 4.5..."(Mabel Condemarín: pasos para la evaluación auténtica)

El portafolio permite al alumno observar su propio proceso de aprendizaje y controlarlo, tomando responsabilidades respecto a sus avances: selecciona sus trabajos e informa los motivos por los que los selecciona, compara respecto a otros trabajos, integra distintos aprendizajes dentro de su reflexión.

GALDAMES, Viviana: "La evaluación auténtica de los aprendizajes en el área de lenguaje." Ponencia presentada en el curso internacional: El Lenguaje como base del desarrollo humano: Reto del siglo XXI. Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. 4,5 y 6 de agosto de 2004. Lima 2004 (mimeo)

BIBLIOGRAFÍA

- AIKMAN, Sheila
2003 *La educación indígena en Sudamérica, Interculturalidad y Bilingüismo en Madre de Dios, Perú.* Lima, IEP
- ASHER, James
1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* New York: Pergamon Press pp. 9-32.
- BRIZ VILLANUEVA, Ezequiel,
1998, “La evaluación en el área de lengua y literatura”, en Antonio Mendoza Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, HORSORI
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN.
1980 Theoretical bases of communicative approaches to second languages teaching and testing. En: *Applied Linguistics* 1 1980, pp.1-47
- CONDEMARIN, Mabel
2003 *Pasos para una evaluación auténtica.* En:
<http://www.educarchile.cl/ntg/docente/1556/article-77204.html>
- CORDER, Pit:
1973 *Introducing applied linguistics.* Ed Penguin Books, Londres
- CUMMINS, Jim
1983. “Language proficiency and academic achievement”. En: *Issues in language teaching research.* ed. by John Oller. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- 2000 *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters LTD.

Dr. Cummins' ESL and Second Language Learning Web. En:
<http://www.iteachilearn.com/cummins/>
- FATHMAN, Ann y Carolyn KESSLER
1993 “Cooperative Language Learning in School Contexts”. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 1993 p.128
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón.
Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo. En <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>.

- GALDAMES, Viviana
2004 “La evaluación auténtica de los aprendizajes en el área de lenguaje”. Ponencia presentada en el curso internacional: *El Lenguaje como base del desarrollo humano: Reto del siglo XXI*. Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. 4,5 y 6 de agosto. Lima (mimeo)
- JIMENEZ RAYA, Manuel.
s/f *Perfil de destrezas metodológicas para el docente de lengua extranjera de enseñanza primaria*. Universidad de Granada
- JOHNSON, David, Roger JOHNSON, Roger T y Mary Beth STANNE
Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. En <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- KRASHEN, Stephen
1981 *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon, Institute of English. Language teaching methodology series, Oxford.
- KYMLICKA, Will
1996 *Ciudadanía Multicultural*. Paidós ediciones
- KOIKE, Dale y Carol Klee
2003 *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Ed. Willey
- LIGHTBOWN, Patsy y Nina SPADA
2003 *How languages are learned*. Second Edition. Oxford University Press.
- LOPEZ, Luis Enrique
1989 *Lengua*. Serie Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural, N° 2 UNESCO, Santiago de Chile.
- 1997 La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: *Multilingüismo y Educación Bilingüe en América y España*. Centro Bartolomé de las Casas Cuzco
- 2003 “¿Dónde estamos con la enseñanza de castellano como segunda lengua en América?” En: López y Jung (comp.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Eds. Morata, Madrid 2003 pp.39-82

- MANCHÓN RUIZ, Rosa María
2001 *Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas*. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.
- MILLIS, Barbara J.
s/f “Cooperative Learning”. The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat. En <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html>
- MURCIA, Miguel,
s/f Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas. En: *Signos teoría y practica de la educación*
- ORTEGA, Jenaro
1990. “Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua”, en Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE. Granada, 1990.
- PÁEZ PÉREZ Vilma
s/f *El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias*.
- POZZI-ESCOT, Inés
1997 *El Multilingüismo en el Perú*. Cuzco: PROEIB Andes y Centro Bartolomé de las Casas, 1997
- RAMOS, F.
2003. Teaching English to immigrant students in the United States: A brief summary of programs and methods. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5 (2). En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-ramos.html>
- RICHARDS , Jack, John PLATT y Heidi PLATT
1997 *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Ariel Referencia, Barcelona
- SÁNCHEZ, Liliana
2001 *Para compartir voces. Texto de consulta para profesores de castellano como segunda lengua*. Serie Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación, GTZ. KfW, Lima
- SEPÚLVEDA, Gastón
2001 *Las escuelas multigrado: Aspectos generales y propuesta metodológica*. Ministerio de Educación, GTZ, KfW ,Lima

- TRUJILLO SÁEZ, Fernando
Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua.
Universidad de Granada
- 2002 *Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua.* En:
Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus
de Melilla, nº 32, 2002, pp. 147-162
- VASQUEZ Luis
2001. *Enseñanza aprendizaje de castellano como segunda lengua en
escuelas unitarias y multigrado: Una experiencia.* Ministerio de
Educación, Lima.
- VEZ, José Manuel
2001 Formación didáctica de las lenguas extranjeras. Ediciones Homo
Sapiens, Santa Fe
- WALQUI, Aída y Viviana GALDAMES,
s/f *Manual de Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua.*
(documento de trabajo)
- WONG FILLMORE, L.
.1982 “Instructional language as linguistic input: Second-language learning
in classrooms”. En L.C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the
classroom: Language, thought and culture.* Advances in the Study of
Cognition Series. Nueva York
- ZIMMERMANN, Klaus
1999 *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios.*
Ensayos sobre ecología lingüística. Vervuert- Iberoamericana, Madrid
- ZÚÑIGA Madeleine,
1989 *Educación Bilingüe Intercultural.* Serie: Materiales de apoyo para la
formación docente en educación bilingüe intercultural, N°3, UNESCO,
Santiago de Chile.

ANEXO 1

CONOCIENDO NUESTRA COMUNIDAD

A continuación, se ofrece un modelo de encuesta para la realización de un diagnóstico sociolingüístico. Esta encuesta debe aplicarse a los niños.

MODELO DE ENCUESTA²⁰

Niño²¹

Niña

1. Desde cuando asistes a esta escuela:
2. Los que viven en tu casa se hablan

Siempre en lengua indígena²²

- más en lengua indígena que castellano
- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

3. ¿Asistes en tu escuela a clases de lengua indígena?

SI NO

- Siempre en castellano
- En lengua indígena y en castellano
- Otros (.....)

4. Con los compañeros en el patio hablas

- siempre en lengua indígena
- más en lengua indígena que castellano
- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

²⁰ Este instrumento es una adecuación de la encuesta elaborada para el estudio del bilingüismo en Cataluña. En esta adecuación han intervenido docentes EBI del Medio Napo y de Paucar del Sara Sara.

²¹ Esta encuesta debe ser hecha de manera oral a cada niño y niña del aula.

²² Al aplicar la encuesta se debe cambiar la expresión “lengua indígena” por el nombre de la lengua de la comunidad. Por ejemplo, si se está en una comunidad quechuahablante, en lugar de decir “lengua indígena” se dirá: “quechua”; si la comunidad es shipiba, en lugar de decir “lengua indígena”, se dirá: “shipibo”.

5. Con tus amigos de fuera de la escuela hablas

- siempre en lengua indígena
- más en lengua indígena que castellano
- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

6. Con las personas mayores de fuera de casa hablas:

- siempre en lengua indígena
- más en lengua indígena que castellano
- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

7. Lees cuentos e historietas en lengua indígena

i. SI NO

- más en lengua indígena que castellano
- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

8. Escuchas programas de radio

i. SI NO

- siempre en lengua indígena
- más en lengua indígena que castellano
- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

9. Escribes en lengua indígena

i. SI NO

- más en lengua indígena que castellano

- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

10. Con los profesores de la escuela hablas siempre en lengua indígena

i. SI NO

- más en lengua indígena que castellano
- tanto en lengua indígena como castellano
- más castellano que en lengua indígena
- siempre en castellano

ii. SI NO

11. El castellano solo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan

12. Me gusta oír hablar en castellano

13. La lengua indígena es más importante que el castellano

14. El castellano es una lengua fácil de aprender

15. Es aburrido aprender castellano

16. En mi pueblo deberíamos hablar menos castellano

17. ¿Qué lengua se habla tu casa?

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

18. Tu papá habla a tu mamá en

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

19. Tu mamá le habla a tu papá

- Siempre en castellano

- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

20. Tu papá habla contigo

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

21. Tú hablas con tu papá

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

22. Tu mamá habla contigo

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

23. Tú hablas con tu mamá

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

24. Tú hablas con tus hermanos y hermanas

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

25. Tú hablas con tu abuelita/abuelito

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

26. A tu abuelito/abuelita, tu papá le habla

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

27. Tu abuelito/abuelita habla con tu papá

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena
- Más en lengua indígena
- Más en castellano

28. Tu mamá les habla

- Siempre en castellano
- A veces en castellano
- Siempre en lengua indígena
- A veces en lengua indígena

- Más en lengua indígena
 - Más en castellano
29. Tus abuelitos hablan con tu mamá
- Siempre en castellano
 - A veces en castellano
 - Siempre en lengua indígena
 - A veces en lengua indígena
 - Más en lengua indígena
 - Más en castellano
30. Tu abuelito/abuelita habla contigo
- Siempre en castellano
 - A veces en castellano
 - Siempre en lengua indígena
 - A veces en lengua indígena
 - Más en lengua indígena
 - Más en castellano

Lugar de nacimiento del alumno

Lugar de nacimiento del papá

Lugar de nacimiento de la mamá

Ocupación del papá:

Ocupación de la mamá

Ficha N°. 1 :Observación en aula de la lengua de los niños²³

Nombre del niño(a):

Sexo:

Edad:

Grado de estudios:

Nombre del profesor

La escuela es unidocente, multigrado o unidocente

¿En qué habla el niño/a?

Cuando está en el aula

En castellano

En lengua indígena

En los dos

Cuando está en el recreo jugando

En castellano

En lengua indígena

En los dos

Con el profesor

En castellano

En lengua indígena

En los dos

²³ Las fichas 1, 2 y 3 fueron elaboradas por Andrés Chirinos para el proyecto Frontera Selva de CARE-PERÚ

Ficha N°. 2: Encuesta a padres y madres de familia

Nombre del padre o madre de familia:

Comunidad

¿Cuántos hijos e hijas tiene en la escuela?

Nombres	Sexo	Edad	Grado en el que estudian
---------	------	------	--------------------------

a.

b.

c.

Conocimientos de lenguas del padre o madre de familia:

Habla castellano

mucho

poco

nada

Habla lengua indígena

mucho

poco

nada

Lee en castellano

mucho

poco

nada

Lee en lengua indígena

mucho

poco

nada

Escribe en castellano

mucho

poco

nada

Dónde aprendió el castellano

En la comunidad

Fuera de la comunidad

Dónde aprendió el lengua indígena
En la comunidad
Fuera de la comunidad

Habla en castellano con sus hijos
Siempre
A veces
Casi nunca
Nunca

Habla en castellano con sus hijos
Siempre
A veces
Casi nunca
Nunca

Ficha N°. 3 :Encuesta a padres y madres de familia

En esta ficha los padres o madres de familia deben especificar en qué lengua hablan con cada uno de sus hijos. Con los niños varones mayores o con las mujeres puede haber tratamientos diferentes. Por eso les pediremos que especifiquen el nombre de los hijos/as, su sexo, su edad y su grado de estudio y que llenen una ficha por cada hijo/a. En caso de que los niños se crien con sus tíos o abuelos les aplicaremos la encuesta a ellos.

Nombre del padre o madre de familia

Nombre del niño/a:

Sexo:

Edad:

Grado de estudios:

Cuando su hijo/a habla con usted (padre o madre), hablan en castellano:

Siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

Cuando su hijo/a habla con usted (padre o madre), hablan en lengua indígena:

Siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

Cuando juegan su hijo/a habla con sus hermanos en castellano:

Siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

Cuando juegan su hijo/a habla con sus hermanos en lengua indígena:

Siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

Cuando su hijo/a habla con otros niños de la comunidad, hablan en castellano:

Siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

Cuando su hijo/a habla con otros niños de la comunidad, hablan en lengua indígena:

Siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

ANEXO 2

CONOCIENDO A NUESTROS NIÑOS

A continuación les presentamos un instrumento para evaluar el nivel de castellano de los alumnos de las escuelas EBI²⁴. Este material fue incluido en una publicación de la cooperación técnica y financiera alemana (GTZ kfW)²⁵ y según Liliana Sánchez, responsable de esa publicación, el mérito de este instrumento es que fue desarrollado específicamente para identificar los niveles de dominio de la lengua en niños que estudian en escuelas primarias del Perú.

PRUEBAS EXPLORANDO NUESTRAS CAPACIDADES

Básico II, Intermedio I, Intermedio II, Intermedio III

Instrucciones generales : Conviene revisar estas instrucciones detenidamente antes de aplicar las pruebas para explorar las capacidades orales y escritas de los niños. Antes y durante la aplicación de cada prueba, deberán respetarse las siguientes indicaciones generales para todos los ciclos y niveles:

1. La prueba se aplica al inicio del año escolar, según el grado que corresponda al niño.
2. Los docentes deben leer las instrucciones específicas de cada prueba y ensayar su aplicación al menos una vez antes de tomarla.
3. Antes de administrar la prueba, el docente se asegurará de tener todos los materiales a su alcance y en el orden correcto.
4. Inicialmente, se les explica a los niños la tarea que van a realizar y el motivo de la misma; es decir, se les señala que la prueba tiene como finalidad explorar sus competencias orales y escritas, y que el resultado servirá para ayudarlos en las clases. Se debe enfatizar que no es una prueba calificada.
5. Las condiciones de aplicación serán constantes para cada niño. Es preferible realizar la prueba a la primera hora de la mañana o de la tarde, según sea el turno de clases. De preferencia, se le administrará en el mismo ambiente: un aula con buena iluminación y con una pizarra. El administrador de la prueba será la misma persona para todos los niños.
6. Las instrucciones se darán en voz alta y pausada.
7. En ningún caso el docente debe sugerir una respuesta a los niños.

²⁴ Este instrumento ha sido preparado por VÁSQUEZ, Luis, Liliana SÁNCHEZ, Milagros LUCERO y Vidal CARVAJAL. Propuesta para la enseñanza de castellano como segunda lengua. Documento de trabajo, Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación, Lima 2000

²⁵ Sánchez Liliana Para compartir voces, texto de consulta para profesores de castellano como segunda lengua. Ministerio de Educación, GTZ, KfW. 2001, pp.-69-90

BÁSICO II

Esta prueba se aplica en una entrevista individual a cada niño .

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

El docente empieza la exploración desde el momento mismo en que saluda al niño. Puede decirle algo así:

- 1.1 Hola, _____ , buenos días/tardes. ¿Cómo estás?
- 1.2 ¿Cómo te llamas?
- 1.3 ¿Cuántos años tienes?
- 1.4 ¿Cómo se llama tu papá?
- 1.5 ¿Cómo se llama tu mamá?

2. Producción

- 2.1 El docente verifica si el niño es capaz de responder correctamente el saludo inicial.
- 2.2 Le señala los útiles escolares que pudiera haber sobre su mesa (como colores, lápices, borrador, cuaderno, tajador) y le dice: «Aquí tenemos varios útiles escolares, ¿podrías decirme cómo se llaman?».
- 2.3 Luego le muestra figuras de animales y le pregunta: «¿Qué animalitos tienes en tu casa?». (El niño puede responder nombrando cualquier animalito).

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

El docente le muestra al niño tres dibujos de etiquetas de productos conocidos (como galletas, gaseosas, aceite) y le pregunta lo que representa cada una. Por ejemplo:

«¿Es la etiqueta de...?».

«¿Cómo se llama este producto?».

2. Producción

2.1 El docente le entrega al niño una hoja de papel, un lápiz y un borrador y le pide: «Dibuja tres pelotas. Píntalas con estos colores: una de rojo, otra de azul y la otra de amarillo».

2.2 Luego le dice que dibuje dos etiquetas:

«Una de... (gaseosa)».

«Una de... (aceite)».

2.3 Le dice entonces: «Dibuja dos animalitos que vivan en tu casa o en tu chacra».

2.4 Y por último le pide: «Dibuja a tu familia».

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

1.1 Calificación: 1 punto por respuesta correcta.

Respuesta correcta: «Bien».

Se aceptan otras variantes como: «Muy bien, gracias», etc.

Indicador: evaluar si el niño entiende o no las expresiones de saludo.

Puntuación máxima: 1 PUNTO

1.2 Calificación: 2 puntos por respuesta correcta.

La respuesta correcta es: nombre del niño.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

1.3 Calificación: 2 puntos por respuesta correcta.

La respuesta correcta es: edad del niño.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

1.4 Calificación: 2 puntos por respuesta correcta.

La respuesta correcta es: nombre del padre del niño.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

1.5 Calificación: 2 puntos por respuesta correcta.

La respuesta correcta es: nombre de la madre del niño.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

Indicador: evaluar si el niño entiende preguntas referidas a su identidad en interacciones sociales concretas.

Puntuación máxima: 8 PUNTOS

Puntuación máxima de Comprensión: 9 PUNTOS

2. Producción

2.1 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Puntuación máxima: 1 PUNTO

2.2 Calificación: 1 punto si respondió acertadamente.

Respuesta correcta:

- colores
- lápices
- borrador
- cuaderno
- tajador

Puntuación máxima: 5 PUNTOS

2.3 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Indicadores: Es válido cualquier animalito que el niño recuerde. Tener en cuenta que el niño puede nombrar varios animalitos.

Si dice un animalito, se le asigna 1 punto

Si dice dos, se le asignan 2 puntos

Si dice tres o más, se le asignan 3 puntos

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

Puntuación máxima de producción: 9 PUNTOS

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

Calificación: 3 puntos por cada respuesta correcta.

Respuestas correctas:

- galletas
- gaseosas
- aceite

Indicador: evaluar si el niño es capaz de identificar imágenes de etiquetas de productos comerciales conocidos.

Puntuación máxima: 9 PUNTOS

2. Producción

2.1 Calificación: 1 punto por cada respuesta acertada.

Respuestas acertadas si el niño dibuja:

- una pelota de color rojo
- una pelota de color azul
- una pelota de color amarillo

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

2.2 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

- gaseosa
- aceite

Indicador: evaluar si el niño puede dibujar curvas, líneas y signos con lápiz.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

2.3 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de dibujar animales.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

2.4 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de dibujar personas.

Si dibuja a un familiar, se le asigna 1 punto

Si dibuja a dos o más familiares, se le asignan 2 puntos

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

Puntuación máxima de producción: 9 PUNTOS

INTERMEDIO I

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

El docente muestra al niño una casa y un colegio previamente dibujados y dice: Ahora presta mucha atención, aquí ves el dibujo de una casa y un colegio. A continuación, te voy a decir el nombre de algunas cosas y tú me dirás dónde se usan.

Ejemplo: La tiza, ¿se usa en la casa o el colegio?

La tiza se usa en el colegio.

Muy bien. De esta manera vamos a continuar. Ahora te diré las demás palabras:

- Borrador
- Pizarra
- Cuaderno
- Colores («pinturitas», etc.)
- Olla
- Plato
- Cuchillo
- Fogón (cocina, etc.)
- Pelota

2. Producción

2.1 El docente dice: «Describe uno de tus animalitos, o describe tu chacra».

2.2 Y luego pregunta:

- a) ¿Qué haces en tu casa?
- b) ¿Qué haces en tu chacra?
- c) ¿Qué hace tu papá en la chacra?
- d) ¿Qué hace tu mamá en la chacra?

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

1.1 El docente muestra una cartulina con dos palabras escritas y dice: «Ahora presta mucha

atención, mira estas dos palabras escritas»:

ROSA rosa

«¿En qué son diferentes estas dos palabras?».

1.2 Luego le enseña al niño una cartulina con dos oraciones, una en castellano y otra en quechua (o en la lengua vernácula correspondiente), como en el siguiente ejemplo:

Rosa bailó ayer

Rosaqa qaynimpa tusurqun

Y le dice al niño: «Mira esta cartulina y fijate en las dos oraciones». Luego le pregunta:

- a) ¿Cuántas palabras hay en cada oración?
- b) ¿En qué se diferencian las dos oraciones?

2. Producción

El docente le proporciona al niño lápiz, papel y borrador y le pide que responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué haces en tu casa?
- ¿Qué haces en tu chacra?
- ¿Qué hacen tus familiares en tu casa?

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuestas correctas:

- Borrador... se usa en el colegio
- Pizarra... se usa en el colegio
- Cuaderno... se usa en el colegio
- Colores (pinturitas, etc.)... se usan en el colegio
- Olla... se usa en la casa
- Plato... se usa en la casa
- Cuchillo... se usa en la casa
- Fogón (cocina, etc.)... se usa en la casa
- Pelota... se usa en la casa

Indicador: evaluar si el niño es capaz de discriminar correctamente entre el léxico del aula y el de la casa.

Puntuación máxima: 9 PUNTOS

Puntuación máxima de Comprensión: 9 PUNTOS

2. Producción

2.1 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de describir animales o lugares con oraciones ordenadas en

secuencia.

Puntuación máxima: 1 PUNTO

2.2 Las respuestas se califican como sigue:

a) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de describir un hecho con oraciones ordenadas en secuencia.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

b) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de describir un hecho con oraciones ordenadas en secuencia.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

c) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de describir un hecho con oraciones ordenadas en secuencia.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

d) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de describir un hecho con oraciones ordenadas en secuencia.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

Puntuación máxima de producción: 9 PUNTOS

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

1.1 Calificación: 3 puntos por respuesta correcta.

Respuesta correcta: Son diferentes porque la primera palabra ROSA está escrita con mayúsculas y la segunda palabra rosa está escrita con minúsculas.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de distinguir entre mayúsculas y minúsculas.

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

1.2 Calificación: 3 puntos por respuesta correcta.

Respuesta correcta:

a) Hay tres palabras en cada oración.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de distinguir entre límites de palabras.

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

b) La primera oración está en castellano y la segunda en quechua (o en la lengua vernácula correspondiente).

Indicador: evaluar si el niño es capaz de distinguir entre palabras quechuas (o de lenguas vernáculas correspondientes) y castellanas.

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

Puntuación máxima (de esta sección): 6 PUNTOS

Puntuación máxima en **Comprensión**: 9 PUNTOS

2. Producción

Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta (total de 8 PUNTOS).

Indicadores: En la redacción se evalúa si el niño es capaz de lo siguiente:

Ordenar oraciones 2 puntos

Combinar sílabas 2 “

Distinguir entre límites de palabras 2 ”

Utilizar la grafía correcta 2 ”

Puntuación máxima: 9 PUNTOS (total de 8 PUNTOS + 1 PUNTO adicional si respondió todo acertadamente)

Puntuación máxima en Producción: 9 PUNTOS

INTERMEDIO II

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

1.1 El docente anuncia: «Ahora voy a contar el cuento Juanito el mentiroso».

Juanito el mentiroso era un niño que vivía con sus abuelitos y estaba encargado de cuidar los chanchos. Un día, Juanito gritó:

— ¡El puma, viene el puma y se quiere comer mis chanchitos!

Todos los que estaban en la casa corrieron a ayudarlo y no vieron nada porque era mentira, y Juanito se rió. Al día siguiente, hizo lo mismo, gritó y gritó:

— ¡Viene el puma y se quiere comer mis chanchitos!

Los de la casa fueron a ayudarlo, pero no vieron al puma. Otra vez era una mentira y Juanito se rió. Pasaron dos días y esta vez sí vino el puma. Juanito gritó muy fuerte al verlo y nadie vino a ayudarlo, pues todos creyeron que era mentira. El puma le dijo a Juanito:

— He estado escuchando tus gritos y tu risa, y como sé que esta vez no vendrán, me comeré tus chanchos.

El puma se comió los chanchos y Juanito se quedó llorando.

1.2 Al finalizar el cuento, el docente pregunta al niño:

- a) ¿En la realidad, hablan los animales?
- b) ¿Has visto alguna vez animalitos que hablen de verdad?
- c) ¿Por qué habla el puma en el cuento, si en la realidad no hablan?

2. Producción

El docente dice: «Ahora nárrame tú el cuento de Juanito el mentiroso que yo te conté».

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

El docente le entrega al niño un texto, pidiéndole que lo lea y conteste las preguntas que aparecen al final. El texto es:

En tiempo de los antiguos pobladores, una mañana aparecieron en el cielo dos soles que ardían como el fuego. Esos dos soles no tomaron por sorpresa a los hombres antiguos. Ellos sabían desde tiempo atrás que iban a venir. Nadie sabe quién les avisó. Los hombres antiguos hablaban entre ellos sobre estos dos soles.

— ¡Todo se va a quemar!, decían.

Por eso, antes de que salieran en el cielo los dos soles, los hombres antiguos empezaron a esconder todas sus cosas. Escondieron hasta las aguas. También escondieron la plata y el oro en ollas debajo de la tierra. Cuando al fin salieron estos dos soles, quemaron a las personas, los animales y los árboles. Todos murieron. Se convirtieron en fuego y ceniza. Hasta las piedras se derritieron con aquel calor. Solo quedaron el agua, el oro y la plata ocultos bajo la tierra, en el sitio más oscuro.

Después la tierra volvió a estar tranquila y de nuevo hubo solo un sol en el cielo.

1.1 ¿De qué trata el texto anterior?

- a) De las piedras que se derriten con el calor.
- b) De las cosas que están escondidas en la tierra.
- c) De la aparición de dos soles en el cielo.

1.2 Según el texto, ¿qué es importante sobre los antiguos pobladores?

- a) Que se convirtieron en fuego y ceniza.
- b) Que escondieron todas sus cosas bajo la tierra.
- c) Que tenían oro, plata y agua.

2. Producción

El docente le entrega lápiz , papel y borrador al niño, y le pide: «Ahora escribe una carta dirigida a un familiar cercano (hermano, hermana, primo, prima, tío, tía o madrina) y cuéntale cómo está la familia».

3. Reflexión sobre la lengua

3.1 El profesor le muestra al niño tres cartulinas, cada una con el dibujo de una persona; señalando el primer dibujo, le dice: «El primero habla castellano y vive fuera de su comunidad».

Y señalando el segundo, le dice: «El segundo habla castellano y vive en su comunidad».

Y respecto al tercero, señala: «El tercero habla quechua».

Luego, al lado de los dibujos coloca cartulinas con las siguientes frases:

Juanpa wasin

Su casa de Juan

La casa de Juan

Por último, le pide al niño que asocie las frases con las personas que las usarían: «Ahora dime qué persona habla usando cada una de las frases de arriba».

3.2 El docente le muestra al niño el dibujo de un joven y luego le muestra tres frases impresas; las lee en voz alta y pausada:

Juanpa wasin

Su casa de Juan

La casa de Juan

Al finalizar la lectura, le pregunta:

- a) ¿Qué se menciona primero en la frase Juanpa wasin? ¿A Juan o la casa?
- b) ¿Qué se menciona primero en la frase su casa de Juan? ¿A Juan o la casa?
- c) ¿Qué se menciona primero en la frase la casa de Juan? ¿A Juan o la casa?

3.3 El docente le muestra al niño el dibujo de una niña cantando, con cuatro oraciones impresas, que lee en voz alta y pausada:

Quiero que cante María

Quiero que canta María

María takinanpaq munani

María takipaq muna

Al finalizar la lectura, le pregunta:

- a) ¿Cuál de las dos oraciones en castellano te parece correcta?
- b) ¿Cuál de las dos oraciones en quechua te parece correcta?

3.4 El docente le muestra al niño el dibujo de un niño con su pelota. Lee las cuatro oraciones impresas en voz alta y pausada:

Juan está llevando la pelota

Juan llevando la pelota

Juanqa pelotata apashan

Juan pelota apa

Y al finalizar la lectura, le pregunta:

- a) ¿Cuál de las dos oraciones en castellano te parece correcta?
- b) ¿Cuál de las dos oraciones en quechua te parece correcta?

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

1.1 Calificación: No incluye.

1.2 Calificación: 3 puntos por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

- a) Se evalúa si es capaz de distinguir entre lo ficticio y lo real.
- b) Se evalúa si es capaz de distinguir entre lo ficticio y lo real.
- c) Se evalúa si es capaz de distinguir entre lo ficticio y lo real.

Puntuación máxima: 9 PUNTOS

Puntuación máxima de **Comprensión**: 9 PUNTOS

2. Producción

Calificación: 3 puntos por respuesta correcta.

Indicadores: evaluar si el niño usa un vocabulario apropiado de acuerdo con el cuento; asimismo, si

produce oraciones completas de manera coherente, respetando los tiempos verbales:

Utiliza vocabulario apropiado 3 puntos

Emplea oraciones completas y coherentes 3 ”

Utiliza correctamente tiempos verbales 3 ”

Puntuación máxima: 9 PUNTOS

Puntuación máxima de producción: 9 PUNTOS

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

1.1 Calificación: 4 puntos por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta: c) De la aparición de dos soles en el cielo.

Puntuación máxima: 4 PUNTOS

1.2 Calificación: 5 puntos por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta: b) Que escondieron todas sus cosas bajo la tierra.

Puntuación máxima: 5 PUNTOS

Puntuación máxima de Comprensión: 9 PUNTOS

2. Producción

Calificación: 3 puntos por respuesta correcta.

Indicadores: evaluar si el niño:

Utiliza las grafías apropiadas 3 puntos

Construye oraciones completas 3 ”

Escribe el texto en forma de carta 3 ”

Puntuación máxima: 9 PUNTOS

Puntuación máxima de producción: 9 PUNTOS

3. Reflexión sobre la lengua

3.1 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

- El primero dice... «la casa de Juan».
- El segundo dice... «su casa de Juan».
- El tercero dice... «Juanpa wasin».

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

3.2 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

- a) Se menciona primero... «Juanpa» y después... «wasin».
- b) Se menciona primero... «su casa» y después... «de Juan».
- c) Se menciona primero... «la casa» y después... «de Juan».

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

3.3 Calificación: 0,5 puntos (mediopunto) por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

- a) La oración correcta en castellano es: «Quiero que cante María».
- b) La oración correcta en quechua es: «María takinanpaq munani».

Puntuación máxima: 1 PUNTO

3.4 Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

- a) La respuesta correcta en castellano es: «Juan está llevando la pelota».
- b) La oración correcta en quechua es: «Juanqa pelotata apashan».

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

Puntuación máxima en reflexión sobre la lengua: 9 PUNTOS

INTERMEDIO III

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

El docente lee tres textos diferentes (puede leerlos o presentárselos al niño ya grabados) que podrían escucharse en la radio. El primero es un texto informativo, en el que se narra una importante noticia para la comunidad. El segundo es un aviso que se transmite a un familiar que está lejos. Y el tercero es un anuncio publicitario de algún producto conocido.

Al finalizar su lectura, pregunta:

- a) ¿Cuál es la diferencia entre ellos?
- b) ¿Para qué sirve cada uno?
- c) ¿Por qué es necesario cada uno de ellos?

2. Producción

El docente dice:

- a) Cuéntame sobre las fiestas de tu pueblo.
- b) Cuéntame sobre la fiesta más bonita de tu pueblo, ¿por qué crees que es la más bonita?
- c) Cuéntame sobre alguna actividad significativa que hayas realizado, ¿por qué fue importante para ti?

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

1.1 El docente le pide al niño que lea el siguiente párrafo de un texto informativo:

La cordillera de los Andes está formada en el Perú por dos cadenas de montañas: la cordillera oriental, que viene de Bolivia, y la cordillera occidental, que viene de Chile. Estas cordilleras se unen en el nudo del Vilcanota, en el Cusco.

Después de la lectura, le pregunta:

- a) ¿De qué se trata la lectura?
- b) ¿Qué es lo más importante?

1.2 El docente le pide al niño que lea el siguiente párrafo de un texto de ciencias naturales:

Muchas plantas empiezan su ciclo de vida como semillas. Las semillas germinan dentro de la tierra y de ellas salen las raíces y el tallo. Cuando el tallo crece, del tallo salen ramas y hojas.

Hay plantas con flores que después se convierten en frutos. Estos frutos contienen semillas de las cuales nacerán nuevas plantas.

Después de la lectura, le pregunta:

- a) ¿De qué se trata la lectura?
- b) ¿Qué es lo más importante?

2. Producción

2.1 El docente le proporciona lápiz, papel y borrador al niño y dice: «Escribe sobre la fiesta más bonita de tu pueblo y por qué piensas que es la más bonita».

2.2 Luego le instruye: «Escribe sobre la actividad más importante que hayas realizado y por qué piensas que es la más importante».

3. Reflexión sobre la lengua

3.1 El docente le muestra al niño una cartulina con dos expresiones impresas que se utilizan en contextos distintos; y en voz alta y entonada le dice: «Te voy a leer dos oraciones en castellano »:

— Ya pe', ven pa' conversar.

— Por favor, ¿podría conversar con usted?

Luego le pregunta:

- a) ¿Cuál expresión usarías con un amigo?
- b) ¿Cuál usarías con el director del colegio?

3.2 A continuación le muestra dos dibujos:

Un niño bailando, con una oración impresa: Pepe bailó ayer.

Una niña cocinando, con esta oración impresa: Rosa cocinó ayer.

Mientras le muestra el dibujo del niño, dice con voz pausada y clara: «Pepe bailó ayer».

Y al mostrarle el dibujo de la niña, dice siempre con voz pausada y clara: «Rosa cocinará mañana».

Al finalizar la lectura le pregunta:

- a) ¿Qué hiciste ayer?
- b) ¿Qué harás mañana?

Criterios de calificación

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión

a) Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

El primero es un texto informativo, noticia, noticiero, etc.

El segundo es un aviso que se transmite a un familiar que está lejos.

El tercero es un aviso, un comercial, etc.

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

b) Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta:

El primero sirve para informar noticias, narrar una noticia importante para la comunidad.

El segundo sirve para transmitir avisos a los familiares que están lejos.

El tercero sirve para hacer publicidad a un producto conocido, publicidad, etc.

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

c) Calificación: 1 punto por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta: }

El primero se necesita porque nos mantiene informados de los sucesos más importantes para la comunidad.

El segundo se necesita porque nos permite comunicarnos con nuestros familiares que están lejos.

El tercero se necesita porque nos da a conocer los productos de consumo más conocidos.

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

Puntuación máxima en producción: 9 PUNTOS

2. Producción

a) Calificación: 3 puntos por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño describe objetos y hechos en forma coherente. 3 puntos

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

b) Calificación: 3 puntos por cada respuesta correcta.

Indicadores: evaluar si el niño:

Describe objetos y hechos en forma coherente 1 punto

Es capaz de justificar su respuesta 2 puntos

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

c) Calificación: 3 puntos por cada respuesta correcta.

Indicadores: evaluar si el niño:

Describe objetos y hechos en forma coherente 1 punto

Es capaz de justificar su respuesta 2 puntos

Puntuación máxima: 3 PUNTOS

Puntuación máxima en producción: 9 PUNTOS

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

1.1 Calificación: 4 puntos por cada respuesta correcta.

Respuestas:

a) La formación de la cordillera de los Andes.

b) La cordillera está formada por la unión de dos cadenas de montañas.

Indicadores: evaluar si el niño:

Distingue acerca de lo que se trata 2 puntos

Distingue la idea principal 2 puntos

Puntuación máxima: 4 PUNTOS

1.2 Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Respuestas:

a) El ciclo de vida de las plantas.

b) Las plantas evolucionan de las semillas.

Indicadores: evaluar si el niño:

Distingue acerca de lo que se trata 2 puntos

Distingue la idea principal 2 puntos

Puntuación máxima: 4 PUNTOS

Puntuación máxima: 9 PUNTOS (8 puntos + 1 punto adicional si respondió todo acertadamente)

Puntuación máxima en comprensión: 9 PUNTOS

2. Producción

2.1 Calificación: 4 puntos por respuesta correcta.

Indicadores: evaluar si el niño:

Describe objetos y sucesos en forma coherente 1 punto

Es capaz de justificar su respuesta 3 puntos

Puntuación máxima: 4 PUNTOS

2.2 Calificación: 5 puntos por cada respuesta correcta.

Indicadores: evaluar si el niño:

Describe objetos y acontecimientos en forma coherente 1 punto

Es capaz de justificar su respuesta 4 puntos

Puntuación máxima: 5 PUNTOS

Puntuación máxima de producción: 9 PUNTOS

3. Reflexión sobre la lengua

3.1.a) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta: Con un amigo usaría: «Ya pe', ven pa' conversar».

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

3.1.b) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Respuesta correcta: Con el director del colegio usaría: «Por favor, ¿podría conversar con Ud.?».

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

Puntuación máxima total: 4 PUNTOS

3.2.a) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de escribir los verbos en pasado.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

3.2.b) Calificación: 2 puntos por cada respuesta correcta.

Indicador: evaluar si el niño es capaz de escribir los verbos en futuro.

Puntuación máxima: 2 PUNTOS

Puntuación máxima total: 4 PUNTOS

Puntuación máxima: 8 PUNTOS + 1 PUNTO adicional si respondió todo acertadamente

Puntuación máxima en reflexión sobre la lengua: 9 PUNTOS

Hoja individual de calificación

Nombre del centro educativo: _____

Nombre del alumno: _____

Edad: _____ Grado: _____

Nombre del docente (examinador): _____

Fecha de aplicación: _____

COMUNICACIÓN ORAL

1. Comprensión:

Puntuación máxima en Comprensión: _____ PUNTOS.

2. Producción

Puntuación máxima en Producción: _____ PUNTOS.

COMUNICACIÓN ESCRITA

1. Comprensión

Puntuación máxima en Comprensión: _____ PUNTOS.

2. Producción

Puntuación máxima en Producción: _____ PUNTOS.

3. Reflexión sobre la lengua

Puntuación máxima en reflexión sobre la lengua: _____ PUNTOS.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

- Paso 1: En la hoja de interpretación de los datos generales, llenar: grado, nombre del centro educativo, aula, número de alumnos evaluados, nombre del docente (examinador) y fecha de aplicación.
- Paso 2: En el primer casillero de la columna ALUMNOS, anotar el nombre del primer alumno.
- Paso 3: En los casilleros que están al lado derecho del nombre del alumno, anotar la puntuación directa obtenida por el alumno en cada CAPACIDAD.
- Paso 4: Repetir los pasos 3 y 4 hasta completar los resultados de todos los alumnos.
- Paso 5: Sumar las puntuaciones directas obtenidas en cada capacidad por el primer alumno y dividir las entre cuatro. Colocar el resultado en la columna TOTAL.
- Paso 6: Repetir el paso anterior hasta obtener la puntuación total de todos los alumnos.
- Paso 7: Ubicar la categoría correspondiente para cada alumno y capacidad utilizando el siguiente cuadro:

PUNTUACIÓN DIRECTA	CATEGORÍA
De 1 a 3	Baja
De 4 a 5	Media
De 6 a 9	Alta

