

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CASTELLANO
COMO SEGUNDA LENGUA Y GESTIÓN DEL PROCESO
DE CAMBIO EN EL AULA

CARMEN TERCEROS*
Consultora independiente en Bolivia

Resumen: A partir de la descripción y el análisis microetnográfico, el artículo presenta los resultados de una experiencia de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua en un contexto rural quechua de Bolivia. El contexto de la experiencia muestra dos desafíos todavía pendientes: el primero (más sencillo de resolver), la puesta en marcha de una experiencia en un contexto donde, por lo general, no hay hablantes de la lengua meta; y el segundo, la forma de enseñar y el uso de material didáctico (más complejo de resolver).

PALABRAS CLAVE: CAMBIO PEDAGÓGICO, ENFOQUE COMUNICATIVO, SEGUNDA LENGUA, ESTRUCTURA PROGRAMÁTICA, TAREAS ACADÉMICAS

Abstract: *Beginning with a description and a micro-ethnographic analysis, this paper presents the results of an experience of teaching Spanish as a second language to Quechua students in rural Bolivia. The experience shared demonstrates two distinct challenges: first (one that is simpler to resolve), an environment where Spanish speakers are generally no present; and the second (with a more complex solution) the use of certain teaching method and didactic materials.*

KEY WORDS: PEDAGOGICAL CHANGE, COMUNICATIVE APPROACH, SECOND LANGUAGE, PROGRAMMATIC STRUCTURE, ACADEMIC TOOLS

* Lingüista, consultora independiente en Bolivia, caros789@yahoo.com.ar

Este artículo presenta dos de las experiencias más representativas del proceso de implementación de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua con maestros de un Núcleo Educativo¹ del Cono Sur de Cochabamba, Bolivia. Por ello, agradezco en suma la empeñosa participación de varios maestros/as, en particular de dos de ellos pertenecientes a dos unidades educativas (UEs), quienes se interesaron por aplicar esta experiencia en sus aulas, así como aportar valiosos datos empíricos para la elaboración de este documento.

A su vez, la orientación analítica de este trabajo no pretende centrarse sólo en los logros —por cierto aún limitados— sino, sobre todo, en el carácter problemático del proceso de implementación de transformaciones en el aula; transformaciones en el sentido de que son maneras nuevas del quehacer pedagógico en el contexto específico de las aulas. Este artículo considera que las dificultades encontradas durante el proceso de aprendizaje constituyen desafíos que conducen a reflexionar y replantear conductas de acción para mejorar la práctica escolar.

El documento se estructura en ocho partes:

- 1) Contexto de implementación;
- 2) Enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua: conceptos básicos;
- 3) Experiencias similares en Bolivia;
- 4) La implementación del proyecto;
- 5) Experiencias de implementación en el marco del proyecto (son dos experiencias: la primera enfatiza la didáctica de la pedagogía de aula; la otra, el uso de títeres;²
- 6) Otras experiencias complementarias;

¹ En el contexto boliviano, el Núcleo Educativo comprende una unidad educativa central que tiene otras unidades más pequeñas denominadas *seccionales* que dependen de la dirección de la central. Este sistema opera en el área rural de Bolivia.

² Esta parte toma una importante extensión del documento precisamente porque se utilizan eventos interactivos para ilustrar cómo ocurre en los hechos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha diferencia de presentación de la información se debe a que ésta se analiza a partir de datos interactivos donde se usa el títere como herramienta didáctica en el aula. En cambio, la primera experiencia recurre a la pedagogía de proyecto, algo que —por la naturaleza de esta estrategia— no permitía seguir una secuencia de pasos en una misma jornada de clases. De ahí que el lector

- 7) Material elaborado pendiente de ser utilizado; y
- 8) Conclusiones.

EL CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN

Esta experiencia se enmarca en la implementación del Proyecto: *Aprendizajes de calidad*, patrocinado por la ONG Plan Internacional, con sede en Sucre, Bolivia; el cual comenzó en mayo de 2005 y concluyó en diciembre de 2006 con actividades orientadas a la elevación de la calidad educativa de los núcleos intervenidos. Para ello, el trabajo tuvo las siguientes áreas de acción: capacitación de maestros; organización y participación infantil y social (participación de padres de familia, juntas escolares y autoridades educativas); salud escolar e infraestructura, mobiliario y equipamiento.

Sin duda, la multiplicidad de actividades para ser cumplidas tuvo repercusiones en algunos resultados bastante limitados en el impacto del proyecto, sumado al tiempo, relativamente corto, de implementación de la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua. Sin embargo, se puede sostener que los resultados contribuyeron a impulsar las metas del proyecto.

A su vez, los diferentes agentes, que intervinieron en la implementación de la experiencia de la enseñanza-aprendizaje del castellano con metodología de segunda lengua, determinaron el rumbo de los procesos de aplicación y le imprimieron sus propias características. En este sentido, se muestran a continuación los agentes más relevantes:

Maestros/as

Los maestros/as no estaban familiarizados con la metodología de la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua, tampoco conocían la *Guía de castellano como segunda lengua* elaborada en el marco de la Reforma Educativa de Bolivia, con vigencia desde el año 1995 hasta el 2009.³

encontrará la diferencia, tanto en el estilo de presentar y analizar los datos, como en la cantidad de información desarrollada.

³ El sistema educativo de Bolivia comprende, hasta 2009, el nivel inicial (*kinder*), y para la primaria el primer ciclo (1º, 2º y 3º), segundo ciclo (4º, 5º y 6º) y el tercer ciclo (7º y 8º).

Entonces, para involucrarlos en la metodología, se llevó a cabo con ellos un taller a finales de la gestión escolar del año 2005. La necesidad de implementar la experiencia nació a partir de la identificación de problemas y necesidades educativas de los maestros/as⁴ y, por otro lado, también por la necesidad de aplicar en la práctica la modalidad bilingüe en un contexto donde más de 90 % de los estudiantes llegan a la escuela con un monolingüismo quechua.⁵

Al año siguiente, en la gestión de 2006, debido a la recurrencia de los títeres como herramienta esencial en el material bibliográfico entregado a cada uno de los maestros/as, incluidos los de ramas técnicas, se llevaron a cabo tres talleres con personal que trabaja en este campo: uno que abordó la elaboración de títeres; y otros dos, el manejo de títeres y la elaboración de guiones. Estos talleres fueron complementados con el manejo de otros textos de apoyo para enseñar y aprender el castellano como segunda lengua.

Asimismo, del total de 25 maestros/as repartidos en las siete unidades educativas del núcleo, si bien todos recibieron el material bibliográfico de apoyo, sólo 50 % alcanzó a implementar la experiencia; algunos no con la regularidad del caso, 45 minutos diarios, sino sólo cuando disponían de tiempo una vez concluido el avance curricular.

En este tipo de experiencias, el tiempo y las actitudes de inseguridad demostradas por algunos maestros/as constituyen un obstáculo a superar en su práctica docente. Muchos maestros/as no dan continuidad a la implementación de esta nueva experiencia cuando no tienen a alguien en la clase que les haga el acompañamiento con frecuencia.

Estudiantes

La lengua materna de los estudiantes de la región que comprende el Núcleo educativo donde se implementó la experiencia es el quechua; por tal razón es la lengua de mayor comprensión y uso entre ellos. El castellano no es utilizado en ninguna interacción cotidiana; incluso en la clase, las aclaraciones y explicaciones deben ser realizadas en quechua a estudiantes de sexto grado.

⁴ Al inicio nunca mencionaron la necesidad de enseñar el castellano como metodología de segunda lengua, más bien planteaban que el quechua, lengua materna de los estudiantes, dificultaba en gran medida el aprovechamiento escolar.

⁵ Este punto sí fue mencionado por los maestros/as.

Por otra parte, es común que los estudiantes sientan vergüenza al hablar el castellano, no sólo porque temen ser juzgados por *hablar mal* esta lengua, sino también —incluso paradójicamente a la alta valoración social del castellano— por una *deslealtad* a su propia lengua. Esta última situación se explica cuando se escucha comentar a los estudiantes que alguno de sus compañeros *es farsante* si habla esa lengua en lugar del quechua.

La experiencia también se inició con el levantamiento diagnóstico del manejo del castellano de los estudiantes que llevaron a cabo los maestros/as en las diferentes unidades educativas del núcleo. Este diagnóstico se basó en la identificación del nivel de manejo del castellano oral por parte de los estudiantes, ya sea en el nivel de principiante, intermedio o avanzado.

De manera general, los resultados mostraron que 95 % de los niños/as de nivel inicial y primer curso, correspondían a un nivel de principiantes, mientras que los de cursos restantes, primer ciclo (1º, 2º y 3º grados) y segundo ciclo (4º, 5º y 6º grados) correspondían a un nivel de principiante medio con ciertos picos de intermedio en muy pocos casos (alrededor de uno por ciento), ya que contaban con una comprensión más pasiva del castellano, así como el uso de vocabulario básico y ciertas frases cortas, en su mayoría aprendidas en las aulas como respuesta al uso de mandatos a los que recurren los maestros/as. Sólo una pequeña excepción de estudiantes, algunos que frecuentaban el pueblo o tenían acceso a la televisión, demostraban tener una mayor comprensión del castellano en relación a un léxico elemental.

Los estudiantes del tercer ciclo (7º y 8º grados) demostraron poseer una comprensión un poco más extensa del castellano, pero sólo de mandatos y algunos enunciados más que los del ciclo anterior, lo cual los ubicaba en un nivel de principiantes medios y principiantes avanzados con algunos picos de intermedio (aproximadamente 2 %) con respecto a su producción oral y escrita.

De manera general en todos los ciclos, se observaba una evidente ausencia del uso de verbos en el habla castellana de los estudiantes, y si alguno enunciaba algunos de ellos, éstos eran en su forma infinitiva.

El tiempo de implementación

La implementación de esta primera experiencia se inició a finales del mes de mayo de la gestión escolar 2006. No se pudo comenzar antes debido a diversos contratiempos: 1) de orden metodológico, o de adopción de un método: ya que se tuvieron ciertas dificultades en la elección de un método de castellano

como segunda lengua que pudiera ser adecuado en el nivel inicial, así como en el primer, segundo y tercer ciclos; 2) las lluvias en este mes provocaron la subida de los ríos que bordean la mayoría de las comunidades de la región; y 3) las fiestas de carnaval. Aunque este último aspecto puede ser superado si toda la comunidad educativa, no sólo los comunarios y estudiantes, se ponen de acuerdo para modificar esta situación. En total, fueron alrededor de cinco meses de implementación de esta experiencia, un tiempo, que desde luego, es insuficiente para conseguir un impacto importante en el aprendizaje de los estudiantes.

ENSEÑANZA—APRENDIZAJE DEL CASTELLANO CON METODOLOGÍA DE SEGUNDA LENGUA: CONCEPTOS BÁSICOS DE LA EXPERIENCIA⁶

El enfoque adoptado para implementar la experiencia de la enseñanza del castellano como segunda lengua consistió en el comunicativo funcional. Entonces, los conceptos básicos que se vincularon y que orientaron el trabajo fueron: competencia comunicativa y tarea comunicativa. A continuación se describen dichos conceptos.

Competencia comunicativa

En lugar de centrarse sólo en la competencia lingüística, se retomó el concepto de competencia comunicativa. Debido a que la competencia lingüística está lejos de abarcar los factores sociales y culturales del sujeto hablante, el concepto de competencia comunicativa abarca y evalúa las actuaciones lingüísticas, sociales y culturales en un evento de interacción comunicativa (Hymes, 1974; Gumperz, 1989). En este sentido, la competencia comunicativa se centra en la acción práctica que conlleva una forma de comportamiento social y cultural adecuado una vez que el hablante entra en contacto comunicativo con otro.

Tarea comunicativa

La asunción de tarea comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua implica para los estudiantes aprender haciendo; en este caso hacer uso

⁶ Por diversas razones, esta parte no hace un estado del arte de las metodologías existentes en la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua, tampoco una discusión sobre los acercamientos en cuanto al enfoque comunicativo, tal como se hubiera deseado.

de la lengua y al mismo tiempo tomar en cuenta otros elementos comunicativos: el interlocutor y la situación comunicativa. Según Richards, Platt y Weber (1986) una tarea comunicativa consiste en

[...] una actividad o una acción que es llevada a cabo como el resultado de procesar o entender un idioma [...] Por ejemplo, dibujar un mapa a través de la escucha de una grabación, escuchar una instrucción y ejecutarla a partir de un mandato. (Citado en Nunan, 1999: 25)⁷

Entonces, a diferencia de los ejercicios lingüísticos que sólo tienen resultados lingüísticos (algo muy común en la enseñanza tradicional de lenguas), una tarea comunicativa enfatiza más bien los resultados que se traducen en acciones.

Implicaciones de estos conceptos en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua

Asimismo, haciendo una adaptación de lo escrito por de Salins (1995: 188-189) de los conceptos adoptados para la implementación de la experiencia en la enseñanza-aprendizaje del castellano, surgen implicaciones importantes para la práctica didáctica en el aula:

- Posibilidad de hacer escuchar mensajes completos, es decir, mensajes portadores tanto de información cultural, comunicativa, contextual y discursiva en lugar de elegir la comprensión por palabras de un documento oral e incluso de su traducción palabra por palabra.
- Buscar situaciones de reutilización susceptibles de reforzar la buena utilización contextual de un punto gramatical, en lugar de pedir a los estudiantes hacer una frase fuera de contexto sobre el punto gramatical avanzado.
- Preparar no sólo juegos de roles, sino —y ante todo— situaciones reales y no limitarse a frases parecidas dichas de manera más o menos coherente, sin tener en cuenta normas comunicativas o contextuales propias de la lengua y la cultura meta.

⁷ Del original: “an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language [...] For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command”.

- Considerar qué implica todo enunciado y no limitarse a hacer ejercicios que no respetan ni la situación ni el contexto sociocultural.
- Utilizar una gestualidad apropiada que debe acompañar a ciertos actos de habla y evitar que el estudiante utilice su propia gestualidad cultural, como si ello no tuviera la menor importancia.
- Tomar en cuenta los sobreentendidos y los no dichos a través de la entonación; ignorarlos significa borrar la dimensión relacional entre los interlocutores. Descubrir si los participantes-interlocutores comunican dentro de un contexto *nutrido* (la gente tiene menos necesidad de información para comprenderse) o un contexto *pobre* (la gente necesita de mucha información para entender los mensajes; por ejemplo, en el código escrito el que escribe debe dar más referencias del contexto).
- En suma, se debe tener interés por enseñar lo relevante, y no lo contrario, además de involucrarse en el estatus y los papeles de los participantes en el proceso comunicativo; además de colaborar en la adquisición de la comunicación cultural, no sólo en la adquisición de la lengua.

EXPERIENCIAS SIMILARES EN BOLIVIA CON UNA POBLACIÓN ESCOLAR EN EL ÁREA RURAL Y SU IMPORTANCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

Se podría afirmar que la experiencia impulsada por Susana Sainz y Ruiz (2004) con niños/as guaraníes de primer año de primaria en Itananbikua, Camiri, constituye uno de los referentes más importantes que se ha tenido en Bolivia utilizando un enfoque comunicativo. El proyecto retomó el texto elaborado en esta experiencia para niños/as de primer grado, incluso —dado el nivel de manejo oral del castellano— fue también utilizado con estudiantes del quinto grado de primaria, pero también el proyecto le imprimió ciertos rasgos particulares como producto de los conceptos de partida que explicité antes.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS

La orientación teórica asumida para implementar la experiencia tuvo implicaciones en la selección de estrategias didácticas, las cuales consistieron en tres: 1) la pedagogía de proyectos; 2) textos y material de apoyo; y 3) uso de títeres. Lo que sigue expone todas ellas:

La pedagogía de proyectos: ¿uso artificial de la lengua meta o uso real de la misma? Para el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, la importancia de la pedagogía de proyectos⁸ reside en que puede ofrecer a los estudiantes mayores espacios de uso real de la lengua, es decir, en situaciones comunicativas con participantes reales, ya que “no se puede realmente enseñar una lengua, sino sólo crear las condiciones para que ella se desarrolle espontáneamente en el cerebro”⁹ (Von Humboldt, citado en Couedel y Delasalle, s/f). Entonces, “Se puede adelantar que una lengua se adquiere más que ser enseñada y que el maestro tiene como rol poner en marcha un dispositivo pedagógico que favorezca esta intervención”¹⁰ (Couedel y Delasalle, s/f).

Por otra parte, dado el contexto en el cual se estaba trabajando durante la implementación del proyecto, una pregunta constante se planteaba al inicio y a lo largo de la experiencia, ésta fue la siguiente: ¿cómo operativizar estos conceptos y además propiciar condiciones de una interacción social que permita simultáneamente la adquisición de códigos y modos de comunicación en una situación donde la lengua de enseñanza no es hablada en la comunidad? Para responder a esta interrogante, se determinó, en alineación con Couedel y Delasalle, que había que darles a los estudiantes el medio de tomar en cuenta y actuar sobre su realidad, y la mejor manera de hacerlo era mediante la ejecución de proyectos de aula. Aunque, esta solución sólo fue asumida por un maestro de sexto grado en el núcleo. También se puede afirmar que los textos

⁸ La pedagogía de proyectos en Bolivia encuentra su operatividad en la planificación de proyectos de aula que pueden durar unos días o mucho más tiempo, dependiendo del alcance del tema que se desarrolla con los estudiantes.

⁹ De la versión original: “on ne peut réellement enseigner une langue, mais seulement créer les conditions pour qu’elle se développe spontanément dans le cerveau”.

¹⁰ “On peut avancer qu’une langue s’acquiert plutôt qu’elle ne s’enseigne et que l’enseignant a comme rôle de mettre en place un dispositif pédagogique qui favorise cette entreprise”.

y otras actividades llevadas a cabo con otros maestros/as permitieron encaminar estos principios en la práctica.

Textos y otro material de apoyo

La asunción teórica y los conceptos detallados anteriormente tuvieron implicaciones en el momento de seleccionar los textos de apoyo que se utilizarían en las clases de castellano como segunda lengua.

Así también, dado el hecho de que los maestros/as desconocían el manejo metodológico de la enseñanza del castellano como segunda lengua, aunque habían aprendido el inglés y/o el francés en su época de estudiantes de secundaria,¹¹ el primer problema que se planteaba para implementar una experiencia de esta naturaleza consistía en el tiempo de preparación requerido no sólo para introducirlos, sino para involucrarlos en ello.

Por las características del proyecto y sus múltiples tareas, además del problema de la permanencia temporal de los maestros/as en las unidades educativas donde había más maestros/as y estudiantes, la tarea de establecer un horario permanente y semanal de formación no pudo llevarse a cabo, por consiguiente, debía pensarse en algo más práctico: buscar un texto que pudiera ser fácil de entender, aplicar y planificar. Se consideró entonces la *Guía del castellano como segunda lengua* del Ministerio de Educación de Bolivia, así como el material que la complementaba.

Sin embargo, debe anotarse que la *Guía*, si bien propone actividades centradas en tareas comunicativas, no presenta una secuencia que le permita registrar el avance de contenidos lingüísticos a un maestro/a principiante en el uso de esta metodología; por esta razón, se eligió el texto de Sainz (2004) para el primer ciclo y, a pesar de que esta propuesta está hecha para el primer grado de escolaridad de primaria, extendió su uso para estudiantes que cursaban incluso el quinto grado (aunque con estos niveles se tomaron contenidos más avanzados).

De todas maneras, no se desechó el uso de otros materiales (cassettes y láminas) propuestos por el Ministerio de Educación como una forma de diversificación en las clases, pero siempre teniendo como guía orientadora la propuesta de Sainz. Sin embargo, considerando la edad y los intereses de los

¹¹ Sin embargo, la metodología con la que aprendieron estas lenguas extranjeras enfatizaba la gramática y la traducción al castellano.

estudiantes de cuarto y quinto grados, también fue necesario preparar otro material acorde a esta situación.

Ahora bien, la dificultad de cómo enfrentar el primero y parte del segundo ciclo de primaria ya estaba resuelto, pero no en el caso de los estudiantes del tercer ciclo. ¿Qué y cómo trabajar con ellos?; el nivel de adquisición del castellano, aunque resultado de un aprendizaje básico con fuertes carencias de fluidez en el habla de estos estudiantes, además del miedo y la vergüenza de su uso, planteaba otro reto no sólo de encontrar un texto, sino de la capacitación del docente para la implementación de la experiencia en este nivel y edad de los estudiantes (de 12-14 años de edad). Los propósitos lingüísticos, culturales y comunicativos debían ser mucho más explícitos en este nivel, de modo que para los otros cursos diseñados para niños/as, debía solucionarse el reto de secuencialidad, requisito que se planteó como importante para la formación de los maestros/as.

Así es que, entre varios métodos que contemplaban el uso de libros, se eligió el de *Dos mundos* de Terrel *et al.* (2001). Este texto, sin embargo, serviría sólo como una orientación autoformativa para los maestros/as que iban a implementarlo desde sexto hasta octavo grado, pues también se tenía en mente otra estrategia didáctica consistente en los proyectos de aula, o mejor, la pedagogía de proyectos.

Después, en 2006, los módulos de castellano como segunda lengua para estudiantes de segundo ciclo por parte de las Direcciones Distritales a las unidades educativas fueron aprovechados para su utilización en clases, en particular con el sexto grado de la unidad educativa central del núcleo.

Así, como se adelantó en párrafos anteriores, se pretendió aplicar la clase de castellano como segunda lengua todos los días durante 45 minutos al inicio o al final de la jornada. No obstante, este tiempo no se cumplió en todos los casos, pues muchos maestros/as se vieron limitados con el tiempo y la premura de cumplir con la planificación curricular para la gestión, aunque en muchos casos dicha planificación no llegó tampoco a cumplirse debido, fundamentalmente, a la falta de una adecuada gestión del tiempo acordado por la parte administrativa al interior del núcleo, particularmente en la unidad central, así como el exceso de días otorgados desde la administración educativa del distrito para celebrar aniversarios cívicos. Con los pequeños de primer ciclo, se trabajó con el texto de Sainz (2004), a través de instrucciones, juego de roles con pequeños diálogos. Dichas técnicas, a su vez, recurrieron al uso de títeres, al igual que un despliegue gestual y mímico por parte de los maestros/as.

Uso de títeres

La decisión de optar por el uso de títeres como una herramienta didáctica para canalizar el aprendizaje del castellano en los estudiantes del núcleo, surgió sobre todo de la misma propuesta de Sainz (2004) al constituirse como material lúdico y motivador para los niños/as más pequeños. Los títeres se usaron principalmente con el primer ciclo.

EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN EN EL MARCO DEL PROYECTO

Experiencia 1: uso de textos de apoyo y la pedagogía de proyectos de aula

Por la misma motivación demostrada en la implementación del proyecto y los rasgos de su ejecución, toda esta parte presenta la experiencia de un maestro de sexto grado de primaria de la unidad educativa central con relación a la aplicación de textos de apoyo y la pedagogía de proyectos (en concreto, de dos proyectos de aula).

Uso de textos de apoyo

Antes de usar textos de apoyo, el maestro inició la experiencia con una evaluación diagnóstica en la gestión del año 2006. Este diagnóstico arrojó los siguientes resultados: los estudiantes de sexto grado presentaban dificultades en la comprensión lectora, expresión oral y escrita en castellano. Esta dificultad significaba una barrera en el desarrollo de contenidos curriculares en dicha lengua, puesto que además en el marco del sistema educativo boliviano se asume que en el sexto grado los estudiantes ya deberían manejar con fluidez esta lengua. Por otra parte, del total de 32 estudiantes, en todas las aulas del núcleo, 94 % se ubicaban en el nivel de principiantes básicos con una comprensión escasa de un castellano básico y una producción de palabras básicas sueltas y de frases cortas en este idioma.

Durante las primeras clases se apoyaron en los contenidos del libro de Terrel *et al.* (2001) en cuanto a tareas comunicativas como presentarse y saludar; el uso de adjetivos y verbos comunes como *ser*, *estar*, *llamarse*, en el aspecto lingüístico, y la diferencia entre *tú/usted* en el aspecto cultural.¹² No se eligie-

¹² Estas clases fueron conducidas, en parte, por la facilitadora del proyecto.

ron todos los contenidos ni ejercicios del libro sino se hicieron adaptaciones de acuerdo al contexto de los estudiantes, aparte de enfatizar en la realización de tareas comunicativas intercaladas con ejercicios.

La aplicación de estos contenidos sirvió para mejorar la expresión de los estudiantes respecto a los saludos, los mismos que en diferentes juegos de roles permitieron utilizar los elementos lingüísticos y culturales pertinentes a las situaciones comunicativas y, al mismo tiempo, perder el miedo a hablar el castellano haciéndolo de manera más espontánea. El uso de adjetivos y de verbos como *ser* y *estar*, así como de otros más, en la formulación de adivinanzas, favoreció la consolidación de la conjugación de estos en diferentes personas verbales. A su vez, estas actividades sirvieron de bases comunicativas para la ejecución de los proyectos de aula que se resumirán después.

Como una manera de consolidar y ampliar estos aprendizajes, el maestro también realizó actividades de comprensión lectora y escrita, tal como se expone a continuación.

Actividades de comprensión lectora

El aprendizaje de una segunda lengua en una situación formal (ambiente escolar), así como para la primera lengua, supone también aprender y desarrollar competencias orales y escritas. Para la parte escrita, se recurrió a la aplicación y adaptación de técnicas de animación y comprensión lectoras sugeridas en Medina Zapata y Miguel Ángel Pérez D. (1999). La propuesta de estos autores consiste en utilizar un libro que sea del interés de los estudiantes; contar con un libro por cada estudiante, tomando en cuenta las características de la población con la cual se trabaja, en este caso en un ambiente rural tan carente de recursos económicos, condujo a recurrir a textos cortos, contemplados en los módulos de enseñanza del castellano proporcionados por el Ministerio de Educación de Bolivia. Así, cada estudiante podía contar con un módulo. Por otra parte, debido a que esta experiencia inició en septiembre, se utilizaron sólo dos lecturas del módulo once de *Castellano como Segunda Lengua*:

- relato “Delfín del mundo”, de Francisco Cajías de la Vega, y
- cuento “Los sueños del sapo”, de Javier Villafañe.

Estas actividades no sólo fueron realizadas por el sexto grado, sino también por maestros/as de séptimo y octavo grados con los estudiantes de tercer ciclo; algunos paralelamente, otros en tiempos diferentes. La frecuencia de aplicación de esta estrategia fue una vez por semana, siguiendo la siguiente estructura planteada por los autores mencionados:

1. Juego de animación.
2. Juego: Ponle título.
3. Test de comprensión lectora con un máximo de diez ítems, con la autocorrección dirigida por el maestro animador.
4. Actividades de competencia lectora: oralización, sintaxis, gramática, vocabulario y habilidad visual distribuidas a lo largo de todo el proceso.

Desde luego, no todas las actividades contempladas en esta estructura fueron aplicadas durante una sola sesión, también tuvieron que ser seleccionadas y dosificadas por el maestro que fungía como animador para evitar que los estudiantes se aburrieran. De todas formas, las actividades comunes a la lectura de ambos relatos ya citados fueron la de ponerle el título, el test de comprensión lectora, la oralización, la sintaxis y el vocabulario. Dichas actividades fueron fotocopiadas para cada estudiante y él mismo fue recopilándolas en un archivador después de realizarlas.

Actividades de producción escrita

Las actividades escritas consistieron en:

- Escritura de textos breves debajo de uno o de varios dibujos que representaban lo que más les gustó a los estudiantes de la visita al pueblo. (Esta actividad sirvió también para definir el concepto de *mensaje* en el área de lenguaje.)
- Responder a una carta de uno de los personajes del relato leído para la animación y comprensión lectora.
- A partir de otro proyecto de aula, escribir una monografía para una revista documental dirigida a un público de la misma edad de los estudiantes.

Las actividades que plantearon más dificultades a los estudiantes correspondían a contestar una carta respondiendo al pedido de consejo y comentarios que se hacía en ella. Pocos estudiantes pudieron satisfacer esta tarea comunicativa, incluso entre aquellos que cursaban el octavo grado, tal como podemos ver en el siguiente ejemplo de la carta propuesta:

¡SORPRESA! ¡RECIBISTE UNA CARTA! ¡HAY QUE LEERLA
Y RESPONDERLA RÁPIDO!

Acabas de recibir esta carta, léela con atención y responde al reverso de la hoja,
mínimo 40 palabras.

..., 21 de septiembre de 2006

Querido amigo (a):

¡Hola!, ¿cómo estás? Como sabes, soy el sapo que quería ser árbol, caballo, viento y luciérnaga, en fin, quería ser otra cosa que no fuera yo. Pero me di cuenta de que así —sapito como soy— estoy mejor, ¿no crees? Aprendí a darme valor, pienso que no necesito ser otra cosa para ser feliz y vivir la vida. Y tú, ¿estás contento(a) con lo que eres? ¿Tus compañeros te tratan bien por lo que eres y *no* por lo que tienes? Cuéntame, por favor, así ayudaremos a no hacer sentir mal a los demás.

Recibe un fuerte abrazo de sapo y felicidades por el Día del Estudiante.
¡Hasta pronto!

El sapito

Respuesta que contesta *parcialmente* al pedido de la carta:

X,¹³ 22 de septiembre de 2006

hola amigo:

Hola estoy bien gracias y tu como estas estoy bien
 alguien de tu familia esta enferma puede
 llevar al hospital
 yo estoy contento como estoy viviendo aquí
 no hay que benzar más como estas
 viviendo tiene que contentar yo contento como
 estoy y voz estoy pensando mucho

Ejercicio de una estudiante del sexto grado de una UE seccional de la central, donde no hubo implementación metodológica del castellano como segunda lengua, y que no responde al pedido de la carta originalmente proporcionada:

Y, 25 de octubre de 2006

Hola como estas
 estoy bien sapo binedo aiquile
 contento bien vento arboles bulan
 sapito caminar rio agua labar contento rio lugar
 sapito compañeros labar rios mibon lugar agua
 arboles.

Uvaldina cabrera S

Curso 6

De acuerdo con la mayoría de las respuestas obtenidas, tanto en la UE central como en la seccional citada, se encuentra que la tarea comunicativa no responde a la información solicitada en la carta original. El origen de este tipo de resultados se halla no sólo en la falta de manejo escrito del castellano en ese año de escolaridad, sino también en la ausencia de textos en los que se prioriza la

¹³ Se eliminó el nombre de la comunidad para mantener la privacidad de los participantes.

calidad de la información. No me refiero al uso correcto de verbos, artículos, ortografía y demás elementos lingüísticos que —desde luego, son importantes para la comunicación fluida— pero que pueden ser desarrollados en tareas posteriores.

A lo anterior, hay que agregar que esta situación no puede ser atribuida a la falta de comprensión del relato leído acerca de *Los sueños del sapo*, pues los estudiantes contestaron, si no a todo, a una mayoría en la actividad precedente de preguntas múltiples, demostrando así una forma de comprensión; aunque también se debe observar que un ejercicio de selección de respuestas múltiples no plantea a los estudiantes muchos retos de complejidad, puesto que no les demanda expresarse por escrito.

De todas formas, a pesar de que más de 65 % de estudiantes no cumplieron satisfactoriamente con la tarea comunicativa, el hecho de haber respondido a la carta siguiendo la estructura textual y proporcionando información (aunque mínima), mostró una leve mejoría en comparación con ejercicios anteriores en los cuales no existía ninguno de estos elementos.

Al mismo tiempo, se observa que los estudiantes de estas UEs resuelven mejor cierto tipo de tareas comunicativas que les plantean actividades más sencillas; por ejemplo, una tarea que los estudiantes de la UE central elaboraron muy bien fue la creación de adivinanzas, en las cuales se mostraron información completa y uso adecuado de verbos y artículos.

En suma, se podría decir que la redacción de la carta sólo representaba el primer paso, después se trabajaría con textos más complejos, aquellos de tipo explicativo, en los cuales se requiere desarrollar habilidades de argumentación. Lamentablemente, el tiempo no permitió llegar a consolidar esta meta.

Proyecto de aula 1: Visita a las principales instituciones y medios de comunicación del centro poblado

En el marco de la implementación de la experiencia de enseñanza del castellano como segunda lengua, el primer proyecto de aula nació de la curiosidad de uno de los estudiantes de sexto grado, el cual, al escuchar en la radio una entrevista con el Alcalde Municipal del centro poblado, manifestó al maestro su interés en conocerlo. Este deseo fue extendido por el profesor a la clase, además sugirió realizar visitas a otras instituciones del municipio como la Alcaldía, la Prefectura, la Defensoría de la niñez, la Policía y un hospital del pueblo. Todos los estudiantes del curso aceptaron su propuesta.

La ejecución de este proyecto de aula permitió fundamentalmente la realización de tres tareas comunicativas:

1. Saludar a interlocutores desconocidos, la mayoría de las veces, autoridades (Alcalde, Presidente de Consejo, Defensora de la niñez y personal de una radioemisora y de un hospital).
2. Presentarse ante personas mayores.
3. Averiguar las funciones de autoridades y dependientes de las diferentes instituciones que trabajaban en el municipio.

La tercera tarea comunicativa demandó a los estudiantes un mayor despliegue de recursos comunicativos, en particular, de los lingüísticos, aunque se observó temor por parte de muchos de ellos, ya que era la primera vez que se veían en tal situación. Ello provocó la participación de muy pocos.

En cambio, las tareas comunicativas realizadas por el personal de las diferentes instituciones consistieron en:

1. Saludos de bienvenida a estudiantes.
2. Solicitud de información personal a estudiantes (origen, nombre, objetivos de la visita y necesidades de su comunidad).
3. Exposición de funciones.
4. Descripción de ambientes o dependencias de trabajo.
5. Felicitaciones.
6. Recomendaciones (por ejemplo: evitar las drogas, el alcohol o malos actos).

La mayor cantidad de prácticas comunicativas expresadas por parte del personal que trabajaba en las instituciones visitadas —muchos de los cuales manejaban el castellano como lengua materna—, demandó a los estudiantes un gran esfuerzo de concentración para comprenderlas. Ello sirvió, además, para retomar en clase algunas de estas tareas en la recapitulación de las actividades realizadas en el viaje, así como del avance de elementos comunicativos requeridos para llevar a cabo los ejercicios de exposición de funciones, describir ambientes, dar felicitaciones y recomendaciones, al margen de abordar los contenidos de otras áreas integradas.

Proyecto de aula 2: elaboración de una revista documental de *Todos Santos*

El proyecto de la elaboración de una revista documental con el contenido de *Todos Santos*, con estudiantes del sexto grado de la UE central tuvo dos fina-

lidades: 1) valorar y rescatar la tradición local y 2) acercar la escuela a la comunidad.

No obstante, este proyecto de aula fue parcialmente realizado, pues las clases concluyeron la segunda semana de noviembre en el núcleo y el resto del Distrito.¹⁴ De la planificación elaborada sólo se alcanzó a rescribir el coro de *Todos Santos* que niños/as, jóvenes y adultos cantan en honor a los difuntos y a realizar las entrevistas y toma de notas, sumando a ello la toma de fotos.

A pesar de las limitaciones temporales, surgió algo interesante durante la realización de este proyecto: el contenido del coro. Antes los chicos cantaban el mismo durante años, pues este se mantenía, incuestionable e inmutable desde su origen.

Después de memorizar la canción, los chicos la escucharon y manifestaron que “no igualaron”, con ello querían decir que el contenido no estaba bien. Entonces, de acuerdo con la planificación, un grupo se quedó en el curso para acordar la letra y escribirla en la pizarra, mientras el otro salió a la comunidad para tomar las primeras fotos, y otro para entrevistar. Al regresar, el grupo delegado ya había escrito el coro completo, la siguiente ilustración sólo muestra las estrofas con versos que presentaban algunos inconvenientes para la comprensión:

Coro

En el cielo hay un naranjo cargadito
de *ausabar* de be Festa María
en el hay un altar *labrador* de *pedrías*
que *Logro* San José para la virgen María
hostia y sagrado y pura admirable
Sacramento en tus manos me encomiendo.

[...]

Alabado Santísima
Sacramento del altar
en la Virgen concebida
sin pecado original.

¹⁴ A esta situación se agregó la dificultad de no poder utilizar el Centro de Recursos Pedagógicos para ver las fotos con los estudiantes, de tal manera que no se pudo realizar la siguiente selección, descripción y análisis del material.

Aunque escribieron varias estrofas, los chicos expresaron que a este coro aún le faltaban algunas más, pero todavía no las habían compuesto. Entonces, el maestro acordó con ellos completarlas después, sin embargo, antes debían revisar si las estrofas escritas eran comprensibles. De hecho, los muchachos no entendían lo que decía la primera estrofa en su totalidad, pues no sabían ni encontraban en el diccionario la palabra *ausabar* ni *pedrias*. La actividad en esta parte consistió en reflexionar con los chicos si consideraban que estas palabras existían o no, por el hecho de que no las encontraban en los diccionarios consultados. Así concluyeron que no existían; por consiguiente, la palabra orientadora fue la palabra *naranja* del primer verso, “¿de qué estaba cargado el naranjo?”, “¿qué tiene un árbol de naranjo aparte de hojas antes de dar frutos?” Naturalmente, la respuesta de los chicos fue *flores*. Así se sustituyó la palabra *ausabar* por *azabar*. De igual manera, se buscó el sentido a los demás versos de esta primera estrofa.

El resto de las estrofas que se leyeron fueron bien comprendidas por los chicos, pero también se les preguntó a quién se refería el contenido, quién podría ser el personaje central en cada estrofa. De esa manera, relacionaron, sin llegar a realizar ejercicios netamente gramaticales, la concordancia de género entre sujeto y adjetivo, como en el caso de *Alabada Santísima* que fue sustituida por *Alabado Santísimo*, puesto que se refería a Jesús. Aquí la palabra clave de la estrofa era *concebida*, por lo cual se orientó a los muchachos con la pregunta: “¿Quién fue concebida?”, “¿Jesús o la Virgen?”

En consecuencia, las actividades de grabación de la misma canción que cantaron los chicos, su escucha posterior y reescritura, sirvieron también para provocar en los estudiantes actividades metalingüísticas que, a su vez, les orientaba a comprender mejor lo que leían, cantaban o decían.

Resultados de la experiencia 1

Aunque no fueron realmente impactantes, los resultados de la experiencia 1 con los estudiantes del sexto grado de la UE central, pueden resumirse de la siguiente manera:

- Las actividades seleccionadas del libro *Dos mundos*, en sus primeros contenidos curriculares, sirvieron, a través de la realización de un árbol genealógico, para que los estudiantes orientaran mejor el manejo de los artículos, las consonantes, el verbo *ser* o *estar*, ver la diferencia de los apellidos, la realización de descripciones, entrevistas y diálogos reales en interacción directa con los

compañeros de curso, sin limitarse a actividades artificiales como el juego de roles simplemente, los mismos que —en la experiencia— sirvieron sólo como una preparación previa para una puesta en escena en una situación comunicativa real con interactuantes reales.

- La implementación de las actividades de animación y comprensión lectora permitieron descubrir que los chicos poseen una comprensión general, e incluso de algunos detalles específicos. Esta situación surgió a partir de la aplicación de actividades de respuestas de selección múltiple. No obstante, llegaron a bloquearse una vez que se enfrentan a tareas comunicativas más exigentes como la canalización de información a través del despliegue de sus propios recursos lingüísticos y pragmáticos, es decir, de su proficiencia textual. La interpretación y la relación de ideas que se encuentran en un texto constituían todavía un gran reto para trabajar en el aula con estos estudiantes.
- La puesta en práctica de las diferentes actividades, en particular aquellas correspondientes a la animación y comprensión lectora, sirvió también para generar habilidades de reflexión acerca de la manera de aprender en estudiantes que durante años habían estado habituados y asumían como una norma de comportamiento legitimado la dependencia total al maestro. El reto ya fue interiorizado por algunos estudiantes que comenzaron a encaminar su aprendizaje sin depender totalmente del texto ni del apoyo del maestro.
- Acceso a mejores niveles de aprovechamiento escolar por parte de los estudiantes a través del trabajo con diccionarios, incremento de vocabulario, iniciación en la relación de ideas en un texto, recapitulación de la lectura, pérdida del temor a las evaluaciones, intercambiar opiniones con el maestro y los compañeros de curso; todo para mejorar su comprensión lectora, además de perder el miedo y la vergüenza de hablar el castellano, así sea con errores.
- Con todas estas actividades se pudo lograr que de 32 niños/as de sexto grado de la UE central (donde sólo dos procedían de las UEs de la ciudad de Santa Cruz y hablaban con fluidez el castellano), al finalizar la gestión escolar 84 % pudieron comunicarse y entender el castellano en contextos sencillos de comunicación familiar y formal, aunque no alcanzaron a hablar con total fluidez, además de estar conscientes de mejorar su aprendizaje de la segunda lengua para continuar estudios e interactuar con personas de otros medios y acceder a puestos laborales.

- Sin duda, faltó trabajar actividades como las sesiones de lectura en voz alta una vez por semana durante un periodo de clases con la finalidad de mejorar la entonación y el ritmo.¹⁵
- Para cerrar esta parte, el testimonio del maestro de sexto curso de la unidad educativa es un fiel reflejo de lo acontecido con los estudiantes durante la implementación de algunas actividades:

Con la estrategia de palabras incompletas del relato *Delfín del mundo*, en principio miraban sin saber por dónde empezar, de inmediato hice las aclaraciones para que empezaran a trabajar, las palabras incompletas fueron sacadas del relato. Durante diez minutos observé para saber de qué manera encaraban el trabajo. Entonces les ofrecí los módulos para volver a repasar, uno de los niños me sorprendió con su posición, dijo: ‘¿Si profesor si nos das los módulos, entonces cómo vamos a aprender?’ Fue en ese momento que les expliqué del cuadro de abajo, el que contenía las sílabas faltantes. De ahí para adelante trabajaron con facilidad. Pude aprovechar de esta experiencia palabras nuevas, usar el diccionario, mejorar la ortografía, y así mejorar el español.

Y con la estrategia de selección múltiple de palabras del cuento *Los sueños del sapo*, fue una estrategia que resultó interesante. Los estudiantes asimilaron bien; casi todos los respondieron correctamente y resolvieron con mucho entusiasmo, sin temor, intercambiando comentarios respecto al cuento. Lo rescatable es *que conocen palabras nuevas, recapitular la lectura, perder el temor a los exámenes, intercambiar opiniones, mejorar el español y lograr una mejor comprensión lectora*. Con esta estrategia de visita al pueblo, los niños y niñas se dieron cuenta de que el idioma castellano es importante y necesario aprender para poder comunicarse fuera de su contexto, ya que todas las personas en las instituciones que visitamos hablan el castellano, como también se dieron cuenta que no es lo mismo dirigirse a una autoridad que a sus amigos, o su papá que a persona desconocida, por esta razón pusieron más interés en aprender el castellano”. (Maestro de sexto grado. Énfasis mío)

¹⁵ Agregado a ello, también se realizaron actividades de tratamiento de la pronunciación (ejercicios de fonética) con los maestros/as del Núcleo en una sesión de redes de apoyo. No obstante, esto no pudo aplicarse en las clases, quedó pendiente para la siguiente gestión escolar.

Experiencia 2: desarrollo lingüístico y académico y el uso de títeres en la enseñanza del castellano como segunda lengua

A través de una aproximación a la interpretación microetnográfica, este acápite mostrará la experiencia de implementación de la enseñanza del castellano como segunda lengua en función de la conducción del proceso comunicativo y del conocimiento (lo académico), con estudiantes de un aula multigrado de primer y tercer cursos de una UE seccional. Se debe subrayar el ánimo y la motivación del maestro de la UE, pues, al igual que la experiencia del profesor con estudiantes de sexto grado, su participación fue importante para la implementación de la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua.

En este artículo se analizan algunos eventos interactivos de la didáctica en clase con el fin de observar no sólo los contenidos curriculares del aprendizaje del castellano, sino, sobre todo, el entendimiento y comprensión entre maestro y niños/as que conduzcan al aprendizaje; y en qué medida la introducción de una herramienta didáctica *nueva* para el contexto de la región sirve para animar el aprendizaje del castellano en niños/as inicialmente monolingües quechuas. Paralelamente, el análisis permitirá ver cómo se desenvuelve el maestro sin el acompañamiento de una o de un facilitador.

Metodología de análisis

El análisis se basó en la propuesta de Muñoz *et al.* (1999: 15), quienes plantean tres niveles de interpretación: 1) la estructura u organización programática; 2) de participación o de comunicación; y 3) de tareas académicas o de orientación cognitiva. Según variables identificadas por los autores mencionados, estas categorías comprenden:

La categoría de estructura programática: 1) metodología didáctica bilingüe (para el caso nuestro se orientaría a la enseñanza-aprendizaje del castellano con metodología de segunda lengua); 2) contenido o tópico de la clase; 3) conducción/focalización por parte del maestro y 4) uso del texto escolar. Dicho de otra manera, esta categoría apunta a mostrar en qué medida se concretiza en la práctica del maestro la propuesta política de educación estatal.

La categoría de estructura de participación y comunicación: 1) habla del profesor; 2) habla del alumno; 3) modalidad de participación;

4) interacción alumno/alumno y 5) interacción maestro/alumnos (aspectos que puedan posibilitar una interacción comprensiva entre alumno-maestro, elevar autoestima y participación alumnos).

La categoría de la tarea académica o cognitiva: 1) lógica de pasos; 2) ejercitación; 3) evaluaciones y 4) instrucciones por parte del profesor.¹⁶ (Muñoz *et al.*, 1999: 135)

De acuerdo con estos autores, estas categorías se hallan estrechamente interrelacionadas y se encuentran presentes en todo evento interactivo, también se podría decir que todas conducen hacia el desarrollo de los conocimientos en los estudiantes. La división de niveles obedece solamente a fines de análisis.

Asimismo, se advierte que en este acápite se analizan sólo datos interactivos de una clase videograbada el 26 de octubre de 2006, en una última visita de la facilitadora a esta UE, antes de la conclusión del proyecto y del año escolar. Ciertamente que la grabación de una sola sesión no puede ser representativa de las rutinas que acontecen en la clase, sin embargo, se hace notar que se eligió esta filmación por dos razones: 1) porque representa una manera de mostrar cómo —después de algunas planificaciones y acompañamientos de clase realizados conjuntamente con la facilitadora— el maestro logró comprender y apropiarse total o parcialmente de la metodología trabajada demostrándolo en el plano de la aplicación en el aula; 2) porque pretende mostrar el conjunto de actividades didácticas planteadas por el maestro a sus estudiantes en una secuencia didáctica.

En este sentido, los dos apartados que siguen presentan el análisis de la aplicación en clase de castellano como segunda lengua sin uso de títeres en el primer apartado, y con el uso de los mismos, en el segundo.

La aplicación en clase del castellano como segunda lengua sin uso de títeres

Estructura programática

La importancia de la estructura programática radica en que

¹⁶ Esta última categoría refiere a la creación de condiciones para el aprendizaje eficiente y significativo, además del entendimiento de la lógica de los ejercicios durante todas las actividades escolares.

[...] es el eje orientador de las actividades realizándose en el aula, al menos en el nivel discursivo, es el recurso al que recurre el profesor constantemente para darle sentido a las actividades organizadas al interior del aula. (Muñoz *et al.*, 1999: 128)

En este sentido, los eventos interactivos que se muestran en esta parte aluden a la enseñanza del maestro en cuanto al castellano siguiendo el método comunicativo adoptado por la reforma educativa en el marco de una enseñanza bilingüe. Tómese en cuenta que el maestro de esta UE trabajó con niños/as de una aula multigrado de primero y tercero, con los cuales inició un proceso de enseñanza-aprendizaje usando el quechua como lengua de instrucción o conocimiento, paralelamente las sesiones de uno a dos periodos de 40 minutos casi diarios de castellano oral como segunda lengua.

En específico, estos eventos son una recapitulación y refuerzo de conocimientos que el maestro considera como aprendizajes ya logrados en castellano como segunda lengua, pero aún no lo suficientemente asentados en sus estudiantes. Por eso, en una primera fase de la clase, el tema contempla un repaso del saludo formal, para después continuar con una sesión de aplicación de conocimientos sobre una clase previa de *Seres vivos* que tuvieron esa misma mañana, con la repetición de algunos elementos comunicativos del castellano, tal como se observa después. Finalmente, el maestro realiza otra sesión de castellano utilizando el títere como herramienta pedagógica.

El siguiente evento interactivo que constituye el inicio de la sesión permite percatarse, en primera instancia, de que el maestro, al haber introducido la clase de castellano con metodología de segunda lengua, ya ha integrado una importante parte de la modalidad bilingüe, y de cierta manera, del enfoque comunicativo al estar utilizando el texto de Sainz (2004); también ha proporcionado una adecuación de las actividades sugeridas en este libro.

Eventos A y B

La clase se lleva a cabo en una aula construida recientemente porque tiene más espacio que la antigua donde, por lo general, toman las clases. La nueva aula tiene una especie de teatro improvisado con una mesa colocada de costado, además de una pizarra. No hay ninguna silla, por lo tanto, los niños/as se ubican de pie delante de la mesa.

1. Maestro: (Organiza al grupo en círculo haciendo una señal con la mano.) Agárrense de las manos en círculo. Silencio, ustedes ahorita van a hablar, vengán más aquí (hace una señal de llamada con la mano y se pone dentro del círculo formado por los niños). ¡Dejen de jugar, ya!, suelten brazos, ya. Esta hora vamos a pasar ele dos, ¿qué quiere decir?
2. Niños/as (en coro): ¡Castellanoo!
3. Maestro: Castellano, vamos a hablar castellano. Buen día alumnos...
4. Niños/as: Buen día, profesor.
5. Maestro (desde su mismo sitio, centra su mirada en un niño): Buen día, Víctor.
6. Víctor: Buen día, profesor.
7. *Maestro: Buen día, Francisco.*
8. *Francisco: Buenos días, profesor.*
9. Maestro (se acerca a un niño): ¿Cómo estás William?
10. William: Estoy bien profesor.
11. Maestro: ¿Qué te llamas...?, ¿qué te llamas? (mira a otro niño para que responda).
12. Niño: (no responde).
13. Maestro (le hace señas al niño para que lo imite): Yo...
14. Niño: Yo me llamo Mario, profesor.
15. Maestro: ¿Cómo estás Mirtha? (se acerca a Mirtha y le tiende la mano).
16. Mirtha (dándole la mano al maestro): Estoy bien, profesor.
17. Maestro (se acerca a una niña y le da la mano): ¿Cómo estás Ana María?
18. Ana María: Estoy bien, profesor.
19. Maestro: (continúa con la misma actividad con una niña y un niño más).
20. Maestro: ¿Cómo están alumnos?
21. Niños/as (en coro): Estoy bien, profesor.
22. Maestro: Muy bien. Ahora bien, levanten una mano arriba.

23. Niños/as: (levantan las manos).
24. Maestro: Bajen.
25. Niños/as: (bajan las manos).
26. Maestro: Levanten las dos manos arriba.
27. Niños/as: (levantan las manos).
28. Maestro: Las dos manos... bajen (niños/as bajan). A ver, tóquense la cabeza (niños/as se tocan la cabeza), la cabeza... bajen... Tóquense la nariz (se tocan la nariz)... Bajen... tóquense la oreja (se toman de la oreja), bajen... Ya, ahora vamos a ir a la escuela, corriendo de nuestra casa, como debemos ir a la escuela, ¿no ve? En sus puestos... ¡a correr!
29. Niños/as: (simulan que corren, pero en el mismo lugar donde están de pie).
30. Maestro: ¡Vamos!, ¡a correr!, ¡corriendo! (demuestra cómo deben hacer). Ya estamos llegando, ya estamos... listo, ya hemos llegado... ¿Nos hemos cansado?, ya, a ver hacemos gesto de cansancio, ya, a ver, ¡yaaaaaaa!
31. Niños/as: (sonido de cansancio).
32. Maestro: (hace gesto de tener calor y estar sofocado).
33. Niños/as: (se limpian la frente, imaginando que están cansados y sofocados).
34. Maestro: Ya, ya hemos llegado a la escuela, ¿no ve? Ahora vamos a saludar al profesor... ¡Buen día, alumnos!
35. Niños/as: Buen día, profesor.
36. Maestro: ¿Qué día somos hoy, Marcos?
37. Algunos niños/as: Hoy día es jueves, profesor.
38. Maestro: ¿Qué día somos hoy, Verónica?
39. Verónica: Hoy día es jueves profesor (tapándose la boca).

Los temas tratados por el maestro en esta primera etapa de la clase corresponden al libro de Sainz (2004) en cuanto al saludo formal (niño o niña y persona mayor) y las instrucciones de respuesta física, pero también se observan algunas adecuaciones y propuestas de actividades nuevas que el maestro desarrolla; por ejemplo, en la instrucción de correr, con su consiguiente

consecuencia de cansancio (enunciados 28-33). No obstante, el maestro introduce el tema de la clase sólo enunciando el nombre de la clase (castellano), pero no brinda una breve explicación del tema o temas específicos que los alumnos deben realizar, de manera que ellos puedan comprender lo que espera el maestro y, a su vez, logren dar algunas sugerencias para trabajar en la clase.

Estructura de interacción/participación

El maestro, que maneja tanto el quechua como el castellano como lenguas de interacción con los niños/as, en esta clase, al menos en casi toda, habla en castellano debido a que es la lengua meta de aprendizaje para los niños/as. Aunque el conocimiento del castellano que tienen los niños/as es escaso, el maestro logra un clima de cordialidad en la interacción con ellos a través de respuestas que los mismos dan mediante palabras y oraciones en esta lengua que —en el caso del saludo— no necesariamente son memorizadas, tal como se observa en los enunciados 7 y 8 del evento precedente, en donde, al saludo de “Buen día” que dan sus compañeros, siguiendo el modelo del maestro, el niño responde con un “Buenos días”, demostrando, de esta manera, comprensión y actuación autónoma.

Sin embargo, si bien un niño puede establecer una comunicación autónoma con su maestro, tal como se acaba de anotar, también se observa que este nivel interactivo reviste un carácter de cierta manera memorístico, una vez que en los enunciados 20-21, el maestro pregunta “¿Cómo están, alumnos?”, y los niños/as responden en coro: “Estoy bien, profesor”, como si el maestro se hubiera dirigido sólo a un niño o niña. Esta respuesta se dio porque el maestro aún no enseñó el plural de primera persona del verbo *estar*; pero de todas formas, lo que sucede es que este nivel interactivo no siempre constituye una garantía de una eficiente comunicación entre maestro y alumnos. Esta situación se debe a que el andamiaje y el marco para la comunicación compartida aún no fue dado. De todos modos, en el plano pragmático, se puede sostener que, a pesar del uso incorrecto del verbo en plural, los niños/as cumplieron con el acto comunicativo de responder al saludo de su maestro en castellano, aunque el habla entre ellos se dé siempre en quechua.

En lo que concierne a la participación de los niños/as, ésta se limita a responder a las preguntas enunciadas por el maestro, no deciden el tema o la forma de trabajar las actividades de la clase. Por lo tanto, aquí se establece un patrón

interactivo de pregunta-respuesta, donde el maestro pregunta en forma colectiva o individual y los niños/as responden.

En cuanto a la participación, se observa cierta vergüenza en el uso del castellano por parte de las niñas, esto se observa no sólo en el siguiente corte interactivo, sino a lo largo del desarrollo de la clase. Por ello, que las respuestas en coro les brindan mayor seguridad en su participación, pero también genera “irreflexión y mecanización en el aprendizaje” (Muñoz *et al.*, 1999: 114).

Parte del evento A y B

35. Niños/as: Buen día, profesor.
36. Maestro: ¿Qué día somos hoy, Mario?
37. Algunos niños/as: Hoy día es jueves, profesor.
38. Maestro: ¿Qué día somos hoy, Virginia?
39. Virginia: Hoy día es jueves profesor (se tapa la boca).

En lo referente al manejo del espacio físico, el maestro trata en lo posible de no permanecer únicamente al frente del salón de clases, en la medida en que las actividades comunicativas como el saludo individualizado lo exijan. Las tareas comunicativas que propone se concentran todavía en la interacción maestro-alumno, no estimulan los trabajos entre pares; por ejemplo, el juego de roles entre niños/as para el saludo y las instrucciones. De todos modos, en otra clase, se propició la ayuda mutua y la interacción de parejas cuando se utilizaron algunos juegos de la ludoteca, como el rompecabezas, armado de figuras con bloques de colores (*Block Levity*) y otros juegos en los cuales se practicó el vocabulario de colores y acciones como *pasar, levantar y poner*.

Estructura de la tarea académica o del conocimiento

¿Qué acciones propone el maestro y qué tareas logran solucionar y realizar los niños/as?, ¿en qué medida las acciones propuestas por el profesor y la realización de ellas por parte de los niños/as permite su aprendizaje? Ciertamente, como advierten Muñoz *et al.*, las acciones que realizan los niños:

[...] no necesariamente esclarecen totalmente lo que está sucediendo por la mente de los niños/as, qué procesos cognitivos y qué habilidades está propiciando el profesor a partir de estas actividades. Esta es una respuesta lejos de nuestro alcance, pero no por ello podemos dejar de caracterizar las regularidades observadas en el análisis. (Muñoz *et al.*, 1999: 124)

Entre las características observadas en el evento, se encuentra que el maestro establece los propósitos de aprendizaje y los pasos para comprender el tema; la organización y la dirección de la clase son dirigidas sólo por él. En el plano de la aplicación de los pasos, el maestro anuncia la clase (castellano o L2), pero no explicita el propósito del aprendizaje, ni lo que quiere de los niños/as, ni la manera en que ellos realizan las actividades, tampoco les sugiere cómo hacerlas. Esta actuación respondería a una ideología educacional de los maestros:

Parece ser práctica común y apreciada el que los maestros den toda una lección, o una serie de lecciones, sin que juzguen necesario decir a los alumnos por qué están realizando una actividad en concreto o cómo encaja todo en lo que han hecho y en lo que harán a continuación. Este estado de cosas no parece ser accidental. El evitar la comunicación explícita de los objetivos y contextos de la actividad en clase es una consecuencia de la ideología educacional de los maestros: los alumnos son esencialmente individuos que buscan la realización de su propio potencial individual, no hay que decirles cosas, deben aprenderlas por sí mismos. (Edwards y Mercer, 1988: 188)

Asimismo, una vez que el maestro percibe que los niños se cansan y con ello decae su atención en la clase, cambia de actividad, lleva a cabo un ejercicio de respuesta física y luego vuelve a retomar la actividad que estaba realizando. Pero esta lógica de pasos es bastante repetitiva y provoca cansancio y dispersión de la atención en los niños/as.

Por otro lado, en cuanto a las instrucciones de la enseñanza, el maestro recurre, en parte, a aquellas que figuran en el libro de Sainz (2004) y adapta las instrucciones tratando de adecuarse al conocimiento, todavía escaso, del castellano por parte de los niños/as (ver el conjunto de intervenciones: Evento

C número 40). Para este efecto, el profesor les plantea preguntas sin mucho vocabulario, tratando de dosificar el insumo. Este aspecto es muy importante pues permite que los niños/as comprendan cómo deben realizar las actividades propuestas por el maestro.

Sin embargo, por otro lado, la insistencia en que los niños/as realicen una misma actividad provoca dispersión de la atención, aunque intenta restablecer la focalización de la atención y, por consiguiente, la participación total de los niños/as a través del cambio de actividades, como dibujar un conejo en la pizarra y seguir instrucciones que impliquen actividades físicas.

Evento A y B (continuación del evento A)

40. Maestro: Veintiséis de octubre del 2006. A ver, me van a atender, ¿ya? Primero vamos a levantar las manos, manos arriba, (niños/as levantan las manos arriba) bajen, (bajan) levanten un dedo arriba (levantan un dedo). Ahora levanten dos dedos (levantan los dos dedos). Dos dedos, puede ser así o también así (hace una demostración), levanten tres dedos... Levanten cuatro dedos, cuatro... Levanten cinco dedos, ya levanten diez dedos arriba, diez dedos... Levanten quince dedos (los niños/as levantan los dedos de la mano y un pie más)... Levanten veinte dedos arriba (niños/as se recuestan en el suelo)... Así que también se puede levantar veinte dedos, ¿no?, levántense...

10. Niños/as: (Se pone de pie) Ya, ahora atiendan, les voy a mostrar un dibujito, ¿ya?... (Se dirige al pizarrón para borrar lo que hay ahí). A ver, se van a fijar qué es... ¿Qué es?
11. Niños/as: Conejoo.
12. Maestro: ¿Qué dibujo es?
13. Niños/as: Conejoo.
14. Maestro: Conejo. Ya, dejen de jugar. Ya, atiendan, ¿qué animalito es?
15. Niños/as: Conejo.
16. Maestro: ¿Aquel animalito será ser vivo? (muestra el dibujo de la pizarra). O no es ser vivo. ¿Qué se necesita para vivir?, ¿qué cosas necesita el conejo?
17. Niños/as: ¡Aguaaa! (en coro).
18. Maestro: Agua, ¿después?

19. Niños/as: Aire.
20. Maestro: ¿Después?
21. Niños/as: Pasto.
22. Maestro: ¿Qué más?
23. Niños/as: Arveja, lechuga.
24. Maestro: Arveja, lechuga... Este conejito se va a llamar Salustio (va hacia el pizarrón y escribe el nombre).
25. Niños/as: ¡Salustio!, ¡Salustio!
26. Maestro: Ya, atiendan ahora vamos a hablar de Salustio, ¿ya? (se pone al centro de los niños/as). A ver, ¿Salustio qué cosa necesita para vivir? A ver, Carlos García. A ver, dejen de moverse. ¿Salustio qué cosa necesita para vivir?, ¿qué cosa?
27. Niños/as: Agua (algunos niños/as ya se distraen hablando entre ellos en quechua sobre otro tema que no corresponde al de la clase. Se oyen murmullos).
28. Maestro: Agua.
29. Niños/as: Pasto, aire.

Respecto a la lógica de ejercitación o consolidación del conocimiento, el maestro pone énfasis en la repetición de la actividad con el grupo entero y de manera individual para comprobar si los niños/as han aprendido, trata de buscar aplicaciones creativas en ejercicios nuevos como el de presentar y describir a un conejo dando su nombre y lo que requiere para vivir. En actividades de presentación (*El conejo se llama* [...], enunciados del 41 en adelante) y de respuesta a un saludo (“Estoy bien, profesor”, enunciados en la primera parte de este evento interactivo), el maestro se propone que los niños/as respondan con oraciones completas, centrando su interés en que usen los verbos pertinentes.¹⁷

¹⁷ Esto se debe a que durante la implementación del proyecto, se pidió a los profesores hacer que sus estudiantes utilizaran oraciones completas, es decir, enunciados con verbos para que pudieran entender, enriquecer y mejorar su expresión oral y escrita. Antes de la implementación del proyecto, se confirmó la ausencia de verbos en la expresión en castellano por parte de los estudiantes, su vocabulario en este idioma se restringía por lo general a palabras sueltas y uso

De todas formas, el hecho de que los niños/as respondan con enunciados que contengan verbos no se explicita en la clase, pues no se solicita que digan todo completo, tampoco se les exige a lo largo de la clase; por ello, los niños/as vuelven a su antiguo y práctico hábito de responder con palabras sueltas.

En cuanto a las formas de aprobación o rechazo de las respuestas de los niños/as, el maestro muestra aprobación cuando retoma la misma palabra enunciada por los niños/as. (El rechazo no es observado en esta parte, sólo en la sesión con títeres del próximo subtítulo).

Evento C (continuación del evento B)

30. Maestro: Aire, ¿después?
31. Niños/as: Alimento.
32. Maestro: Alimento, ¿y después?
33. Niños/as: Calor.
34. Maestro: Calor, ¿y después qué necesita para vivir, Mariana?
35. Mariana: (no contesta).
36. Maestro: ¿Salustio necesita para vivir qué cosa? Dejen de jugar, silencio.
37. Niños/as: (se callan por un rato).
38. Maestro: A ver, ¿qué cosa? (mirando a Mariana).
39. Niña: Agua.
40. Maestro: Agua, ¿después? Ya, ¿qué se llama el conejito, Gonzalo? Dejen de jugar... ¿Qué se llama el conejo?
41. Maestro: El conejo... se... llama... Allá está su nombre (muestra lo que está escrito en la pizarra). Sa... (*Le da la pauta al niño para que responda*).
42. Niño: Sa... Salustio, profesor.
43. Maestro: Ya. ¿Qué se llama el conejo Mariana?

mayoritario de monosílabos, pues habían estado acostumbrados a responder preguntas mediante palabras sueltas o monosílabos de negación o afirmación.

44. Virginia: (silencio, mira a su maestro con un gesto que demuestra algo de vergüenza y miedo).
45. Maestro (le da una pauta para que repita y complete): El conejo se llama...
46. Virginia: El conejo...
47. Maestro (vuelve a dar otra pauta): Salustio... pro...
48. Virginia: Salustio, profesor (tapándose uno poco la cara).
49. Maestro (mira a todos los niños/as): A ver, repitan.
50. Virginia: El conejo se llama Salustio, profesor (los demás están distraídos, jugando entre ellos).
51. Maestro: ¡Atiendan! “El conejo se llama Salustio profesor”, ¡repitan!
52. Niños/as (en coro): El... conejo se llama Salustio, profesor.
53. Maestro: ¿Qué se llama el conejo alumnos?
54. Niños/as (en coro, a todo volumen): El conejo se llama Salustio, profesor.
55. Maestro: ¿Qué se llama el conejo, Francisco?
56. Francisco: (no responde, sólo mira al profesor).
57. Maestro: Francisco, ¿qué se llama el conejo?
58. Francisco: (no responde).
59. Maestro (deja a Francisco y se dirige a todos): Atiendan. ¿Qué se llama el conejo, Dominga? (Acercándose a esta niña.)
60. Dominga: (tampoco responde).
61. Maestro: ¿Qué se llama el conejo? Ahorita estamos repitiendo. ¿Qué se llama el conejo, Wilma?
62. Wilma: El conejo se llama Salustio, profesor.
63. Maestro: (se dirige a otro niño) ¿Qué se llama el conejo, Mario?
64. Mario: El conejo se llama Salustio... profesor.
65. Maestro: Ahora vamos a caminar como el conejito, cómo camina el conejo a ver, a caminar a ver, vamos... (imita como un conejo).

66. Niños/as: (imitan lo que hace el profesor).
67. Maestro: A ver, vamos (todos saltan), caminando, vamos como el conejo... Ya, pararse, a sus puestos. Ya, a ver, a ver, listos, ¿se han cansado? Dejen de hablar, de reír. A ver, a ver, ya... Atiendan.
68. Niños/as (todos se ponen en círculo): ¿Se han cansado?, hagan gesto de cansados.
69. Niños/as: (todos hacen gestos de cansancio).
70. Maestro: Está haciendo frío, ¿no? A ver, gesto de frío.
71. Niños/as: (todos tiritan).

Algo que también resalta en este evento es la forma de responder por parte del maestro a los niños/as mediante el uso de palabras completas o incompletas como acontece desde el enunciado 72 al 78. Esta situación llama la atención porque se trata de una clase de refuerzo, en la cual los niños/as efectuaron estas actividades en una clase anterior¹⁸ (aunque no con el conejo). Sin embargo, el maestro insiste en la realización de éstas como una manera de consolidar aprendizajes en los niños/as, pero lo que logra es un menor esfuerzo de ellos para prestar mayor atención.

Esa situación impide el desarrollo de la concentración, del esfuerzo y, por lo tanto, de un aprendizaje más autónomo de los niños/as. Ahí radica gran parte de la enorme dependencia que tienen estos estudiantes.

Por otro lado, los ejercicios de reflexión o de generación de hipótesis no son propuestos, por ejemplo, a través del planteamiento de cómo —a diferencia de un niño con un adulto— podrían saludarse entre niños/as, qué similitudes o diferencias hay entre el saludo en castellano y en quechua, etcétera. La excesiva repetición de una misma respuesta provoca en los niños/as no sólo un aprendizaje mecánico sino también agotador, por ejemplo, cuando el maestro pide a los niños/as reiterar el nombre del conejo durante varias intervenciones.

¹⁸ También es evidente que en sesiones pedagógicas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en las cuales se toca un tema por primera vez, la práctica de la repetición de palabras, incluso de oraciones cortas conducen a la memorización de contenidos nuevos en los niños/as, pero esto no es útil cuando se trata de una segunda sesión de repaso.

Aplicación de títeres en la clase de castellano como segunda lengua y sus implicaciones en el cambio pedagógico

En el contexto del núcleo educativo, donde los títeres no fueron utilizados, ¿cómo reorienta la práctica pedagógica del maestro el uso de una herramienta didáctica nueva como el de los títeres? Ésta es la pregunta que se plantea en este acápite. La lectura del siguiente evento interactivo que constituye la continuación del anterior podrá dar algunas luces acerca de esta interrogante. Al mismo tiempo, se aclara que en esta sesión el maestro utiliza el títere como una forma de evaluar el aprendizaje de una recitación de los niños/as.

Estructura programática de la clase

El maestro combina y trata de integrar varios temas que corresponden a la currícula del área del lenguaje en su planificación anual: la enseñanza de una recitación y los contenidos del texto de Sainz (2004) para el castellano como segunda lengua. El uso del títere obedece al recurso planteado en este texto, pero haciendo algunas adaptaciones propias por parte del maestro; por ejemplo, el ingreso del títere cantando en quechua.¹⁹ Tanto el recurso del títere como el cambio de código del castellano al quechua le sirven al profesor para volver a focalizar la atención de los niños/as, pero sólo por un momento, tal como se ve a continuación:

Evento D

(Antes de esta parte, el maestro enseña a los niños/as una recitación acerca del conejito que dibujó en la pizarra. Esta sesión se prolonga hasta que logre hacerles memorizar los versos y la mímica.)

1. Maestro: Ya asiento, varones, ¿quién va a salir? Ya... A ver, a ver, entonces para la próxima clase se van a ensayar esa recitación, de uno en uno vamos a recitar. Ya, ahora ustedes se van a parar, aquí vengan (toma a unas niñas y las ubica frente al teatrín). Con vista a este lado (acomoda a otros niños/as). Vengan aquí. Ya, ahicito van a estar, y me van a contestar, voy a presentar a una com-

¹⁹ El quechua en una canción en la clase de castellano fue un recurso constante utilizado por este maestro para introducir el títere, de manera que pudiera llamar la atención de los niños/as y al mismo tiempo hacerles una clase más amena.

pañera de ustedes, se van a quedar quietitos, entonces... Vamos a jugar después, ¿ya? (Se dirige hacia el teatrín, mientras algunos niños/as se quedan quietos y otros se ponen a jugar a empujonearse con los hombros.)

2. Maestro: (hace aparecer poco a poco a un títere cantando con voz de anciana) *Chiwanku, chiwankituy, palomitay, para yakuta mañamuy, suway munayman sunquykita. Chiwanku, chiwankituy, palomitay, para yakuta mañamuy, suway munayman sunquykita.*²⁰
3. Títere anciana: Buenos días, niños...
4. Niños/as (en coro, entusiasmados): ¡Buenos días!
5. Títere anciana: Así que a mí no me conocen, yo me llamo María, ¿cómo me había llamado?
6. Niños/as (en coro): ¡Maaaríaa!
7. Títere anciana: María, ¿cómo me llamo?
8. Niños/as (en coro, ya no con mucho entusiasmo): María.
9. Títere anciana: María. Muy bien. Ahora me van a escuchar alumnos, yo les voy a hacer algunas preguntitas. A ver, allá estoy viendo... oh... ¿Qué es aquellito? (señala con un brazo al conejo dibujado en la pizarra) ¡Ooooyy!, ¡qué bonito!, ¡un conejito! ¿De quién es aquel conejito, chicos?, ¿en el pizarrón están viendo un conejito?, ¿qué se llama el conejito?
10. Niños/as (en coro): ¡Saaalustio!
11. Títere anciana: A ver, a ver de vuelta, ¿qué se llama el conejito?
12. Niños/as: ¡Saalustio!
13. Títere anciana: Salustio, pero allá dice conejito blanco, ¿qué es ese conejito blanco?
14. Niños/as: (no responden, algunos quedan desconcertados y otros se distraen mirando a dos niños que juegan a golpearse).
15. Títere anciana: ¿Es una canción?

²⁰ Traducción del quechua al castellano: “Pájaro del valle, mi palomita, ve a pedir agua de lluvia, me gustaría robar tu corazón. Pájaro del valle, mi palomita, ve a pedir agua de lluvia, me gustaría robar tu corazón”.

16. Niños/as (en coro): ¡No!, ¡no!... ¡Síii!
17. Títere anciana: ¿Eees...?, ¿qué es?
18. Niños/as (en coro): Es una recitación.
19. Títere anciana: ¡Ah! Es una recitación. A ver, me lo van a recitar ahora el Conejito Blanco, ¿de acuerdo? Ya, todos me van a recitar, ¡listo!, yo también voy a recitar. A ver, todos hacer la venia todavía (los niños/as hacen la venia). Recitación... (lo dice para que los niños/as repitan).
20. Niños/as: Recitación...
21. Títere anciana: Cooo...
22. Niños/as: Conejito blanco, conejito blanco.
23. Títere anciana: Deee...
24. Niños/as: De largas orejas...
25. Títere anciana: Tíee...
26. Niños/as: Tienes alfa alfa, menos empanada.
27. Títere anciana: A ver de vuelta, de vuelta. Conejito blanco...
28. Niños/as: Conejito blanco, conejito blanco...
29. Títere anciana: De largas oree...
30. Niños/as: De largas orejas.
31. Títere anciana: Tienes...
32. Niños/as: Tienes alfa alfa.
33. Títere anciana: Menos...
34. Niños/as: Menos empanada.
35. Títere anciana: ¡Ah! No pueden todavía, a ver más fuerte, ¿ya?, dos, tres... Recitación...
36. Niños/as: Recitación.
37. Títere anciana: Conejito blanco...

38. Niños/as (en coro y haciendo la mímica): Conejito blanco, de largas orejas, tienes alfa alfa, menos empanada.
39. Títere anciana: ¡Muy bien!, a ver aplauso, aplauso. ¡Bien!, sigan, aplauso, aplauso, ¡ya! Ahora atiendan, niños. ¿Qué día somos hoy? A ver, a ver, a ver... ¿Qué día somos hoy?
40. Niños/as (en coro, entre voces superpuestas): Hoy día... somos jueves... sábado... jueves.
41. Títere anciana: ¿Qué día somos?
42. Niños/as (en coro y con seguridad): ¡Jueves!
43. Títere anciana: Hoy somos jueves. A ver, alumnos, ¡no jueguen! (llama la atención a unos niños/as que juegan atrás). Estoy viendo allá están jugando... Un ratito, ¡Rafael! Atiendan. A ver niños, levanten las manos arriba.
44. Niños/as: (todos levantan las manos).
45. Maestro: Ya, ya. Todos bajen.
46. Niños/as: (todos bajan las manos).
47. Maestro: Ya, tóquense la cabeza.
48. Niños/as (se tocan la cabeza y se golpean con los hombros): A ver, a ver, tóquense la cabeza, bajen. ¡Levanten una mano arriba!, bajen, vamos, ¡las dos manos arriba! Ahora atiendan, me van a contar qué cosas tiene el conejito. A ver, ¡¿qué se llama el conejito?!
49. Niños/as: ¡Salustio!, ¡Salustio!
50. Títere anciana: A ver, les voy a hacer unas preguntitas, a ver, a ver, ¿Salustio tiene orejas?
51. Niños/as: Tiene, ¡síiiiiii!
52. Títere anciana: A ver, a ver, ¿Salustio tiene orejas?
53. Niños/as (repiten la misma pregunta en vez de responder): ¿Salustio tiene orejas?
54. Títere anciana: ¿Salustio cuántas orejas tiene?

55. Niños/as: (ya no le responden, hacen bulla charlando algunos y otros empujándose con los hombros).
56. Títere anciana: De vuelta, de vuelta.
57. Títere anciana: Salustio... ¿cuántas patas tiene?
58. Títere anciana: ¡Atiendan chicoos! ¿Salustio cuántas patas tiene?
59. Niños/as: (algunos miran en el pizarrón, otros ya nada, ninguno responde).
60. Títere anciana: ¿Salustio cuántas patas tiene?, ¿cuántas cabezas tiene?
61. Niños/as: (tampoco responden, continúan en sus propios afanes).
62. Títere anciana: ¿Cuántos ojos tiene?
63. Niños/as (casi todos): Salustio... ¡dos ojos!
64. Títere anciana: Ya, atiendan, están jugando mucho. Atiendan, niños, ¿quieren ir al recreo?
65. Niños/as: (Todos en coro, alegres, algunos saltando) ¡Síiiii!, ¡síiiii!
66. Maestro: A ver, ¿quieren ir al recreo?
67. Niños/as: ¡Síiiiiiiiiii!
68. Títere anciana: Para ir al recreo me lo van a recitar Conejito Blanco, ¿de acuerdo?, a las dos, a las tres, ¡ya!... Recitación...
69. Niños/as (algunos con resignación): Recitación.
70. Títere anciana: Conejito blanco...
71. Niños/as: Conejito blanco, conejito blanco.
72. Títere anciana: De largas oreas...
73. Niños/as: De largas orejas.
74. Títere anciana: Tienes...
75. Niños/as: Tienes alfa alfa.
76. Títere anciana: Menos...
77. Niños/as: Menos empanada.
78. Títere anciana: De vuelta, a ver... Conejito blaan...

79. Niños/as: Conejito blanco, conejito blanco... de largas orejas. Tienes alfa alfa.
80. Títere anciana: Menos empanada.
81. Niños/as: Menos empanada.
82. Títere anciana: ¡Muy bien! ¡Aplauso a todos!
83. Niños/as: (aplauden todos los niños/as).
84. Maestro: Bueno niños, conmigo hasta la próxima clase, me voy a despedir de ustedes. ¿Están de acuerdooo?
85. Niños/as: ¡Síiiiiii!
86. Títere anciana: Para que me vaya un aplauso.
87. Niños/as: (aplauden).
88. Maestro: (retira al títere cantando la misma canción de inicio).

Estructura de interacción/participación

Tanto los niños/as como el maestro utilizan el castellano para la realización de las actividades propuestas, todas ellas, sólo por el profesor. La participación de los niños/as es permanentemente responsiva, continuando, de esta forma, con un patrón de interacción de pregunta-respuesta. La comunicación que propicia el maestro, aunque bastante cordial y mucho más amena en esta sesión por el uso de un títere, sumada al entusiasmo y esfuerzo, no propicia el avance en la capacidad comunicativa de los niños/as debido a la constante repetición de enunciados sencillos y el mantenimiento de una estructura de participación con preguntas colectivas o individuales a lo largo del evento.²¹

²¹ No obstante, la atención individualizada por parte del maestro en una clase de segunda lengua, favorece bastante el aprendizaje de nuevas formas lingüísticas y comunicativas en los niños/as. Por eso, es importante que el maestro individualice la participación de los niños/as pues, en la generalidad de los casos, antes de ingresar con la experiencia de enseñanza del castellano como segunda lengua, la evaluación del aprendizaje de los niños/as por parte de muchos maestros en el núcleo se concentraba en las respuestas corales, colectivas; algo que no siempre permitía verificar el aprendizaje. Sin embargo, en este evento la repetición constante de actividades que ya han sido realizadas provoca cansancio en los niños/as.

En lo que concierne a la interacción entre los niños/as, esta situación se propicia en torno a un tema que el maestro repite constantemente, además, éste centra las actividades en respuestas colectivas o individuales, pero no genera, por ejemplo, actividades nuevas de interacción entre pares o grupos. Por esta razón, al cabo de cierto momento, los niños/as se cansan y dispersan su atención en otros temas (molestar al compañero golpeándole con el hombro o comentar sobre otros temas en quechua).

Estructura de la tarea académica

El maestro intenta establecerles pasos necesarios para que los niños/as aprendan la recitación: primero los hace repetir el poema del *Conejito blanco*, verso por verso (esta actividad no aparece en este documento por cuestiones de espacio); posteriormente, advirtiendo la falta de atención de los niños/as, alterna con actividades de respuesta física (levantar las manos y otras). Por último, como una manera de consolidar y evaluar la memorización de la recitación, recurre al uso del títere. En suma, la organización del aprendizaje por parte del maestro se centra, en el caso de la recitación, en la memorización de su contenido, de ahí el énfasis en realizar actividades de repetición.

Por otro lado, las actividades sin el uso del títere, así como el propósito de otras más no siempre son explicadas por el maestro. Los niños/as deben interpretar la actitud del maestro y adecuarse a ella, es más, “deben responder desde su propia precomprensión de lo que pueda ser la expectativa del maestro” (Muñoz *et al.*, 1999: 110, citando el trabajo de Ingrid Jung *et al.*, 1989).

A su vez, el maestro ejercita el tema de la clase mediante actividades que él supervisa y corrige. Como esta última sesión trata de una serie de actividades planteadas por él para repasar y consolidar el aprendizaje de una recitación en los niños/as, a la par de evaluar la presentación-descripción en tercera persona de un animalito, la corrección tiene respuestas previstas por el maestro, de ese modo sugiere que tanto éste como los estudiantes no compartan los mismos conocimientos (véase para ello los enunciados del 9 al 14). La respuesta de los niños/as a la pregunta sobre el nombre del conejo es aceptable (*Salustio*, enunciado 10 del evento D), puesto que además en el evento C, ya habían realizado actividades de respuesta en torno a ello.

Ahora, en la sesión con el títere, el nombre que el maestro considera apropiado es el *Conejito blanco*, y la respuesta de los niños/as que en el evento precedente era aceptada por el maestro ahora es rechazada mediante la repetición de la pregunta (enunciado 11), luego, orienta la respuesta hacia lo que él considera *apropiado en esta actividad*.

Parte del evento D

9. Títere anciana: María. Muy bien. Ahora me van a escuchar alumnos, yo les voy a hacer algunas preguntitas. A ver, allá estoy viendo... oh... ¿Qué es aquel lito? (señala con un brazo al conejo dibujado en la pizarra) ¡Oooyyy!, ¡qué bonito!, ¡un conejito! ¿De quién es aquel conejito, chicos?, ¿en el pizarrón están viendo un conejito?, ¿*qué se llama el conejito?*
10. Niños/as (en coro): ¡Saalustio!
11. Títere anciana: A ver, a ver de vuelta, ¿qué se llama el conejito?
12. Niños/as: ¡Saalustio!
13. Títere anciana: *Salustio, pero allá dice conejito blanco, ¿qué es ese conejito blanco?*
14. Niños/as: (no responden, algunos quedan desconcertados y otros se distraen mirando a dos niños que juegan a golpearse).

Como se observa, las respuestas están previstas por el maestro, quien determina cómo deben contestar los niños/as. Esta situación podría conducir a algo que Edwards y Mercer sugieren como conducentes al bloqueo del descubrimiento de la búsqueda por un comportamiento más autónomo en los niños/as:

La charla entre maestros y niños ayuda a la construcción del andamiaje; de no existir este marco de comunicación, la actividad, o incluso el *descubrimiento* de los niños, podría, en términos cognitivos, no llevar a ninguna parte. Y si los maestros insisten en mantener el control estricto, dominar la agenda y la discusión, determinar por anticipado qué debe ocurrir y qué hay que descubrir, incluso sus alumnos más brillantes quedarán atados al andamiaje, como una estructura apoyada, incapaces de funcionar independientemente o fuera del con-

texto y contenido precisos de lo que se *hizo* en la clase. (Edwards y Mercer, 1988: 186)

Asimismo, la repetición constante de actividades provoca, como ya se mencionó, la distracción en varios de los niños/as.

EXPERIENCIAS COMPLEMENTARIAS

Entre aciertos y tropezones: algunas anécdotas en el uso de títeres como herramienta pedagógica en el aula

Los maestros/as que emplearon los títeres como herramienta pedagógica para enseñar el castellano como segunda lengua pudieron captar con más facilidad la atención de los niños/as, pero también se encontraron con dificultades de diferente orden en su uso. Dos casos fueron los más llamativos en esta experiencia:

- *Títere aterrador.* Dos maestros/as que trabajaban en otra UE dependiente del núcleo decidieron juntar a sus estudiantes de primero y segundo grados de la maestra, y a los de tercero y cuarto del maestro, puesto que encontraron que la mayoría de ellos estaban en el nivel de principiantes en cuanto a la producción oral del castellano. Sin embargo, en el nivel de comprensión, presentaban más avances algunos niños/as que solían ir a trabajar temporalmente para la cosecha de tomate a una población vecina bastante alejada que usa mayoritariamente un tipo de castellano²² como lengua de interacción cotidiana. Ambos maestros/as se complementaban en la puesta en práctica de las clases; el maestro, era más diestro en el uso de títeres, hacía la presentación de los mismos y la maestra ayudaba entretanto en la comprensión y realización de actividades orales (diálogos, actos de habla: saludos, preguntas, respuestas). Un día, el maestro utilizó uno de los títeres fabricados a partir de un calcetín, el muñeco tenía cabellos brillantes de color azul; su forma, desde la perspectiva de los niños/as, se asemejaba a la de una víbora. Cuando apareció el muñeco que les saludaba, muchos niños/as escaparon despavoridos hacia los rincones del patio de la escuela gritando en quechua que había

²² El castellano hablado por los habitantes de esta población alejada posee rasgos particulares: tiene cierta influencia del quechua en cuanto a su estructura y léxico.

una víbora, el miedo se acrecentó en el momento en que el títere se acercó a una niña para saludarla simulando que le mordía la mano. El hecho es que el maestro recurrió a utilizar la boca del títere para saludar a la niña, porque éste no tenía mano. La maestra relata que estaba entre el público, que algunos niños/as más pequeños se quedaron paralizados en el mismo sitio temblando de miedo. Esta situación advierte la necesidad de seleccionar bien los muñecos, además de tomar en cuenta las representaciones de personajes, animales y otros en la población con la cual se va a trabajar.

- *Títere agredido por los niños/as*: ¿Cómo puede un títere provocar la agresión de los niños? Sin duda puede haber muchas respuestas, pero en una de las UEs dependientes del núcleo, sucedió quizás un caso inverso a lo acontecido con los maestros de la UE mencionada. El maestro, el único que trabaja en la UE, utilizó un día de esos un títere que regañó a los niños/as para que éstos mantuvieran más orden y su reacción fue la de rechazar el regaño a través de insultos al muñeco. El maestro se dio cuenta de que no debía hacer este tipo de acciones con sus estudiantes, pues los títeres, en el imaginario de los niños/as, son sólo muñecos y no personas. Comprendió que estos muñecos no pueden sino granjearse la simpatía de los niños/as recurriendo a estrategias discursivas de persuasión y de animación que mantengan su atención y propicien actividades cognitivas (en el caso específico de su uso en clases).

Aprovechamiento de eventos reales y textos de aula

Los demás maestros/as que llevaron a cabo la experiencia de enseñar el castellano como segunda lengua con sus estudiantes pusieron en acción algunas otras estrategias. Tal fue el caso de una maestra de primer grado de primaria de la UE central, la cual aprovechó con sus niños/as los momentos del desayuno escolar para utilizar instrucciones y comentarios cortos en castellano acerca de la comida.

En los cursos superiores del séptimo y octavo grados, los maestros/as aprovecharon las clases de las diferentes áreas de conocimiento para enseñar vocabulario y ciertos verbos esenciales de los temas avanzados para que los estudiantes pudieran tener una mejor comprensión de ellos. Esta situación surgió de una necesidad identificada en una clase de octavo grado: la clase ya había sido iniciada por el maestro. Se trataba de una clase de química donde se estudiaba la nomenclatura de elementos. El maestro acababa de dictar conceptos referentes al tema, en el cual se tenían palabras como *coincide*, *átomo*, *ión*, *asigna*. Al

dictado del maestro, los estudiantes habían escrito estas palabras así: *puencide*; otro *fuencide*; otro *fuenside*; otro *cuenside*; *iyon*, *asicgna*.

Por supuesto que al no entenderlas, los estudiantes habían desplegado sus propias estrategias. Lo que se hizo en este caso fue trabajar este vocabulario con el diccionario, haciendo primero que los estudiantes pudieran comprender las palabras nuevas en el contexto del tema que avanzaban, para luego extenderlas a otras situaciones; por ejemplo, con la palabra *coincide* (*Si sumamos 2+3, el resultado es 5; y si sumo 4+1, ¿qué pasa con el resultado?*).

En cuanto a la última situación, se requiere aún mucho trabajo con los maestros/as para complementar la enseñanza de las áreas en castellano empleando la metodología del castellano como segunda lengua, lo cual implica involucrar actividades desafiantes y de investigación, sin la predominancia de la exposición por parte del maestro.²³

MATERIAL ELABORADO PENDIENTE DE SER UTILIZADO

Las actividades audiovisuales constituyen otro recurso que agrada mucho a los estudiantes, la Reforma Educativa de 1995 en Bolivia elaboró un material consistente en cassettes de música, cuentos y noticias para trabajar en el aula. Sin embargo, si bien estas actividades están dirigidas a niños/as de primer ciclo, no existe material de este tipo para chicos más grandes como los de segundo y tercer ciclo. Dentro del proyecto, quedó pendiente el uso de este material, pues se grabaron, por un lado, debates y, por otro, programas cómicos de crítica social y política de temas actuales como aquellos que se emiten por Radio Panamericana.²⁴ Quedó también pendiente el trabajo con canciones, además de las actividades con historietas, material que fue expresamente buscado, seleccionado y entregado a los maestros desde sexto grado y a cada UE del núcleo, no sólo para trabajar la clase de lenguaje, sino como material complementario de la enseñanza del castellano como segunda lengua (por ejemplo, se buscaron tiras cómicas de una sola página como las de Henry, Olaf el Amarga-

²³ En los hechos, la predominancia de las clases expositivas en los cursos de los maestros/as no pudo ser superado por el proyecto. Es un reto que debería retomarse a futuro.

²⁴ Se eligió esta emisora por la dicción clara y el manejo del castellano estándar por parte de sus locutores.

do, Beto el Recluta y otros). Sin duda, habría que buscar otras historietas también actuales e incentivar su elaboración local en estudiantes predispuestos.

CONCLUSIONES

La implementación del castellano como segunda lengua tuvo algunos logros importantes en la práctica de los maestros/as en la experiencia y su consiguiente desarrollo de habilidades comunicativas en los niños/as del núcleo educativo intervenido: familiarización inicial con el enfoque comunicativo, algo que además tendrá repercusiones en un mejor desarrollo de las clases de lenguaje, uso de material diverso, producción de textos, y se espera el desarrollo del lenguaje académico de los estudiantes en el futuro (algo que, por cierto, demandará bastante esfuerzo, autoformación y determinación por parte de los maestros/as).

Dentro de las experiencias mostradas, la ejecución de proyectos de aula conllevó a un mayor impacto en la aplicación de conocimientos en el aula y la generación de actividades reflexivas con los estudiantes, algo que no habría sido tan sencillo si se toma en cuenta que la población escolar del núcleo habita en comunidades en las cuales el castellano no forma parte del habla cotidiana de su población, y donde los estudiantes casi no participan en situaciones auténticas de comunicación fuera del contexto formal de la escuela.

No obstante, los proyectos de aula con propuestas de actividades fuera de la comunidad, en concreto, en lugares donde el castellano constituye el habla cotidiana de su población —tal es el caso del centro poblado de esta región— no siempre pueden ser viables por cuestiones económicas de los estudiantes. Entonces, se plantea también que, si bien este tipo de proyectos puede realizarse quizás una vez al año, las clases específicas de castellano como segunda lengua pueden tener dos formas de aplicación:

- 1) proyectos de aula que surjan de las motivaciones de los estudiantes y realizados al interior de la comunidad, los mismos que pueden derivar en tareas comunicativas que impliquen el manejo del castellano en función a destinatarios hablantes de esta lengua, conduciendo, a su vez, a la reflexión de las variantes sociales del castellano, además de la variante estándar de los libros;

2) las clases de las demás áreas de conocimiento, como matemáticas, ciencias de la vida y otras, pueden ser, por un lado, aprovechadas para la adquisición de vocabulario, organización del discurso escrito y textos explicativos; y por otro lado, en fuentes de actividades didácticas que puedan ser recogidas y aprovechadas en las clases de castellano; es decir, la sesión de castellano podría incluso adelantar el trabajo de comprensión de un texto escrito para cualquiera de las áreas de conocimiento que van a estudiarse. Esto da lugar a que muchas veces la clase normal de lenguaje impartida en castellano —como si los estudiantes tuvieran esta lengua como lengua materna— tenga que convertirse en una clase de castellano como segunda lengua, algo que, quizá, sea la mejor elección.

Por su parte, el uso de títeres como herramienta didáctica contribuyó a dinamizar y motivar el aprendizaje del castellano por parte de los niños/as de primer ciclo. Sin embargo, como toda primera experiencia, las dificultades están siempre presentes y —para apoyar la implementación motivada y loable de muchos maestros/as— contribuyen más bien a disipar dudas, adelantar soluciones a posibles tropiezos e inseguridades de otros colegas y de quienes estamos involucrados en el tema educativo.

En este sentido, la introducción de herramientas didácticas no garantiza necesariamente la transformación de una práctica didáctica con metodología tradicional memorística hacia una de orden comunicativo y reflexivo. De ahí se concluye que el material o las herramientas son sólo mediadoras del conocimiento, mas no así la meta que lo logra. La organización del conocimiento y el uso de esas herramientas definen el rumbo de los aprendizajes, así como la posibilidad de un buen aprovechamiento escolar en los niños/as; y si esta organización aun está influida por hábitos tradicionales de enseñanza, muy difícilmente se podrá hablar de cambio y transformación pedagógica y calidad de enseñanza-aprendizaje. La aproximación a un análisis microetnográfico nos permitió ver con mayor profundidad el alcance de dicha transformación, dejando entrever todavía retos importantes para el futuro.

Para concluir, la cita de Muñoz *et al.* (1999), resume los retos pendientes con referencia a la metodología en las clases de lenguaje, algo que, para el caso específico de la experiencia del proyecto en el núcleo educativo, se toma también en consideración para la enseñanza del castellano como segunda lengua:

Replantear la enseñanza del castellano no sólo implicó un cambio curricular o concepcional, un reto profesional, sino cuestionó la forma misma en que los profesores bilingües habían aprendido esta lengua. (Muñoz *et al.*, 1999: 113)

De todas maneras, el entusiasmo y la creatividad de los maestros/as pueden lograr metas importantes en la mejora de la gestión del cambio educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Couedel, Annie y M. Delasalle (*s/f*), *Emprise. Une pédagogie du projet:l'insertion/intervention*, documento de trabajo, Saint-Denis, Francia, Universidad de Vincennes Paris VIII.
- Edwards, Derek y Neil Mercer (1988), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, España, Paidós.
- Gumperz, John (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, París, Francia, Les Editions de Minuit.
- Hymes, Dell (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Filadelfia, Estados Unidos, University of Pennsylvania Press.
- Medina Zapata, Isabel y Miguel Ángel Pérez (1999), *Animación a la lectura. El incomparable tío Wenceslao* [<http://www.cepmarbellacoïn.org/secadero/wences2/index.html>] consultado en agosto de 1999.
- Muñoz Ruiz, Hector Arturo *et al.* (1999), *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Oaxaca, México, Universidad Pedagógica Nacional/Sistema de Investigación Benito Juárez.
- Nunan, David (1999), *Second Language Teaching & Learning*, Boston, Estados Unidos, Heinle y Heinle Publishers.
- Sainz, Susana (2004), *Castellano como segunda lengua, aprender jugando*, La Paz, Bolivia, PAEIB/DANIDA/MEYC.
- Sainz, Susana y Omar Ruiz (2004), *Formación de maestros en enseñanza del castellano como segunda lengua*, La Paz, Bolivia, UNICEF/INSPOC/Universidad Nur.
- Terrel, Tracy *et al.* (2001), *Dos mundos*, Boston, Estados Unidos, Mc Graw Hill.

Salins, Geneviève-Dominique De (1995), "Rôle de l'ethnographie de la communication", en *Le français dans le monde. Méthodes et méthodologies*, Paris, Francia, Hachette/EDICEF.

D.R. © Carmen Terceros, México, D.F., julio-diciembre, 2008.