

MEMORIA DEL MÁSTER
**“LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA”**

UNIVERSIDAD DE JAÉN

***LA LENGUA COMO INSTRUMENTO PARA CONQUISTAR DERECHOS:
ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO L2***

Autora: Matilde Pérez Descalzo

Director: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda

Huancarani (Cuzco, Perú), junio de 2013

Dedicatoria

A Vittoria Savio, il mio esempio di vita, con il massimo rispetto ed ammirazione a lei ed alla sua costante lotta contro l'ingiustizia e la disuguaglianza. Per il suo impegno, nel dare voce al silenzio degli innocenti restituendoli la dignità che gli era stata tolta. Per trasmettermi la protezione e la forza delle quali avevo bisogno.

A mis niños de las comunidades del distrito de Huancarani, por haberme acogido, aceptado y por enseñarme el verdadero sentido de la vida.

A Ada Morales Guevara, hermana, amiga, guía, por adentrarme en el mundo de las comunidades, por su enseñanza y su apoyo constante. En respeto hacia su entrega y dedicación a su pueblo, su gente, mi gente.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación ha surgido como resultado de una inquietud personal por favorecer la adquisición de la enseñanza de español como L2 en las comunidades de Huancarani y por luchar por los derechos educativos de los niños del distrito.

En ocasiones, me he encontrado con una serie de dificultades que lo han convertido en todo un reto. A pesar de ello, gracias al apoyo recibido por las personas que me han acompañado durante este largo trayecto, he logrado llevar a cabo este estudio con la esperanza de contribuir a la mejora de la educación en las comunidades campesinas.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi familia, a mis padres, por respetar mis largos periodos de ausencia. A mis hermanas, por su apoyo constante e incondicional también en la distancia.

Un sincero agradecimiento, por su ayuda, a todos los trabajadores, profesores, promotores, amigos y voluntarios del *Centro Yanapanakusun*, quienes –con sus vivencias- me han proporcionado una nueva visión para afrontar las dificultades.

A las niñas del hogar, a Paulita y Luz Marina, por regalarme una sonrisa y ser un ejemplo de superación.

A Farah Mora Leython, a Flora Berrocal Arango, a Ynés Luque Ricalde, quienes mediante sus charlas, su intercambio de conocimiento y sus diversas perspectivas me han hecho adentrarme en una realidad social y cultural que me era desconocida.

A la asociación *Due Fasi*, especialmente a Irene Suárez Borda, por darme la oportunidad de vivir en lugar maravilloso y por creer en mí. A Mauro de *Terre des Hommes* Italia, por toda la información ofrecida y por su ayuda en las comunidades.

A todos mis profesores del máster y, en especial, al director del presente estudio -Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda- por su disponibilidad y sus válidos aportes.

Agradezco especialmente la colaboración de todas las personas de las comunidades del distrito de Huancarani, de las instituciones y, de nuevo, de mis niños quienes me han transmitido su sabiduría.

Por último, me gustaría extender este agradecimiento a todas aquellas personas que han estado a mi lado en todos estos meses, por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional.

A todos, gracias. Añay. Sulpayki.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

ABREVIATURAS

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1

1.1. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA 2

1.2. OBJETIVOS 3

1.2.1. Objetivo general

1.2.2. Objetivos específicos

1.3. PREGUNTAS DE ANÁLISIS 4

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN 5

2.2. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA 9

2.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EN LAS COMUNIDADES OBJETO 16

2.3.1. Contexto de las comunidades del distrito de Huancarani

2.3.1.1. Situación económica 16

2.3.1.2. Alimentación y salud 17

2.3.1.3. Trabajo infantil 18

2.3.2. Educación 19

2.3.2.1. El papel del profesor 20

2.3.2.2. El papel del alumno 22

CAPÍTULO 3

3.1. METODOLOGÍA	23
3.1.1. Justificación de la selección de los materiales	24
3.1.2. Descripción de los materiales	25
3.1.3. Descripción del enfoque o paradigma de análisis adoptado	25
3.1.4. Criterios para el análisis	26
3.1.5. Instrumentos de análisis	27

CAPÍTULO 4

4.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS	28
4.1.1. Entorno	29
4.1.2. Análisis de materiales y metodología	33
4.1.3. Visión de la metodología actual	44
4.1.4. Sugerencias para mejorar la enseñanza de la L2	45

CAPÍTULO 5

5.1. CONCLUSIONES	48
--------------------------	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ABREVIATURAS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
ALE	Aprendizaje de una Lengua Extranjera/segunda lengua
ASL	Adquisición de la Segunda Lengua
CAITH	Centro de Apoyo Integral a la Trabajadora del Hogar
DCN	Diseño Curricular Nacional
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
EBR	Educación Básica Regular
ENAHO	Encuesta Nacional de Hogares
IDH	Índice de Desarrollo Humano
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
L2	Segunda lengua
LM-L1	Lengua materna
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MTPE	Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo
TID	Trabajo Infantil Doméstico

INTRODUCCIÓN

El tema del presente estudio, bajo el título “La lengua como instrumento para conquistar derechos: análisis de materiales didácticos en la enseñanza de español como L2”, responde a una inquietud personal por contribuir a la mejora de la enseñanza de español¹ como segunda lengua en comunidades indígenas² del distrito de Huancarani (Paucartambo, Cuzco) en Perú, donde la mayoría de los niños tiene el quechua como lengua materna. [Anexos 1 y 2].

Con este trabajo se pretende realizar un estudio para conocer el contexto en el que se lleva a cabo la adquisición del español como L2 y proporcionar nociones sobre los factores que influyen en dicha adquisición, analizando además la adecuación de los materiales didácticos empleados en la enseñanza de español.

El material que se analizará será el que se emplea actualmente en las escuelas públicas en la enseñanza de español, incluyéndose tanto libros de texto escolares como fotocopias y otros recursos didácticos.

Este trabajo está estructurado en cuatro capítulos divididos a su vez en diferentes partes:

En el primer capítulo se incluye la justificación académica y personal del tema elegido junto a los objetivos generales y específicos que se pretenden lograr y las preguntas de investigación a las que se dará respuesta.

En el segundo capítulo se presentará el marco teórico que recogerá los aspectos más relevantes dentro del campo del bilingüismo, haciendo mención a la educación lingüística y el currículo nacional actual, las principales teorías sobre la adquisición de una segunda

¹ Los términos *español* y *castellano* para referirse a la lengua se emplearán indistintamente sin establecer diferencias entre ambos.

² En todo el estudio se hará referencia a *comunidades indígenas* o *comunidades campesinas* con el mismo significado.

lengua, tales como el proceso de adquisición o los factores que influyen en dicho proceso y el contexto de las comunidades en el que se lleva a cabo la *ASL*, principalmente.

Posteriormente, en el tercer capítulo se procederá a explicar la metodología con la que se realizará este estudio mediante la descripción de materiales, el enfoque de análisis adoptado, los criterios e instrumentos empleados y la selección de materiales.

A continuación se presentarán los resultados del análisis realizado, se evaluará la adecuación de los materiales empleados en las escuelas y se expondrán textos reales escritos por los niños de las comunidades. Por último, se pasará a las conclusiones obtenidas aportando posibles soluciones.

CAPÍTULO 1

1.1. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

Este estudio responde, principalmente, a una inquietud personal por favorecer el método de enseñanza de español como segunda lengua en comunidades que tienen el quechua como L1.

Por otra parte, me gustaría transmitir la idea de que la educación –incluyendo la enseñanza de lenguas- es un derecho del que todos los ciudadanos deberían poder gozar. En la actualidad, muchos de los integrantes de estas comunidades – especialmente niños y adolescentes- tienen que trasladarse a grandes ciudades por motivos económicos y allí sufren una gran marginación si no poseen un cierto dominio de la L2 (español).

El sistema educativo peruano contempla la enseñanza de castellano en todo el país. Dentro del *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2009) se recogen los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021” entre los que figuran propósitos como: “Dominar el castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos” (nº 2) y “preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica” (nº 3), pero la realidad se aleja en gran medida de la teoría y las deficiencias en el sistema de

enseñanza hace que los niños no posean un dominio lingüístico adecuado de su L1 (quechua) –a nivel escrito- y que el nivel de su L2 (español) esté muy por debajo de lo esperado.

Por otro lado, a pesar de que la Ley General de Educación (Ley N° 28044) en el artículo 33 prescribe que “El currículo de la Educación Básica es abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación peruana. El ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno [...]” el currículo no responde a las características del contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza y, a menudo, no se contempla la realidad multilingüe de las comunidades indígenas.

Considero que este trabajo podría ofrecer a los docentes de español una visión diferente para favorecer la adquisición de la segunda lengua y podría servir de reflexión sobre la metodología que se emplea actualmente.

Por último, mi propósito es, por una parte, concienciar a la población para que se respete la realidad de estas comunidades desde un punto de vista lingüístico y cultural. Y, por otro lado, contribuir a que los profesores tomen conciencia de las deficiencias del actual sistema de enseñanza de español, ya que no se contempla una realidad bilingüe y se enseña la L2 como si fuera la lengua materna empleando, además, métodos didácticos que no despiertan la motivación en el alumnado. Por lo tanto, como consecuencia de esta metodología, los alumnos muestran deficiencias en ambas lenguas.

1.2. OBJETIVOS

Perú es un país pluricultural y multilingüe en el que existe un idioma oficial –español- pero una parte de los habitantes mantiene su propia lengua, en el caso que nos ocupa, quechua. Por este motivo, se debería contemplar esta realidad lingüística en un sistema educativo que favorezca el desarrollo de ambas lenguas y culturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

Con este trabajo se pretende realizar un estudio para conocer el contexto en el que se lleva a cabo la adquisición del español como L2 en las comunidades y proporcionar nociones sobre los factores que influyen en dicha adquisición, mediante el análisis de materiales didácticos empleados en la enseñanza de español.

1.2.1. Objetivo General:

“Favorecer la adquisición de la L2 (español) en comunidades indígenas del distrito de Huancarani (Cuzco, Perú) con quechua como L1 para colaborar en su integración laboral y social, mediante el análisis de los materiales didácticos y la metodología empleados en el aula”

1.2.2. Objetivos Específicos:

Para llevar a cabo este estudio seguiré las siguientes acciones con la intención de obtener resultados que ayuden a favorecer la adquisición de la L2:

- Analizar el contexto en el que se lleva a cabo la adquisición del español como L2 y proporcionar nociones sobre los factores que influyen en la adquisición.
- Descubrir los factores que dificultan dicha adquisición.
- Realizar un análisis de materiales didácticos en cuanto a su adecuación a la adquisición de la L2.
- Identificar e individualizar las carencias en la enseñanza de español a estudiantes de comunidades con quechua como L1.
- Establecer posibles alternativas didácticas a partir del análisis realizado.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se pretende dar respuesta a cuestiones que resultan fundamentales para mejorar el actual método de enseñanza de lenguas. Para ello, mediante el marco teórico expuesto, se tratará de resolver aspectos que influyen en el proceso de adquisición de la lengua. Del mismo modo se procederá al análisis de materiales empleados en las escuelas y del método educativo vigente.

- ¿Qué tipo de bilingüismo se produce en las comunidades indígenas?

- ¿Cómo se adquiere una segunda lengua?
- ¿Qué factores intervienen en la adquisición de la segunda lengua?
- ¿Cómo se enseña el castellano como segunda lengua en las comunidades indígenas?
- ¿Qué tipo de material didáctico se emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2?

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

En Perú nos encontramos con una situación multilingüe donde conviven diferentes lenguas junto con el idioma oficial, español. Pero en esta realidad lingüística –como sucede a menudo en comunidades plurilingües- no todas las lenguas son valoradas de la misma forma y, además, la variedad lingüística de la lengua oficial de esta zona no recibe el mismo trato que otras variedades.

Es decir, por un lado, la lengua de las comunidades indígenas de las que me ocupo en el presente estudio–quechua- no goza de la misma importancia que el idioma oficial. Y, por otra parte, la variedad de español que se habla –español andino- tampoco está bien aceptada a nivel nacional. Por lo cual, desde un punto de vista lingüístico, estas comunidades siempre se encuentran en desventaja.

A pesar de ello, el español –en cualquiera de sus variedades- goza de mayor prestigio social que las lenguas indígenas. Si realmente se otorgara la misma importancia al quechua y al castellano y se hablara de una sociedad bilingüe, ¿la población que tiene español como L1 no debería adquirir quechua como L2?

Actualmente esta situación no se produce y solo las comunidades que tienen otras lenguas –quechua, aimara, etc.- tienen que aprender español como L2.

En Cuzco, hace tan solo unos años que en las escuelas se han introducido unas horas de quechua –generalmente dos a la semana- como lengua extranjera.

No obstante, independientemente de la lengua dominante o minoritaria, se produce un contacto de lenguas que ha dado lugar a hablar de comunidades bilingües.

El concepto de **bilingüismo** es complejo y el problema comienza desde la propia definición. El término tiene diferentes acepciones según la perspectiva que se adopte.

En general, se emplea, por un lado, para referirse a la capacidad que posee un individuo para comunicarse en dos lenguas –**bilingüismo individual**- y, por otro, para hablar de la coexistencia de dos lenguas dentro de una misma comunidad: **bilingüismo social**.

En el caso del bilingüismo individual han sido muchas las teorías que han intentado explicarlo pero surge un problema cuando se intenta definir hasta qué punto una persona bilingüe tiene que tener dominio de la lengua.

Encontramos varias posturas, desde la visión de Bloomfield (1933) que considera que el hablante tiene que tener un dominio en las dos lenguas igual que un nativo hasta otras teorías que afirman que se puede considerar bilingüe a una persona que muestra habilidades en una de las cuatro destrezas lingüísticas de la segunda lengua (Macnamara cit. por Blanco Abarca, 1981). Frente a estas posturas opuestas encontramos una intermedia, la de Weinreich (1953) quien lo describe como el uso de dos lenguas usadas alternativamente.

En este estudio me apoyaré en una de las definiciones más extendida de bilingüismo: *el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona* (DRAE), haciendo referencia a algunos tipos de bilingüismo que me parecen relevantes dentro del campo de la educación lingüística en general y del contexto de las comunidades indígenas: **bilingüismo aditivo** y **bilingüismo sustractivo**.

Estos términos fueron acuñados por Lambert (citado en Postigo, 1998) y hacen referencia al objetivo lingüístico y cultural que se persigue en la educación bilingüe o educación de dos lenguas.

En el caso del **bilingüismo aditivo** la adquisición de la L2 refuerza y valora el patrimonio lingüístico y cultural de la L1. Las dos lenguas y culturas se complementan y la competencia que se adquiere en la L2 aportaría al alumno aptitudes cognitivas y sociales que no afectarían negativamente a las adquiridas en la L1 (Postigo, 1998). Por otra parte, el **bilingüismo sustractivo** representa el objetivo lingüístico y cultural que persigue una educación falsamente bilingüe (Postigo, 1998) y se da cuando la adquisición de la L2 va en detrimento de la L1.

Cuando dos lenguas entran en contacto, inevitablemente, se produce algún tipo de contagio y, generalmente, la lengua de prestigio o lengua dominante se impone a la lengua minoritaria.

Según el *INEI* (Instituto Nacional de Estadística e Informática), en el departamento de Cuzco, la mayoría de la población en un porcentaje de aproximadamente el 55% habla quechua resultando el 45% bilingüe (castellano-quechua). [Anexo 3]

Estos datos se corresponden con todo el departamento, sin embargo en las comunidades indígenas resulta evidente cómo el porcentaje de población con quechua como L1 aumenta y el de bilingüismo disminuye considerablemente.

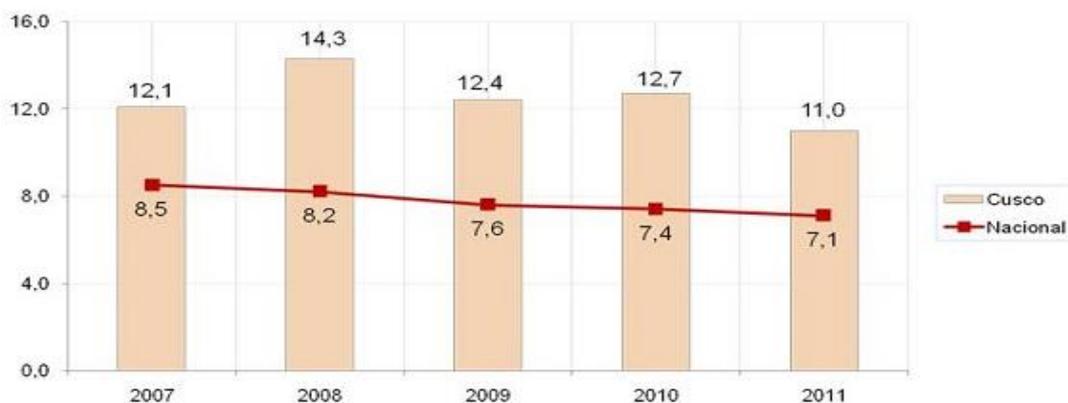
Definir el tipo de bilingüismo que se produce en este contexto resulta complejo ya que estudiantes de distintos grados –primaria y secundaria- presentan grandes dificultades especialmente en la expresión escrita y la comprensión lectora en ambas lenguas (castellano y quechua).

Lo que está claro es que los individuos que forman parte de una sociedad en la que hay diferentes lenguas en contacto proceden de un contexto social, económico, cultural e histórico diferente y esta variedad de factores se tendría que tener en cuenta en los programas de educación lingüística, adaptando el currículo a las características de la comunidad. De otra forma, existe el riesgo de que se adopten unos objetivos lingüísticos y culturales que nos lleven a una enseñanza basada en el bilingüismo sustractivo y las comunidades pierdan su lengua, cultura e identidad quechua. Como indica Zúñiga (1993: 11):

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

Por otra parte, cabe señalar uno de los factores que influye en el proceso de aprendizaje de la lengua: el alto nivel de analfabetismo existente en el departamento de Cuzco respecto a la media nacional:

TASA DE ANALFABETISMO, 2007-2011
(Porcentaje respecto del total de población de 15 y más años de edad)



Fuente: INEI.- Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG): 2007-2011.

[Fuente: ENAHOG (Encuesta Nacional de Hogares) 2007-2011]

A nivel de distritos, en la provincia de Paucartambo más del 50% de media de las mujeres son analfabetas y en más del 45% de los casos la población adulta de los distritos rurales de la provincia no llega a completar ni siquiera la escuela primaria.

En el caso de las comunidades del distrito de Huancarani el índice de analfabetismo es aún más preocupante resultando que el 37.1% de la población mayor de 15 años es analfabeta, tasa que se incrementa cuando se refiere a las mujeres mayores de 15 años (53.3%).³

Por lo tanto el alto índice de analfabetismo junto a la realidad social, económica y cultural de estas comunidades hace que el proceso de bilingüismo sea aún más complejo de lo que ya puede resultar en áreas no desfavorecidas.

³ Datos extraídos de los estudios realizados por el Centro Yanapanakusun- Centro de Apoyo Integral a la Trabajadora del Hogar (CAITH).

Respecto a la parte educativa –como ya he mencionado anteriormente- el Ministerio de Educación peruano -dentro del *DCN*- recoge propósitos que impulsan al dominio del castellano como lengua de comunicación entre los habitantes del país, preservando la lengua materna y promoviendo el desarrollo y práctica de esta última (propósitos nº 2 y 3 dentro de los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021”)

Sin embargo, si nos basamos principalmente en la expresión oral, comprensión lectora y en la producción de textos escritos de los niños de las comunidades en las que se basa el presente estudio, se puede observar cómo en la realidad no se llega a alcanzar este “dominio del castellano” al que el Ministerio hace referencia. [Anexo 4]

Por otra parte, los estudiantes muestran una gran dificultad en la expresión escrita también en su L1 (quechua) a pesar de que esté incluida –junto al castellano- en su sistema educativo como veremos más adelante en los resultados obtenidos en este estudio. Por lo tanto, a pesar de los factores que puedan intervenir en el proceso de adquisición de la segunda lengua, resulta evidente que el método de enseñanza actual no resulta efectivo ya que los estudiantes muestran ciertas carencias en la competencia lingüística de ambas lenguas.

2.2. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

La Adquisición de Segundas Lenguas intenta resolver mediante diversas teorías cuáles son los condicionantes que influyen en el proceso de adquisición.

Bajo mi punto de vista, sería importante partir del proceso de adquisición de la lengua materna para, después, poder pasar al desarrollo de la segunda.

En el caso que nos ocupa tenemos que tener en cuenta que el contexto en el que se desarrolla la población es realmente complejo y la dura realidad social hace que el proceso del desarrollo a nivel cognitivo, psicomotor y lingüístico, entre otros, de los niños se vea ralentizado en comparación con lo que podríamos considerar una evolución natural.

Principalmente son tres las teorías que intentan explicar el proceso de adquisición de la lengua materna, basándose en diferentes aspectos.

En primer lugar, cabe destacar la visión conductista sobre dicho proceso. Esta corriente se basa principalmente en el ensayo-error, partiendo de un estímulo que provoca una respuesta. La idea es que el aprendizaje está basado en hábitos que el niño imita y repite hasta lograr que se consoliden. Por lo tanto, uno de los factores fundamentales sería el *input* que el niño recibe acompañado del refuerzo –positivo o no- como consecuencia de la respuesta que proporciona. (Skinner, 1957)

Por otro lado, en oposición al conductismo, surge la *Teoría Nativista*. N. Chomsky explica, a partir de un modelo cognitivo, cómo el niño nace biológicamente programado para adquirir el lenguaje. Es decir, la habilidad lingüística se desarrollará al igual que cualquier otra capacidad biológica. Pero este programa biológico no parece ser suficiente para que se lleve a cabo la adquisición ya que influyen otros factores. Como indica Baraldo (1999:20):

“(...) la adquisición depende no sólo de la dotación genética heredada de la especie, sino también de la interacción social del niño y de una serie de factores externos, sociales y ambientales”.

Además, el conductismo se basa en experimentos hechos con animales y el innatismo no tiene en consideración la lengua como elemento funcional por lo que, como consecuencia, surge la *Teoría Interaccionista* –desarrollada principalmente por la Teoría Funcional de Givón y las teorías de McLaughlin descritas en Larsen-Freeman y Long (1994)- que une los principios de las dos corrientes anteriores. Para ello, destaca la importancia del contexto lingüístico en relación con la capacidad innata del niño para adquirir una lengua.

Una vez analizados algunos de los aspectos relevantes que influyen en el proceso de adquisición de la L1 –bajo la perspectiva del conductismo, innatismo e interaccionismo- podemos reflexionar sobre cómo se lleva a cabo la adquisición de una segunda lengua, las similitudes y diferencias entre la adquisición de ésta y la lengua materna y los factores que influyen en este proceso.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua está condicionado por diferentes factores entre los que destacan aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos o discursivos, entre otros.

Desde un punto de vista psicolingüístico es fundamental hacer referencia a la teoría de L. Selinker (1972) acerca del sistema lingüístico interno, *Interlengua*, que se genera con el aprendizaje de una segunda lengua. Selinker habla de la existencia de una estructura psicológica latente que se lleva a cabo en el momento en el que un adulto produce enunciados en la segunda lengua. Afirma que, únicamente, las personas que activen la estructura latente del lenguaje –y no la psicológica- alcanzarán un nivel de nativo en la L2. Ya que si se activa la estructura latente psicológica se aplicarán reglas que no están en la L1 y es así como se llega al sistema lingüístico interno: la *Interlengua*.

Otro de los elementos relevantes para analizar el proceso de adquisición es el *error*. Como ya he mencionado anteriormente, el conductismo basa el aprendizaje en un proceso de formación de hábitos y afirma que los errores de la *interlengua* se producen por la *interferencia* de la LM. Esta teoría coincide con el Análisis Contrastivo –corriente perteneciente a la Lingüística Aplicada que se desarrolló a mitad del s.XX con la publicación de las obras de autores como U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957), entre otros- que considera que los errores se deben a la transferencia de las estructuras de la lengua materna a la segunda lengua.

Por lo tanto, según el Análisis Contrastivo, si se establecen las diferencias entre la lengua que se está aprendiendo y la primera lengua del aprendiente se podrían pronosticar los errores.

Posteriormente, se demostró que no siempre se podían predecir estos errores aplicando el Análisis Contrastivo y surgió, así, el Análisis de Errores. Esta última corriente afirmaba que los errores no sólo se producían por una transferencia negativa de la LM -como establecía el AC- y que no siempre se producían errores de transferencia.

Además de estas corrientes, otros estudios como el innatismo o el estudio de los universales lingüísticos han contribuido de especial manera a explicar este proceso de adquisición de segundas lenguas.

Los universales lingüísticos se basan en que todas las lenguas comparten ciertas estructuras básicas que se denominan universales (*Hipótesis Universal*, N. Chomsky). Chomsky explica la competencia gramatical de los adultos, apoyándose en la Gramática Universal. Es decir, según esta teoría todos los hablantes poseen unos principios que rigen todas las lenguas. Afirma, además, que sería posible obtener los principios abstractos de la gramática –que forman la gramática específica- a través del estudio de una única lengua.

Las teorías que han investigado el proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y los factores que intervienen en ésta son numerosos, pero cabe destacar uno de los modelos más reconocidos en la ASL: el Modelo del Monitor.

Krashen (1981) hace referencia en su teoría a diferentes variables que intervienen en la ASL. Y, de esta manera, divide su modelo en cinco hipótesis: la de la adquisición y el aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del *input* comprensible y la del filtro afectivo.

En primer lugar, pone de manifiesto la diferencia que encuentra entre adquisición y aprendizaje. Para Krashen, la adquisición es el dominio de la lengua que se obtiene en un contexto natural de forma inconsciente, mientras que el aprendizaje está vinculado a un proceso académico -no natural- relacionado con la enseñanza. Además destaca que, independientemente de la lengua materna de los estudiantes y del sistema de enseñanza que sigan, los errores que se cometen en el proceso de adquisición son semejantes. Esto explicaría su hipótesis del orden natural.

Partiendo de las diferencias entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje, Krashen elabora la hipótesis del Monitor. Sostiene que los estudiantes de una segunda lengua,

mediante el conocimiento adquirido, utilizan diferentes recursos para llevar a cabo producciones lingüísticas. Por otra parte, el estudiante sólo podrá adquirir una segunda lengua si se le ofrece un *input* ligeramente superior a su nivel, según la fórmula (i+1). Por último, cabe señalar otro de los factores que incluye en su teoría: el filtro afectivo. Algunos elementos afectivos pueden repercutir de forma positiva o negativa en el proceso de adquisición. El estado de ánimo del aprendiz podría modificar los efectos del *input* comprensible, por lo que la motivación cobra una gran importancia. Algunos factores como la ansiedad, la tensión, el aburrimiento o la desmotivación pueden causar que no se obtenga el *input* deseado.

Al analizar el Modelo del Monitor se ha mencionado un concepto fundamental que no se puede excluir al hablar de la adquisición de segundas lenguas: el *input*. Este término fue descrito por R. Ellis (1985) (cit. por J. Arzamendi y S. Pueyo (2004:36) como "la lengua dirigida al aprendiente de L2, tanto por un hablante nativo como por otro alumno de L2". Pero, a pesar de la importancia de factores discursivos como el *input* en el proceso de adquisición, parece que no es suficiente estar expuesto a otra lengua para poder alcanzar un conocimiento de esta. Es decir, el hecho de escuchar la televisión o la radio en otra lengua no te otorga la capacidad de poder comprenderla.

Este concepto se ha relacionado generalmente con la *interacción* que se define como el discurso que se produce entre el estudiante y su interlocutor. A partir de diferentes estudios realizados por T. Pica, R. Young y C. Doughty (1987) se llega a la conclusión de que el nivel de comprensión del estudiante es mayor cuando tiene la oportunidad de interactuar con su interlocutor y no sólo escuchándolo sin poder intervenir o aclarar información.

R. Ellis (1985) señala algunas características fundamentales para crear un óptimo ambiente en el aprendizaje como: Abundante *input* dirigido al alumno; el alumno debe sentir la necesidad de comunicarse en L2; control sobre la elección de un tema; adhesión al principio de "aquí-y-ahora", al menos al principio; el alumno necesita tener la

oportunidad de escuchar la lengua con diferentes funciones lingüísticas y poder producirlo; exposición a gran cantidad de directivas (peticiones, órdenes); exposición a numerosos enunciados elaborados (p.ej. peticiones de clarificación y confirmación, reformulaciones, etc.); oportunidades para "practicar" (se debería crear oportunidades para practicar el uso de formas "nuevas").

Ahora bien, para crear este ambiente óptimo que señala Ellis habría que reflexionar sobre la influencia de la enseñanza formal en la adquisición de segundas lenguas.

Para Newmark (1966) la enseñanza formal en el aprendizaje de segundas lenguas no era demasiado relevante ya que consideraba de mayor importancia la interacción con nativos en un contexto natural. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la adquisición puede llevarse a cabo en diferentes contextos sociolingüísticos y socioeducativos que influirán en el proceso. Como señalan Cenoz y Perales (2000) haciendo referencia a Ellis (1990) la diferencia entre los contextos –desde una perspectiva sociolingüística- influye en la localización, los participantes y la finalidad comunicativa, entre otros. Por lo tanto las variables sociolingüísticas y socioeducativas tienen una gran influencia en el proceso de aprendizaje.

A pesar de los innumerables estudios en este campo, aún no se ha determinado hasta qué punto influye la enseñanza formal en el ritmo de adquisición pero sí se reconoce una cierta influencia. Sin olvidar la importancia que tienen las variables contextuales en el proceso de adquisición.

Los aspectos sociolingüísticos que pueden influir en este proceso están recogidos, principalmente, en el *Modelo de Aculturación* de J. Schumann (1978) y en la *Teoría de la Acomodación* desarrollada por H. Giles y J. Byrne (1982). Ambas teorías estudian el proceso de la adquisición en contextos multilingües.

Schumann establece la relación entre la adquisición y la aculturación. Este concepto se entiende como la adaptación del individuo a una nueva cultura. Según esta teoría cuanto mayor sea la integración en el nuevo contexto, la adquisición de la segunda lengua tendrá un mayor éxito.

Por otra parte, la acomodación explica cómo la adquisición será más exitosa según se defina el “endogrupo” del aprendiente con el “exogrupo”; es decir, según se defina el grupo social al que pertenece el individuo con la comunidad de la segunda lengua. Asimismo se pone de manifiesto la importancia de la motivación para que los aprendientes tengan una actitud positiva hacia la comunidad de la segunda lengua y se favorezca así el proceso de adquisición.

Todos estos factores intervienen a la hora de adquirir una segunda lengua y especialmente de alcanzar una competencia de hablante nativo. Ya que si el aprendiente no se identifica con la comunidad de la lengua meta, no se producirá una integración en el grupo de dicha lengua y el proceso de adquisición se verá afectado negativamente.

Por otra parte, algunas teorías destacan otro elemento por el que no se consigue el mismo nivel de competencia que un nativo: la *fossilización* (L. Selinker, 1972). Este fenómeno lingüístico hace que el aprendiente mantenga en la *interlengua* elementos ajenos a la lengua meta que dificultan el proceso de adquisición como hablante nativo. Por lo cual, es posible que a un cierto punto los estudiantes de segundas lenguas no avancen en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En conclusión, con la exposición de estos estudios e investigaciones está claro que, a pesar de la evolución en este campo, aún quedan muchos aspectos por aclarar. No hay una respuesta unánime, pero todas las propuestas pueden ayudarnos como profesores a explicar y comprender los diferentes aspectos que intervienen en el complejo proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

2.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EN LAS COMUNIDADES OBJETO

Además de los factores mencionados en el apartado anterior hay otros muchos que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua como la edad, la personalidad, la motivación, la actitud y aptitud, los factores individuales, etc. Y, según los estudios realizados, parece claro que si no se cumplen estos condicionantes se dificulta la adquisición de una segunda lengua con el mismo nivel de competencia que un nativo.

En el caso que nos ocupa, la situación social, económica y cultural determina absolutamente el desarrollo a nivel cognitivo y lingüístico de los niños. Por ello, a continuación, se analizará el contexto de las comunidades del distrito de Huancarani y las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

2.3.1. Contexto de las comunidades del distrito de Huancarani

El departamento de Cuzco está dividido en trece provincias (Acomayo, Anta, Calca, Canas, Canchis, Cuzco, Chumbivilcas, Espinar, La Convención, Paucartambo, Paruro, Quispicanchi y Urubamba) cada una de las cuales, a su vez, cuenta con distintos distritos.

La ciudad de Cuzco está ubicada a 3.399 m.s.n.m. de altitud, es la séptima ciudad por cantidad de habitantes de Perú (405.000 habitantes). Fue declarada Capital Histórica de Perú y nombrada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO. En el 2007, Machu Picchu fue declarada una de las nuevas siete maravillas del mundo.

El distrito de Huancarani ocupa el cuarto lugar de la provincia de Paucartambo, tiene una superficie de 145.14 km² -distribuida en 18 comunidades- con una población total de 6.910 habitantes. Está ubicado a 58 Km de Cuzco con una altitud aproximada de 3.910 m.s.n.m. que varía en las diferentes comunidades entre 3.035 y 4.518 m.s.n.m.

2.3.1.1. Situación económica

Cuzco es uno de los departamentos con mayor turismo de Perú pero, a pesar de ello, la región es extremadamente pobre. Según datos del *INEI* (2011), la tasa de pobreza del departamento hace que sea uno de los seis con menor *IDH* (Índice de Desarrollo Humano) de Perú.

PERÚ: INCIDENCIA DE LA POBREZA POR GRUPOS DE DEPARTAMENTOS, 2011
(Porcentaje)

Grupo	Departamentos	Intervalo de confianza al 95%	
		Inferior	Superior
GRUPO 01	Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Huancavelica, Huánuco	52,7	57,0
GRUPO 02	Amazonas, Loreto, Pasco, Piura, Puno	35,2	48,1
GRUPO 03	Áncash, Cusco, Junín, La Libertad, Lambayeque, San Martín	24,1	31,0
GRUPO 04	Lima 1/, Tacna	15,8	16,6
GRUPO 05	Arequipa, Ica, Moquegua, Tumbes, Ucayali	10,9	13,9
GRUPO 06	Madre de Dios	2,0	6,3

Nota: Los departamentos han sido agrupados según niveles de pobreza estadísticamente semejantes.
1/ Incluye la Provincia Constitucional del Callao.
Fuente: INEI – Encuesta Nacional de Hogares, 2011

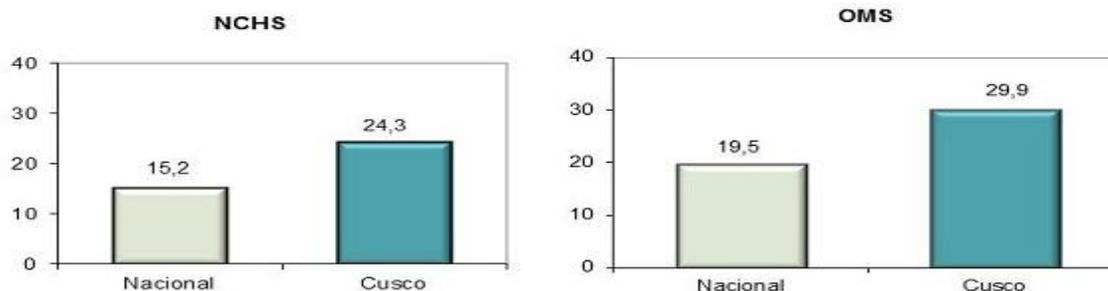
[Fuente: INEI-Encuesta Nacional de Hogares, 2011]

2.3.1.2. Alimentación y salud

Los habitantes de las comunidades tienen como actividad principal la agricultura, cultivando, generalmente, productos como: papa, cebada, habas y maíz. Además, producen el chuño (papa deshidratada) y la *khaya* (oca deshidratada), alimentos que son guardados para la temporada de secas (cuando no es período de cosecha). Estos son los productos que generalmente consumen las familias, por lo que su alimentación carece de ingredientes que ayudarían a obtener una dieta balanceada y rica en nutrientes y proteínas. Como consecuencia la población –especialmente los niños- no tiene una buena alimentación, repercutiendo directamente en su desarrollo cognitivo y lingüístico. [Anexo 5]

Además, siendo la región de Cuzco una de las seis más pobres del país presenta mayor desnutrición infantil a nivel nacional.

**DESNUTRICIÓN CRÓNICA PARA NIÑOS MENORES DE CINCO AÑOS,
SEGÚN PATRÓN NCHS Y OMS, 2011
(Porcentaje)**



Nota: La estimación a nivel departamental corresponde a información recopilada en el año 2010 y 2011
Fuente: INEI - Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES), 2011.

[Fuente: INEI-Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES), 2011]

En el caso de las comunidades rurales de Huancarani el porcentaje de niños entre 6-9 años con desnutrición crónica se acerca al 49%, muy por encima del promedio regional y nacional.⁴

2.3.1.3. Trabajo infantil

Según los datos publicados en el “Plan Nacional de acción por la infancia y la adolescencia. Avances y retos del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE) (2002-2010)”, en Perú el 28.6% de niños y adolescentes entre 6 y 17 años trabaja (2'000,000 aprox.). Los departamentos con mayor incidencia de trabajo infantil son: Puno (69.7%), Huancavelica (58.9%), Apurímac (58.1%), Cajamarca (56.4%), Cuzco (50.7%), Ancash (48.6%) y Ayacucho (46.6%).

La mayor parte de los niños en las zonas rurales trabaja en el campo en actividades con sus familias pero también se ven involucrados en el denominado TID (Trabajo Infantil Doméstico). En esta categoría se incluyen los niños y niñas que trabajan en empleos domésticos en hogares distintos al propio. Esta es una de las peores formas de trabajo infantil por el desarraigo que se produce con su entorno, su familia y su cultura. Además,

⁴ Datos obtenidos a partir de los estudios efectuados por las organizaciones Tdh Italia (Terre des Hommes) y el Centro Yanapanakusun- Centro de Apoyo Integral a la Trabajadora del Hogar (CAITH).

en muchos casos, la jornada laboral llega a ser de 16 horas por lo que resulta un trabajo extenuante.

Generalmente son niñas y adolescentes –a pesar de que hay casos de niños- y, en ocasiones, se han detectado también casos de abusos sexuales.

Todos los estudios realizados hasta el momento evidencian que es una de las formas de trabajo más extendidas en el país –especialmente en Cuzco- pero es muy difícil cuantificar el número de víctimas porque es una de las formas de explotación menos (re)conocida.

2.3.2. Educación

Existen varios factores que afectan al sector educativo. Por un lado, se puede apreciar claramente que el sistema educativo no se adapta a la realidad rural y social de las comunidades. El calendario escolar no se adecúa a las actividades productivas del campo y esto hace que muchos niños tengan que ausentarse de la escuela durante los periodos de siembra y cosecha.

Respecto a las estructuras destaca la escasa presencia de centros educativos que, además, están gestionados de diferentes formas. Hay escuelas primarias en las que varios docentes atienden seis grados –*multigrados*- y otras denominadas *uni-docencia* en donde un solo docente se encarga de cuatro grados. Esta última modalidad, especialmente, no puede ofrecer una enseñanza de calidad por la cantidad de niños con distintos niveles en el aula para un solo maestro. [Anexos 6-7]

Por otro lado, en ocasiones el periodo lectivo se ve limitado por las huelgas del cuerpo docente –en ocasiones de meses- y el frecuente ausentismo laboral de los profesores.

Todos estos factores unidos a la falta de infraestructuras y medios de transporte que favorezcan los desplazamientos entre la casa y la escuela –muchos de los niños tienen que caminar entre una y dos horas-, el alto índice de analfabetismo de los padres y la falta de materiales didácticos adecuados imposibilitan ofrecer una calidad de educación mínima.

2.3.2.1. *El papel del profesor*

En las comunidades indígenas determinadas figuras –profesor, médico, alcalde, autoridades en general- cobran una gran importancia. Probablemente, por una cuestión cultural, la figura del profesor adquiere una relevancia fundamental en las comunidades de las que nos ocupamos. Su intervención es requerida como necesaria en todos los aspectos y decisiones de la comunidad, por lo que tiende a ser una figura respetada y valorada –en ocasiones idolatrada- por parte de los comuneros.

Por este motivo, independientemente de la metodología que emplee en el aula, no se suele cuestionar su trabajo y se le da absoluta libertad para educar a los niños como lo considere necesario.

El sistema educativo en Perú contempla que los estudios universitarios comienzan después de la educación secundaria –mediante prueba de acceso- cuando los estudiantes tienen aproximadamente 16 años. Examinando las condiciones en las que se lleva a cabo la educación en algunos departamentos del país cabe, al menos, cuestionarse si la formación pre-universitaria es suficiente para poder llegar a la universidad con un nivel cognitivo y cultural adecuado.

Por otra parte, los profesores de comunicación (lengua española) incluso a nivel de secundaria, en muchas ocasiones, han realizado estudios literarios –con una duración de tres años- pero no han recibido una formación específica en la enseñanza de español como segunda lengua. Este aspecto pone de manifiesto, una vez más, que la educación no contempla las necesidades lingüísticas de una sociedad plurilingüe.

Además, muchos de los docentes, a su vez, proceden de una realidad lingüística común por lo que su competencia lingüística en castellano no alcanza el nivel de nativo. De esta manera, los errores lingüísticos se van transmitiendo a los alumnos generación tras generación.

Como mencionaba anteriormente, el papel del profesor alcanza una gran relevancia en la comunidad y, obviamente, también en el aula. Lamentablemente, esta autoridad que se le confiere al maestro no siempre es positiva y, en ocasiones, se convierte en una figura que en los niños no inspira confianza sino miedo por la metodología que emplea.

El maestro tendría que ser la persona que impulse a los alumnos hacia la autonomía en su proceso de aprendizaje, que los entrene en el desarrollo de estrategias y que potencie su creatividad, entre otras funciones. En el caso de la enseñanza de lenguas, además, se tendría que fomentar especialmente la autoestima y la motivación de los niños para ayudarlos en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Ya hemos visto como, según el *filtro afectivo* incluido en la teoría de Krashen, el factor afectivo puede repercutir en el proceso de adquisición y el estado de ánimo del alumno podría modificar los efectos del *input* comprensible.

Por otro lado, la *Teoría de la Acomodación* (H. Giles y J. Byrne, 1982) pone de manifiesto cómo la adquisición de la segunda lengua tendrá mayor éxito si el aprendiente se ve representado con la comunidad de la segunda lengua, por lo que la educación en el respeto hacia ambas lenguas y culturas resulta fundamental.

El entrenamiento de estrategias en nuestros alumnos es imprescindible ya que potencia la autonomía en el aprendizaje pero, para ello, quizá los profesores tendrían que cambiar su concepto de enseñanza-aprendizaje:

“[...] En primer lugar, los profesores necesitan comprender el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumno. En segundo lugar, los profesores necesitan cambiar sus estrategias de enseñanza para ayudar a los estudiantes a desarrollar las estrategias de aprendizaje... Las concepciones de los profesores sobre cómo tiene lugar el aprendizaje influyen en su habilidad para cambiar cognitivamente y centrarse en las necesidades del alumno. [...]” (M. Nyikos, 1996, cit. por Madrid *et al.*, 2004)

Además, se sabe que la educación en los diferentes países refleja tradiciones de enseñanza que pueden repercutir en el rol que ocupa el profesor y el alumno e, incluso, en el propio contenido didáctico. Pero, bajo mi punto de vista, el aprendizaje se tendría que centrar en las necesidades del alumno siendo este el eje central en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, en este contexto los niños se limitan a recibir clases magistrales en las que no tienen la oportunidad de intervenir y su capacidad creativa se ve restringida al máximo ya que el desarrollo de su expresión escrita se basa en copias íntegras de textos.

2.3.2.2. *El papel del alumno*

Quizá también por cuestiones culturales la opinión de los niños de las comunidades no suele ser tenida en cuenta ni en la familia ni en la escuela y, como consecuencia, la población infantil está totalmente aislada en la toma de decisiones de cualquier índole.

A pesar de que actualmente el aprendizaje de lenguas parte de una metodología que se centra en el alumno, en las comunidades el papel del alumno se ve totalmente limitado y condicionado por la figura del profesor. Como consecuencia de la metodología empleada el alumno se encuentra desmotivado y esto hace que no se produzca un efecto positivo dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Si el profesor llegara a considerar la posibilidad de cambio conceptual en su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno pasaría a ocupar un papel fundamental.

“Un cambio potencialmente beneficioso en el papel que desempeña el profesor es aquel que va de ser el único gestor, supervisor e instructor a ser un agente del cambio - un facilitador del aprendizaje, el rol del cual consiste en ayudar a los estudiantes a ser más independientes, más responsables de su aprendizaje-. Al asumir este papel, los profesores se convierten en compañeros del proceso de aprendizaje”. (A. Cohen, 1998, cit. por Madrid *et al.*, 2004)

De esta manera alumno y profesor se convertirían en *compañeros del proceso de aprendizaje*, el profesor dejaría de ser el centro de atención para convertirse en guía, reforzando la seguridad de los alumnos y respondiendo a sus necesidades.

Teniendo en cuenta los resultados analizados previamente (índice de analfabetismo, falso bilingüismo, etc.) el cuerpo docente debería cuestionarse la posibilidad de cambio en la metodología empleada en las escuelas a nivel general.

En cuanto a la enseñanza de español, bajo mi punto de vista, se tendría que adoptar una metodología en la que la lengua sea el instrumento de comunicación y el alumno el foco central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se tendrían que potenciar las capacidades cognitivas y creativas de los niños con un material didáctico que motive y capte su atención.

CAPÍTULO 3

3.1. METODOLOGÍA

La investigación se ha llevado a cabo mediante un análisis cualitativo, principalmente, en un contexto natural, procediendo a la evaluación y análisis de materiales y recursos didácticos que se emplean en la enseñanza de español como L2, utilizando como criterio de análisis principal su adecuación a la adquisición de la segunda lengua y adoptando una visión crítica del modelo actual.

Debido a la difícil realidad social en la que se encuentran estas comunidades, para la realización de este estudio, se han tenido en cuenta, además, la influencia de factores internos y externos, tales como: el entorno, la motivación, el papel del estudiante y el profesor, los recursos de los que se dispone y el programa de enseñanza en sí, entre otros.

Según Krashen (1981), el alumno que adquiere la segunda lengua en un contexto natural, mediante la comunicación en situaciones sociales naturales, fuera del contexto del aula y sin un profesor que sirva de guía desarrolla estrategias y procesos mentales dentro del aprendizaje que le llevan a lo que denomina *ASL* (Adquisición de la segunda lengua). Si, por el contrario, el aprendizaje se produce en un contexto formal, con la ayuda del profesor y el empleo de materiales didácticos los resultados son diferentes y se conoce como *ALE* (Aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera).

En este caso es muy difícil definir si estamos hablando de *ASL* o *ALE* ya que en general los niños utilizan su lengua materna –quechua- para desenvolverse en todas las situaciones cotidianas (familia, amigos, etc.) y el contacto con su L2 se produce principalmente en el aula, a la hora de emitir documentos oficiales o mediante los medios de comunicación, a pesar de que no muchos tienen acceso a estos.

3.1.1. Justificación de la selección de materiales

He optado por analizar los materiales didácticos que se emplean en la enseñanza de español como L2 en las escuelas del distrito de Huancarani debido a diferentes factores. En un principio mi objetivo era analizar la metodología que se asumía en la enseñanza de español pero, después de varios intentos en distintas escuelas, se me denegó la posibilidad de participar en las actividades del aula. Por este motivo, a pesar de haber utilizado la observación como instrumento de análisis, entre otros, tuve que recurrir a otras posibilidades ya que el número de clases que he podido observar no era suficiente para realizar un análisis en profundidad.

En la actualidad colaboro en las Casas de Cultura de la organización *Centro Yanapanakusun* ubicadas en el distrito de Huancarani, principalmente, en las comunidades de Huancarani, Chinchayhuasi, Huaccaycancha y Huayllapata.

Las Casas de Cultura surgen como respuesta a la problemática infantil y pretenden ser un espacio protegido en el que los niños puedan realizar actividades que fomenten el desarrollo de habilidades a nivel cognitivo, lingüístico, social y afectivo, respectivamente.

En las Casas de Cultura hay un/a profesor/a responsable de llevar a cabo las actividades planteadas y un/a promotor/a de la zona que conoce la realidad socio-cultural de la misma y apoya al docente en la ejecución de la programación.

En estos espacios ayudamos a los niños con sus tareas de clase y además les ofrecemos la posibilidad de consolidar sus conocimientos de una forma lúdica, con actividades que despierten la motivación y les ayude en el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje.

Los primeros meses los dediqué a observar e intentar comprender cuáles eran las causas que impedían que los niños adquirieran un cierto dominio lingüístico en su segunda lengua, ya que mostraban grandes limitaciones en las destrezas lingüísticas.

Posteriormente, empecé a analizar la metodología con la que se les enseñaba la lengua y el material que se empleaba, basado principalmente en copias de textos y de palabras – sin ningún contexto- a modo de caligrafía.

Los libros de comunicación –lengua española- no contemplan la realidad lingüística de los estudiantes y son los que se emplean en todo el país, tanto en zonas monolingües como plurilingües. Por otra parte, las clases se limitan a dictados, copias de textos y, al máximo, algunos profesores incluyen algún texto de comprensión lectora con preguntas que no siempre son contestadas por los niños.

Todos estos factores hicieron que me inclinara a analizar los materiales y la metodología que se emplean en el aula.

3.1.2. Descripción de los materiales

El material que analizaré será el que se emplea actualmente en las escuelas públicas en la enseñanza de español –en formato papel-, incluyéndose libros de texto escolares que provienen del Ministerio de Educación de Perú, fotocopias de diferentes manuales escolares y otros recursos didácticos (tareas elaboradas por los profesores, entre otros).

Resulta complejo definir el nivel en el que los estudiantes –especialmente de los grados de primaria- se encuentran, ya que influyen muchos condicionantes (edad, desarrollo de habilidades cognitivas, contexto socio-económico, etc.) pero, en general, se encuentran entre el nivel A2 y el B2/C1 según la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*MCERL*).

3.1.3. Descripción del enfoque o paradigma de análisis adoptado

En el campo de la investigación educativa existe una gran cantidad de modalidades de investigación cuyos criterios pueden resultar arbitrarios y no siempre son excluyentes. Por este motivo, el presente estudio se podría incluir dentro de diferentes modelos.

Por una parte, para la realización del estudio, se ha optado por la elección de un enfoque etnográfico (Malinowski, 1922, Woods, 1987, Hammersley y Atkinson, 1995) –intentando describir la comunidad, el lugar en el que se lleva a cabo la enseñanza, las condiciones y los materiales que se emplean- adoptando una perspectiva *emic*, desde dentro, sin perder de vista cómo la propia comunidad entiende su mundo.

Por otro lado, se encontraría dentro del modelo de paradigma denominado socio-crítico (Horkheimer, Adorno, 1944, Young, 1993), ya que la investigación nace de la reflexión de la acción y pretende conseguir un cambio.

Por último, siguiendo la clasificación de las modalidades de investigación establecidas en el campo educativo por Arnal, D. del Rincón y A. Latorre (1992), este trabajo se ha llevado a cabo mediante un tipo de investigación: descriptiva –estudiando y describiendo los fenómenos existentes en el momento del estudio-, investigación de campo -en una situación natural que permite la generalización de los resultados- y cualitativa -orientada al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social-, principalmente.

3.1.4. Criterios para el análisis

El criterio principal para el análisis ha sido la adecuación de los materiales didácticos en el proceso de adquisición de la segunda lengua, adoptando una visión crítica del modelo actual. Para ello, me he apoyado principalmente en el estudio de los autores J. McDonough y C. Shaw (1993) quienes presentan una lista de elementos contextuales para los programas de enseñanza de lenguas partiendo de las características del alumno y las que se derivan del entorno educativo.

En cuanto a las características del alumno destacan factores como: la edad que influirá en los temas que se elijan y en los tipos de aprendizaje; los intereses del alumno; el nivel de competencia en la lengua; la aptitud; la lengua materna que afectará al tratamiento de los errores o a la selección de los contenidos del programa; el nivel educativo y académico que determinará el contenido a nivel intelectual y la profundidad con la que se tratará el material; las actitudes hacia el aprendizaje, los profesores, la institución, la lengua meta y sus hablantes; la motivación; los motivos que el alumno tiene para aprender; los estilos de aprendizaje que prefieren los estudiantes y la personalidad que puede afectar al tipo de preferencia al estudiar (individual o en grupo), al comportamiento interactivo, etc.

Respecto al entorno para la enseñanza de la lengua –los autores se basan en la enseñanza de inglés pero en este contexto lo trasladaremos a la enseñanza de español- destacan:

El papel que desempeña el español en el país –si se emplea en un contexto natural o es simplemente asignatura del currículo escolar-; el papel del español en la escuela y la posición que ocupa en el currículo; los profesores: su estatus, su lengua materna, su actitud hacia el trabajo, etc.; los recursos disponibles: libros, material audiovisual, ordenadores, etc.; personal de apoyo; número de alumnos y dimensión del aula; tiempo disponible para el programa; entorno físico –, temperatura, etc.; y entorno sociocultural, entre otros.

Estos son los factores en los que me apoyaré, principalmente, en el análisis de los materiales didácticos elegidos.

3.1.5. Instrumentos de análisis

Generalmente toda investigación está orientada a la resolución de una serie de problemas –teóricos o prácticos- por lo que el investigador no solo pone en práctica una serie de métodos sino que en ocasiones tiene que tomar decisiones sobre cómo llevar a cabo la investigación en sí.

En este caso, mi intención ha sido realizar una investigación basada siempre en el máximo respeto a las comunidades, su lengua y su cultura. Por este motivo, he evitado una recogida de datos (grabaciones, encuestas, etc.) que pudiera interpretarse como una falta de respeto hacia la comunidad y su gente. Del mismo modo, los textos reales que adjuntaré –tanto de profesores como de estudiantes- se presentarán de forma anónima.

Los instrumentos que he empleado para el análisis de los materiales y de la metodología de enseñanza se han basado principalmente en la observación -previa al análisis- para identificar los problemas y las carencias que presentaban los materiales junto a un diario de campo.

Por otra parte, he realizado fichas de las comunidades para recoger información sobre los datos generales de cada comunidad, la ubicación, las actividades económicas principales

y algunas referencias que me han ayudado a comprender mejor aspectos culturales y fichas de las escuelas con datos generales: número de alumnos y profesores, organización escolar, infraestructuras, etc.

Además, he redactado propuestas para la implantación de nuevos talleres educativos para las Casas de Cultura del distrito y estos proyectos me han permitido obtener datos a nivel educativo (niveles de analfabetismo, de bilingüismo) y socio-económico.

Por último, para comprender mejor su forma de vida, sus creencias, valores y vivencias, llevo ocho meses viviendo en las comunidades indígenas y trabajando en las Casas de Cultura y esto me ha permitido comprender mejor el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

CAPÍTULO 4

4.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El presente capítulo contiene los resultados obtenidos mediante el estudio de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de la segunda lengua (español) en las comunidades del distrito de Huancarani.

Como ya he evidenciado a través de todo el trabajo son muchas las causas contextuales que afectan a dicho proceso: alimentación, analfabetismo, trabajo infantil, etc. Pero, por otra parte, existen otros elementos externos relativos a la enseñanza (metodología o materiales didácticos, entre otros) que resultan factores clave para este estudio.

Por lo tanto, se intentará contextualizar la realidad en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y se pondrá de manifiesto hasta qué punto se tienen en cuenta las condiciones en las que se produce este proceso a través del análisis de materiales, de la metodología empleada, del entorno y de las características de los alumnos.

Para realizar un análisis más exhaustivo me apoyaré en los puntos que considero más relevantes de la lista de elementos contextuales para los programas de enseñanza de lenguas presentada por J. McDonough y C. Shaw (1993), especialmente en las características del alumno y del entorno.

4.1.1. Entorno

En primer lugar comenzaré con el análisis del entorno, teniendo en cuenta factores como: los recursos disponibles, los profesores, el entorno físico en el que se lleva a cabo el proceso de adquisición de la lengua y el papel que desempeñan tanto la lengua materna de los alumnos como la L2 en el país y en la escuela, entre otros).

Los recursos básicos (libros, papel, pizarra, etc.) de los que disponen las escuelas son bastante limitados, en general, e inexistentes si se hace referencia a material audiovisual (laboratorio lingüístico, proyectores, pizarra interactiva) por lo que los materiales en formato digital no pueden utilizarse.

Las instalaciones son ligeramente diferentes en las distintas comunidades pero comparten características generales. La entrada de las escuelas no está asfaltada por lo que en los meses de fuertes lluvias –aproximadamente de noviembre a abril- se forman enormes charcos de barro. Este hecho repercute directamente en la enseñanza ya que las aulas, inevitablemente, se llenan de suciedad. Por lo que la atmósfera del aula no es la ideal para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, presentan una estructura que no resulta nada atractiva para los niños (cristales rotos, mesas y sillas en mal estado, frecuente falta de higiene en los servicios sanitarios, etc.) y todos estos factores repercuten negativamente en la calidad de enseñanza. Además, el barro, la suciedad, la presencia de animales en la entrada de la escuela y la humedad concentrada en las aulas, también afecta a su salud.

En cuanto al entorno físico, cabe añadir que la temperatura del aula tampoco es la adecuada, ya que suele hacer frío y tanto profesores como alumnos tienen que tener alguna prenda de abrigo, al prescindir de cualquier medio para calentar el aula.

Respecto a los medios de transporte, en algunas zonas, son inexistentes y esto lleva a que algunos niños tengan que caminar entre 1 y 2 horas desde su casa a la escuela.

Por otro lado, el calendario escolar no se ajusta a la realidad de las comunidades, ya que todos los miembros de la familia, incluidos los niños, tienen que trabajar en época de siembra y cosecha. Por lo tanto, todos estos elementos –el frío, la distancia y el consecuente cansancio, las obligaciones laborales- influyen en la asistencia de los niños a la escuela.

Otro de los factores que repercute negativamente en la calidad de enseñanza –como ya expliqué previamente (2.3.2. Educación)- es el hecho de que hay escuelas con modalidad *uni-docencia* en donde un solo docente atiende a cuatro grados. Con este tipo de modalidad, niños de diferentes niveles están en la misma clase con un solo docente, ya que no existe personal de apoyo.

Por otra parte, es fundamental señalar algunas características relativas a la formación del profesorado:

Desde 1964 hasta la fecha han sido diferentes las leyes que han regulado la Carrera Pública Magisterial (CPM): La Ley 15215 (1964); el DL 22875, “Ley del Magisterio” (1980); la Ley del Profesorado 24029 modificada posteriormente (1990) y la Ley 29062 promulgada en julio de 2007.

En el Ministerio de Educación (MINEDU) encontramos la siguiente información sobre la ley N° 24029 con modificaciones de algunos de sus artículos (8, 11, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 34, 43, 45, 48, 52, 53, 58, 63, 64, 66, y la primera, segunda, quinta y octava disposición transitorias).

De estos, para comprender a nivel general el grado de instrucción de algunos profesores que aún trabajan bajo esta normativa, destacan los artículos 64, 66 y la quinta disposición transitoria. En ellos se puede observar cómo en un principio no era necesario tener un título profesional en educación y, un dato aún más preocupante, cómo, según el Art. 66 apartado e) se podía enseñar *con estudios completos de educación secundaria*.

TITULO V

DEL PERSONAL MAGISTERIAL SIN TITULO PROFESIONAL EN EDUCACION

CAPITULO XVI

DE LA SITUACION LABORAL

Artículo 64.- El personal docente en servicio sin título profesional en educación, ingresa a la Carrera Pública del Profesorado al obtener su título.

Los que poseen título en otras profesiones de nivel educativo superior tienen derecho a convalidar los cursos de su especialidad y los afines. (*)

(*) Artículo modificado por el Artículo 1 de la Ley N° 25212, publicada el 20-05-90, cuyo texto es el siguiente:

"Artículo 64.- El personal docente en servicio sin título pedagógico, ingresa a la Carrera Pública del Profesorado al obtener este título.

Los auxiliares de educación son considerados como personal docente sin título pedagógico en servicio. El reglamento normará las características de sus funciones".

Artículo 66.- El profesor docente en servicio sin título profesional en educación y con nombramiento interino, se agrupa según sus estudios, del siguiente modo:

- a. Con estudios pedagógicos concluidos;
- b. Con título profesional no pedagógico de nivel superior educativo;
- c. Con estudios pedagógicos no concluidos;
- d. Con estudios no pedagógicos del nivel superior educativo; y,
- e. Con estudios completos de educación secundaria.

El Ministerio de Educación establece para dicho personal una escala diferenciada de remuneraciones. (*)

(*) Artículo modificado por el Artículo 1 de la Ley N° 25212, publicada el 20-05-90, cuyo texto es el siguiente:

"Artículo 66.- El personal docente en servicio sin título profesional en educación y con nombramiento interino, se agrupa según sus estudios, de la siguiente manera:

- a. Con estudios pedagógicos concluidos;
- b. Con título profesional no pedagógico;
- c. Con estudios pedagógicos no concluidos; y,
- d. Con estudios no pedagógicos del nivel superior educativo.

El Ministerio de Educación establece para dicho personal una escala diferenciada de remuneraciones.

Queda prohibido el nombramiento de personal docente en calidad de titular o de interino para aquellas personas que sólo cuentan con estudios completos de Educación Secundaria".

Quinta.- El Ministerio de Educación sólo autoriza el nombramiento interino de personal docente, sin título profesional en educación en los casos, que no exista disponibilidad de personal titulado. Para el efecto se observará la prioridad señalada en el Artículo N° 66. (*)

(*) Disposición modificada por el Artículo 1 de la Ley N° 25212, publicada el 20-05-90, cuyo texto es el siguiente:

"Quinta.- Los docentes en actual servicio, con nombramiento interino, que estuvieron comprendidos en el inciso e) del artículo 66 de la Ley N° 24029, se mantendrán en ese grupo hasta acreditar estudios de educación superior".

[Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/Ley24029.php>]

A todos estos factores hay que añadir el fuerte ausentismo laboral que se produce entre los profesores que ejercen en medios rurales; la falta de puntualidad, ya que muchos de ellos vuelven todos los días a la ciudad por lo que en ocasiones abandonan el aula antes de la hora de salida o llegan tarde por la mañana; y las constantes huelgas que –como sucedió en el año 2012- pueden durar meses. Durante este tiempo los niños permanecen sin enseñanza, viéndose interrumpido de esta forma su proceso de aprendizaje.

Evidentemente, este tipo de acciones también tiene sus repercusiones en la enseñanza de la lengua, ya que no se mantiene una continuidad didáctica y el proceso de aprendizaje se ve interrumpido. Se tiene que tener en cuenta que, en general, los niños de las comunidades emplean el castellano principalmente en la escuela, por lo que si no tienen clase pueden pasar largos periodos sin utilizar su L2.

Resulta paradójico el hecho de que la mayoría de los niños tenga quechua como L1 y, sin embargo, en numerosas ocasiones afirmen que solo hablan castellano. Nos podríamos preguntar a qué se debe lo que, aparentemente, resulta una negación hacia su lengua y cultura. Las causas son diferentes pero, principalmente, cabe señalar la marginación a la que son sometidos en las ciudades en las que el castellano es la L1, en este caso, por cercanía, en Cuzco.

A los niños se les educa con la idea de que el castellano es la lengua de prestigio –siendo el idioma oficial del país- y, por este motivo, intentan esconder su lengua, perdiendo de esta manera su identidad cultural.

Recordemos el punto nº 3 de los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021” recogidos dentro del *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2009): “preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica”. Si dicho propósito realmente se cumpliera en las escuelas, ¿por qué no se valora la riqueza lingüística y cultural que ofrece la convivencia de dos lenguas en lugar de marginar una de ellas y, lo que resulta más grave, a sus propios hablantes?

4.1.2. Análisis de materiales y metodología

Una vez analizados los factores relativos al entorno, considero fundamental tener en cuenta ciertas características del alumno, tales como: la edad, los intereses, el nivel de competencia de la lengua, la motivación, la lengua materna, los motivos para aprender la lengua, los estilos de aprendizaje preferidos y la personalidad, entre otros, ya que son factores que deberían contemplarse tanto en la metodología empleada en el aula como en el diseño de materiales.

Para ello, presentaré algunas actividades llevadas al aula por profesores y otras encontradas en libros de texto en uso en las escuelas.

Comenzaré por realizar un análisis general de uno de los libros de texto de primer grado de primaria (*Comunicación 1*, Editorial Santillana).

En primer lugar, destaca la inadecuación respecto al conocimiento del mundo del alumno, ya que en la propia portada aparecen dos niños en la arena de la playa, lugar absolutamente desconocido para un niño que provenga de las comunidades campesinas del distrito de Huancarani. Por este motivo, su primer contacto con la lengua –en un ámbito formal- en lugar de acercarlo a una nueva cultura, al tratarse de un contexto totalmente ajeno a su realidad, lo aleja por completo.

En la Unidad 7 del mismo manual nuevamente se incluye un texto que no pertenece en absoluto a la realidad de los niños de las comunidades (*La gran carrera en el fondo del mar*) con un léxico totalmente específico: *anchovetas, aletas, pulpos, caballitos de mar* que dificulta aún más la comprensión del texto.

Si consultamos el área de Comunicación del Programa Curricular del *DCN* (2008) (parte III, Educación Primaria) encontramos una división en tres organizadores: Expresión y comprensión oral; Comprensión de textos y Producción de textos.

En lo que se refiere al Primer Grado, en el apartado de la Expresión y comprensión oral (“Capacidades y conocimientos”), destaca un punto que resulta clave: *Describe personas, animales y lugares que conoce, con claridad y usando nuevo vocabulario.*

Por lo tanto, ¿hasta qué punto cumplen algunos manuales de Comunicación Integral la programación recogida en el *DCN*?

Por otra parte, cabe destacar la inadecuación en la elección de actividades y la falta de linealidad –en cuanto al nivel lingüístico se refiere- entre ellas. Es decir, en la Unidad 1 se parte de actividades en las que se hacen prácticas sobre los nombres (*¿Cómo te llamas?* o *Conocemos más nombres*) en las que los niños, entre otras, realizan actividades con letras: Escribir su nombre en cartulina y después decorarlo o indicar con qué letra empiezan algunas palabras incluidas en fichas, y se incluyen canciones para aprender las vocales.

Posteriormente, se llega a la Unidad 8 con un texto - *Contamos una noticia*- que trata sobre un accidente de tráfico en la carretera Sisa-Tarapoto en donde el conductor del vehículo choca con un montículo de arena al no ver la señal de advertencia “hombres trabajando”.

En este ejemplo se puede observar la falta de linealidad entre las actividades de un mismo manual y la inadecuación respecto a la edad del alumno –niños de 6-7 años-, sus intereses y su nivel de competencia lingüística.

Por un lado, se incluyen términos como: *montículo, ocasionar, congestión* que para un alumno de esa edad con español como L2 resultan demasiado complejos. Por otro, se dificulta aún más la información aportando lugares geográficos desconocidos por el alumno (Sisa-Tarapoto).

Por último, el argumento está totalmente alejado de los intereses que puede tener un niño de esa edad por lo que el texto no motiva en absoluto al estudiante.

Continuando con la inadecuación de las actividades respecto al conocimiento del mundo del alumno cabe señalar un texto encontrado en un manual de tercer grado de primaria (*Comunicación*, Grupo Editorial Norma) bajo el título de *Herramientas educativas en la red*. Esta actividad está dividida en varios apartados de los que llama la atención *Antes de leer* por las preguntas que incluye, refiriéndose al contacto que los alumnos han tenido con internet.

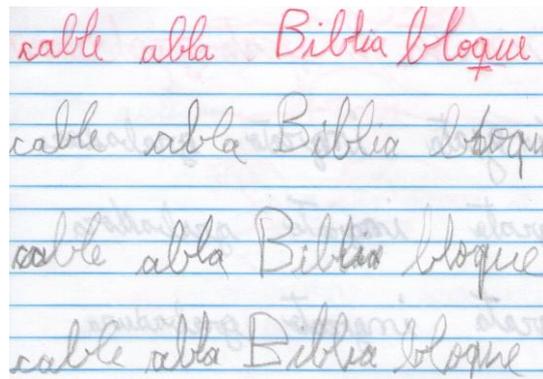
Si recordamos que la región de Cuzco está incluida dentro de los índices de extrema pobreza y que el departamento es uno de los seis con menor *IDH* de Perú, ¿en cuántas ocasiones ha podido tener contacto un niño de las comunidades con herramientas informáticas?

Por otro lado, podemos apreciar cómo una vez más no se está considerando el español como L2 ya que, ¿cómo podría un niño quechua hablante de 10 años entender términos incluidos en el texto como: *portal*, *programas descargables* o *variedad de recursos*? Si al menos se incluyeran actividades para trabajar el léxico se podría encontrar una cierta justificación didáctica a la elección de dicho texto. Sin embargo, los apartados que siguen (*Después de leer* y *Aplico la estrategia*) incluyen una serie de preguntas sobre el contenido y el tipo de texto que, además, no ayudan a la comprensión del mismo.

Después de haber analizado estas actividades surge la duda de hasta qué punto es adecuado ofrecer textos que se alejen por completo de la realidad del alumno. Bajo mi punto de vista, las actividades deben corresponderse con las características del alumno (nivel lingüístico y cultural, edad o intereses) para despertar la motivación en el niño y no dificultar el proceso de adquisición de la L2. Por lo tanto, considero que la inclusión de nuevos conceptos y realidades se puede llevar a cabo pero de forma paulatina, adecuándose a la edad del niño y a su nivel cultural y lingüístico, sin olvidar que su L1 no es el castellano.

En cuanto al trabajo en el aula, merece especial atención el tipo de actividades que algunos profesores emplean –bien como actividad en clase bien como tarea en casa– que, como se puede observar, se limita a la repetición sistemática de diferentes palabras que no guardan ningún tipo de relación semántica entre sí.

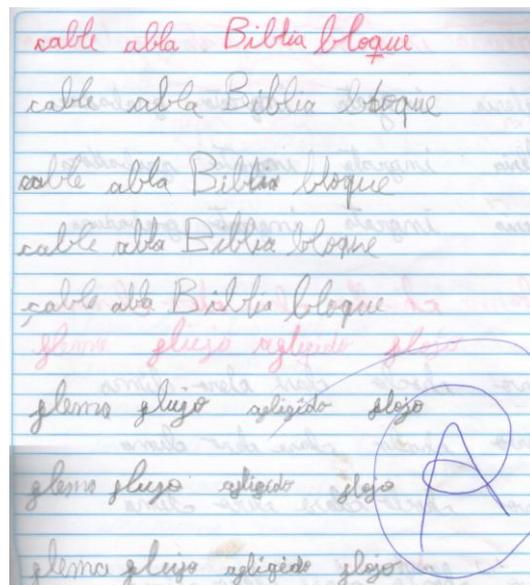
Resulta evidente que el hecho de tener que escribir un cierto número de palabras – en ocasiones incluso hasta 50-100 veces–, a modo de caligrafía, causa una gran desmotivación en el alumno:



[Ejemplo de tarea extraído del cuaderno de un niño de siete años de segundo grado de primaria]

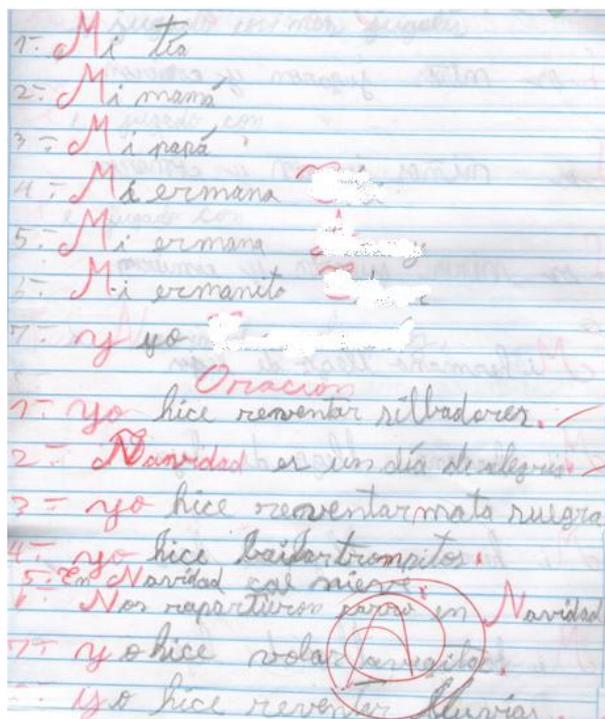
En esta tarea llama la atención el segundo término de la lista: *abla*. En un principio se podría pensar que el alumno ha copiado mal la palabra ya que, en numerosas ocasiones, se dicta y no se escribe en la pizarra para que, al menos, sirva de ejemplo.

Pero al ver la página completa del cuaderno del niño podemos observar cómo esta tarea ha sido corregida con una puntuación de “A” (sobresaliente):



Por lo tanto, no solo nos encontramos con tareas que provocan una gran desmotivación, sino que aparecen casos en los que se ve claramente que los niños aprenden errores que, obviamente, repiten.

Ahora bien, cabe preguntarse a qué se debe este tipo de correcciones: ¿Desmotivación y desidia por parte del profesor? ¿Bajo nivel de instrucción?



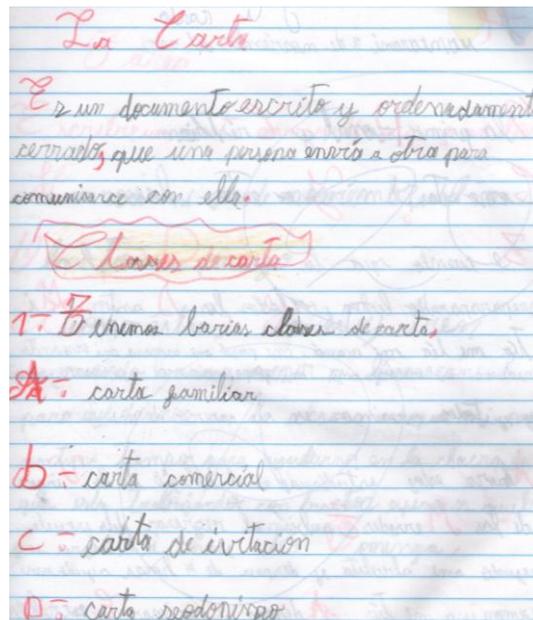
[En este ejemplo se han borrado los nombres que pudieran identificar al alumno, ya que en el presente estudio todos los textos se exponen de forma anónima]

A continuación se presenta un fragmento de una ficha realizada por un profesor sobre un taller de medioambiente y cambio climático en el que se pueden encontrar numerosos errores a nivel gramatical y léxico con una escasa coherencia textual:

- **JUSTIFICACIÓN:** Se busca que los niños y niñas conozcan la situación real en la que nos encontramos y porque sucede las precipitaciones fluviales, las radiaciones solares con mayor intensidad.
- La población debe evitar consumir productos que contaminan nuestro entorno en el que vivimos.
- **DESTINATARIOS:** La acción estará priorizado para 20 niños formaran este grupo al azar, estos niños y niñas explicaran el tema a las 78 personas que se encuentran participando dentro del evento.
- **METODOLOGÍA:**

Se trabajará con la población beneficiaria: Medio ambiente "adaptación al cambio climático" causas y consecuencias, reforzando los conceptos básicos Calentamiento global. Para consolidar dichos términos se recortara periódicos que ayude a la sensibilización de la población y se elaborarán materiales educativos tales como: mensajes, dibujos, recortes plasmados en un mural.

Volviendo a las tareas realizadas en el aula, a continuación, podemos observar otra de las actividades que seguramente está fuera de los intereses de un niño de 7 años por lo que no despierta su motivación y, además, no se adecua al nivel de competencia que tiene en la L2 (*La carta y Clases de carta*)



[Ejemplo de tarea extraído del cuaderno de un niño de siete años de segundo grado de primaria]

Por otro lado, resulta necesario cuestionarse qué destreza lingüística se está trabajando con este tipo de actividades.

Además, cabe señalar que en el texto aparece una serie de errores que no han sido corregidos ni trabajados de ninguna manera por el profesor y que, por lo tanto, el niño repetirá en futuras ocasiones: *comunicarce*, *barias*, *ivitación*, *seodonimo* hasta llegar a una posible fosilización. Por último, en este ejemplo, se puede observar una vez más la inadecuación en la elección del léxico respecto a la edad del alumno y a su nivel lingüístico (*carta comercial*, *pseudónimo*).

Si se analizan las actividades que realizan niños de grados superiores (tercero, cuarto y quinto de primaria) se puede observar que las diferencias se basan en el nivel léxico y gramatical pero la tipología se mantiene. De esta forma, podemos encontrar copias íntegras del libro de texto sobre biografías de personajes famosos, descripciones de ciudades o eventos festivos locales y nacionales:

José Gabriel Condorcanqui Nogueira
 llamado Tupac Amaru II nació en
 Surimata en 1764. Era culto y de buena posición
 económica estudió en el colegio San Francisco
 de Borgo. A los 19 años se casa con Micaela
 Bartolomé, una mujer admirable y valerosa, con
 ella tuvo tres hijos: Jacinto, Mariano y Fernando.
 Por las injusticias contra sus hermanos de
 raza, se dirigió a las autoridades masobras
 como personalmente viajando hasta Lima
 pero no le hicieron caso.
 Cuando vio todos los medios agotados, decia
 tomar las armas y sublevarse el cuatro de
 noviembre de 1780, en el pueblo de Cuzco.
 Primero apresó al corregidor Antonio de Arriaga,
 quien fue guzgado y condenado a muerte,
 ejecutándole por los maltratos cometidos.
 Al mando de 600 hombres prosiguió su marcha
 hacia el norte, obteniendo su primera victoria en
 la batalla de Sangaraya. Luego se dirigió al

[Biografía de Tupac Amaru. Ejemplo extraído del cuaderno de una niña de diez años de quinto grado de primaria]

En una clase de español como L2 se podría utilizar la biografía como recurso para practicar, por ejemplo, el pretérito indefinido. Sin embargo, en este caso, no se ha efectuado ningún tipo de trabajo previo sobre el pasado y la siguiente actividad que se realiza tampoco guarda ninguna relación con el texto.

Por otra parte, como en otras actividades analizadas previamente, no se involucra al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, el nivel de motivación para llevar a cabo la tarea es mínimo.

Esta falta de interés del alumno podría explicar la cantidad de errores que se localizan en el texto a pesar de ser una copia del libro: (él) *estudion*, *San Granciso de Borgo*, *balerosa*, *se diriguio*, *decio* (decidió), *harmas*, *guzgado*, etc. Pero lo que más llama la atención es que esta tarea –como muchas otras- no ha sido corregida.

Por lo tanto, en resumen, el niño se ve obligado a copiar páginas enteras de un libro, sin ninguna motivación, sabiendo que, además, no será corregido por nadie.

Por consiguiente, una vez más, cabe preguntarse cuál es el objetivo –a nivel pedagógico y lingüístico- de este tipo de actividades.

Sin embargo, esta misma actividad se podría explotar en el aula, despertando el interés de los alumnos e integrando las diferentes destrezas lingüísticas.

Es decir, podríamos proponer a los estudiantes que contaran la biografía de un familiar – también podrían inventarla- o de un personaje famoso de forma escrita o/y oral.

Se podrían hacer juegos en los que un alumno piensa en un personaje conocido y el resto de estudiantes le hacen preguntas a las que solo puede contestar con sí/no (por ejemplo, ¿es mujer?, ¿es actriz?, etc.)

De esta forma, incluiríamos factores que resultan fundamentales en la enseñanza de la lengua como: la motivación, el interés, la creatividad, el desarrollo de la competencia oral y escrita, la autonomía y la interacción comunicativa, entre otros.

Si continuamos con el análisis de las actividades que se realizan en el aula, vemos cómo se trata el aspecto gramatical. En los primeros grados (primero y segundo) encontramos tareas de copia -como las mencionadas previamente- con las que se pretende enseñar diferentes categorías gramaticales como: adjetivos posesivos, verbos, pronombres o artículos.

En la siguiente actividad se incluye una serie de palabras que los alumnos tienen que copiar reiteradamente (Los pronombres: él, tú, ella, ellos).

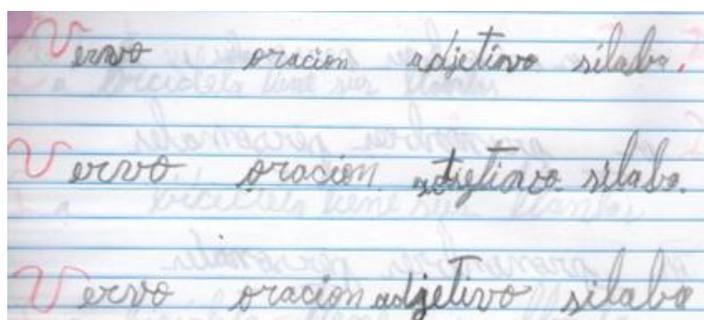


[Fragmento extraído del cuaderno de una alumna de segundo grado de primaria]

El hecho de no incluir las formas de *vosotros/as* es comprensible ya que la variedad de español existente en Perú no las contempla.

Pero, ¿cuál es el criterio empleado para dar prioridad a las formas: *él, tú, ella, ellos* y no a *yo, nosotros/as, usted, ustedes*? Además, copiando los pronombres, ¿realmente el alumno aprenderá qué es un pronombre?

Podemos encontrar otros ejemplos de listas de palabras para tratar categorías gramaticales (Verbo-oración-adjetivo-sílaba) en actividades planteadas en el primer grado de primaria:



En este caso, además de ausencia de acentos (*oracion, silaba*) y faltas de ortografía (*vervo*) tampoco se aprecia ningún tipo de congruencia entre los términos presentados ni se aportan explicaciones que ayuden al alumno a comprender qué está escribiendo.

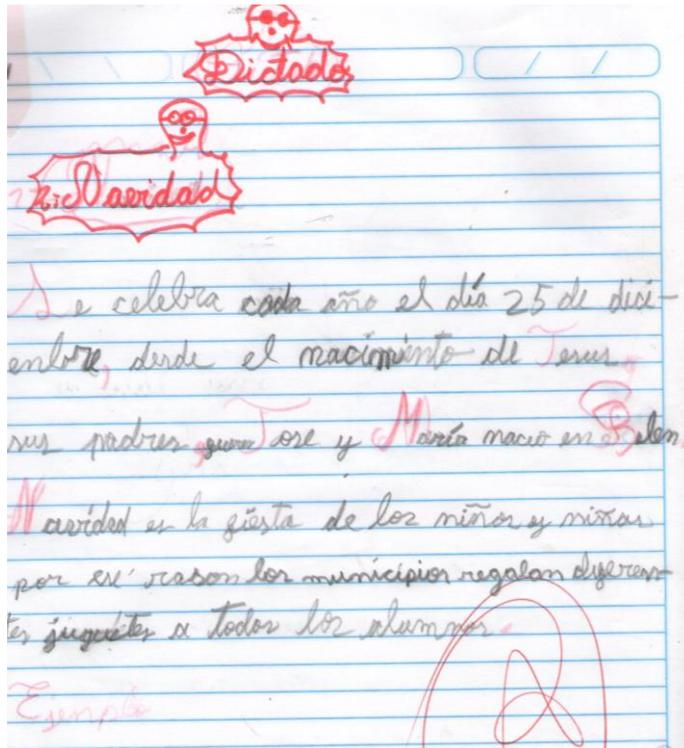
En cuanto a la enseñanza de los tiempos verbales, se tiende a la realización de lista con la conjugación de verbos en presente, pasado (Pretérito Indefinido) y futuro. Sin contemplar los diferentes pasados o futuros, ni explicar sus usos:

Presente	Pasado	Futuro
Yo hablo	Yo hablé	Yo hablaré
Tu hablas	Tu hablaste	Tu hablarás
El habla	El habló	El hablará
Nosotros hablamos	Nosotros hablamos	Nosotros hablaremos
Ustedes hablan	Ustedes hablaban	Ustedes hablarán
Ellos hablan	Ellos hablaban	Ellos hablarán

[Fragmento extraído del cuaderno de un alumno de quinto grado]

Como se puede observar en el ejemplo, la actividad ha sido corregida, pero llama la atención la falta de congruencia en dicha corrección. Es decir, se ha corregido el acento en las tres primeras personas del singular del futuro simple, pero se han obviado las formas: yo hablar (presente), el pronombre “tú” (tu), hablarán (hablaran), hablé-habló (hable-hablo), entre otros. Por otra parte, es fundamental destacar que el “error” no recibe ningún tipo de tratamiento por lo que el aprendizaje de los alumnos se ve limitado.

Por último, otra de las actividades empleadas por los profesores frecuentemente en la enseñanza de español en las comunidades –en todos los niveles- es el dictado. En mi opinión, es un recurso con el que se podrían alcanzar resultados satisfactorios y podrían ayudar a consolidar y resolver aspectos ortográficos y fonéticos. Ya que por influencia de su L1 (quechua) los niños, en general, presentan grandes dificultades a nivel fonético, especialmente en el sistema vocálico. Ahora bien, como cualquier otro tipo de actividad, tendrían que adaptarse al nivel de competencia lingüístico del alumno, a la edad y a sus intereses. Por lo tanto, sería conveniente elegir un tema que despierte el interés del niño, con un léxico familiar y una longitud que no desmotive al alumno, ya que en ocasiones se hacen dictados que exceden las dos páginas (A4).



[Ejemplo de dictado en segundo grado]

Por otra parte, sería oportuno que el profesor realizara una corrección junto a los alumnos para involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y resolver sus dudas, actuando como guía para ayudarles a adquirir una cierta autonomía.

En resumen, a través de todo el trabajo se ha pretendido reforzar la idea de que el alumno tiene que ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero espectador pero, lamentablemente, resulta obvio que con la metodología empleada en el aula el alumno queda relegado a un segundo plano y está sujeto a las decisiones que toma el profesor. Por lo tanto, el hecho de que no se contemplen las necesidades de los estudiantes ni sus diferentes estilos de aprendizaje, entre otros, hace que la motivación del alumno desaparezca por completo.

Por otro lado, sería importante cuestionarse, al menos, cuáles son los motivos del alumno para aprender español. En el caso que nos ocupa la respuesta es clara: Los niños de las

comunidades del distrito de Huancarani tienen que aprender español porque así lo contempla la ley, por lo que, probablemente, no parten con una gran motivación sino que lo hacen por obligación. Ahora bien, si además de obligarlos a aprender un idioma, la metodología que se aplica no contempla sus necesidades, sus intereses, ni sus preferencias -en cuanto a estilos de aprendizaje se refiere- es evidente que los resultados no serán los deseados y manifestarán diversas lagunas en la L2.

Además, como se puede observar mediante el análisis realizado, el diseño de los materiales no se adecua a la realidad en la que se lleva a cabo la enseñanza de la L2 y las actividades del aula no potencian en absoluto las destrezas lingüísticas. Como consecuencia, los alumnos no pueden alcanzar un grado de competencia de la segunda lengua que les acerque al bilingüismo.

4.1.3. Visión de la metodología actual

Considero de especial relevancia incluir la visión que los propios profesores tienen sobre la metodología actual. Bajo mi punto de vista, resulta preocupante que, a pesar de los resultados obtenidos, la mayoría de los profesores de las comunidades considera que la metodología empleada en el aula es la más adecuada sin reflexionar siquiera sobre la posibilidad de introducir nuevos métodos. Es decir, para una gran parte de los docentes, las tareas basadas en la repetición sistemática de palabras descontextualizadas, las lecciones aprendidas de memoria y la copia íntegra de textos, es la mejor y única forma para aprender.

Obviamente, no hay un único método de enseñanza, pero en el caso que nos ocupa resulta evidente que con el actual no se consiguen resultados satisfactorios. [Anexos 8-9] Por otra parte, cabe cuestionarse cuál es, en realidad, el método empleado en la enseñanza de español como L2 en las comunidades. Es decir, a lo largo del siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas se ha visto sometida a numerosas innovaciones y nuevos métodos con el objetivo de mejorar y aportar soluciones a las problemáticas encontradas. De esta forma han surgido diferentes

enfoques y métodos: El método de gramática-traducción, el método directo, el enfoque cognitivo, el enfoque natural, los enfoques comunicativos, entre otros.

En el caso que nos ocupa podría parecer complejo definir qué tipo de método se está empleando en la enseñanza de la L2 pero, en realidad, la respuesta es clara. Lamentablemente, en las comunidades, no se está asumiendo ningún método o enfoque concreto, simplemente, porque no se está enseñando la lengua como una L2. Por este motivo, la caligrafía se antepone al desarrollo de las destrezas lingüísticas y los manuales incluyen textos que resultarían complejos –a nivel lexical y gramatical- incluso para niños nativos.

Por otra parte, ya se ha analizado el bajo nivel de instrucción de muchos de los profesores quienes, en ocasiones, además de no poseer un título pedagógico o incluso universitario, no han recibido ningún tipo de formación en la enseñanza de segundas lenguas. Como consecuencia, los requisitos mínimos para favorecer la adquisición de una L2 no se contemplan, ya que los profesores carecen de conocimientos sobre lingüística y otros campos específicos de esta (etnolingüística, psicolingüística o sociolingüística) y su aplicación en el aula.

De otra parte, el hecho de que muchos docentes no hayan recibido ningún tipo de formación pedagógica les lleva a mantener al alumno fuera de su proceso de aprendizaje sin fomentar ni desarrollar las capacidades del niño a nivel cognitivo, creativo y lingüístico, entre otros.

4.1.4. Sugerencias para mejorar la enseñanza de la L2

En este apartado se incluirá un resumen de algunas propuestas que considero relevantes para mejorar el sistema de enseñanza de la L2 (español) en las comunidades campesinas y aportar una línea coherente entre los propósitos establecidos por el *DCN* y la metodología empleada actualmente en el aula.

Resultando fundamentales los siguientes puntos:

- 1. Formación del profesorado:** En primer lugar, sería imprescindible que los profesores tuvieran titulación universitaria especializada -con título pedagógico- para poder ejercer. Sin embargo, ya que actualmente muchos de ellos se dedican

a la enseñanza sin cumplir estos requisitos, para poder ofrecer una mínima calidad educativa, deberían recibir cursos de formación tanto en pedagogía como en la enseñanza de español como L2.

2. Cambio en la visión actual sobre el papel del profesor y del alumno: Como ya se ha evidenciado en apartados anteriores y mediante el análisis de la metodología y del material didáctico, es evidente que el alumno queda relegado a un segundo plano, dejándolo fuera del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para que se produzca un aprendizaje efectivo, el alumno debería ser el foco central en el proceso y el profesor tendría que acompañarlo, entrenándolo en el desarrollo de estrategias e impulsándolo hacia la autonomía. Además, se debería aplicar una metodología en la que la lengua sea el instrumento de comunicación, con material didáctico que motive al alumno. Por otra parte, resulta fundamental potenciar el desarrollo de las capacidades del niño a nivel cognitivo y lingüístico, entre otros, fomentando la autoestima y la motivación.

3. Material didáctico y metodología: El análisis efectuado sobre los materiales didácticos evidencia las numerosas lagunas que contienen y la baja efectividad que ofrecen según los resultados obtenidos. Son numerosos los cambios que se tendrían que llevar a cabo para conseguir resultados beneficiosos en términos de aprendizaje, entre otros factores, porque no se está enseñando la lengua como si fuera una L2.

Principalmente, el diseño de materiales y la metodología –como se ha mencionado anteriormente- deberían adaptarse a diferentes factores, incluyendo las características del alumno. Bajo mi punto de vista, en el caso que nos ocupa, se tendría que empezar por considerar la figura del alumno como parte esencial del proceso de aprendizaje.

De los factores que se deberían tener en cuenta destacan los siguientes:

La edad: Las actividades planteadas deberían adaptarse a la edad del niño, por lo que se tendrían que evitar temas que no sean comprensibles para este –por su conocimiento del mundo- o puedan dañar su sensibilidad.

Los intereses: Este factor está directamente relacionado con la edad. Las actividades de aprendizaje tienen que contener temas que atraigan la atención del

estudiante. Por este motivo, sería conveniente incluir el componente lúdico para despertar el interés del niño, haciendo que se sienta motivado.

Por otra parte, considero fundamental incluir actividades que desarrollen la creatividad del niño y potencien su autonomía en el proceso de aprendizaje.

El nivel de competencia de la lengua: Toda actividad se deberá adecuar al nivel de competencia que nuestros alumnos tengan de la lengua, teniendo en cuenta que, probablemente, exista una cierta diversidad en el aula y no todos tengan el mismo nivel. De otra forma, podemos frustrar a nuestros alumnos y hacer que pierdan la motivación y el interés por aprender.

El nivel cultural: Dependiendo del nivel cultural y educativo de nuestros alumnos, las actividades se podrán tratar de diferentes formas. No se debe olvidar que estamos enseñando una lengua y la prioridad –especialmente en los primeros grados- es el componente lingüístico.

Factores individuales: El profesor debe tener en cuenta que cada alumno es diferente (personalidad, estilos de aprendizaje, etc.) y, como tal, las actividades planteadas tienen que responder a las necesidades del alumno y ser trabajadas de diferentes maneras.

Atmósfera: Es imprescindible crear un clima en el que el alumno se sienta relajado para poder favorecer su desarrollo cognitivo y emocional.

Para propiciar una atmósfera positiva, el profesor debe ofrecer las indicaciones de cada tarea de forma clara, evitando sentimientos negativos como la frustración, y asegurarse de que el alumno ha comprendido qué tiene que hacer. Hay que recordar que el estudiante está en proceso de aprendizaje de una lengua que no es su L1. Por lo cual, quizá haya que repetir las indicaciones o explicarlas con otros recursos comprensibles para el niño. Para ello, si fuera necesario, se podría utilizar la L1 del alumno –especialmente en grados iniciales-, pero se debería intentar emplear siempre la L2 como lengua de comunicación para ofrecer un mayor *input* al estudiante.

Por otra parte, es necesario que el alumno – independientemente de su edad- entienda por qué y para qué está haciendo una tarea. De no ser así, el niño se sentirá desmotivado y el proceso de aprendizaje se verá interrumpido.

4. Promover un programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI): Teniendo en cuenta las diferentes lenguas que se hablan en el país, resultando una sola oficial (castellano), sería conveniente promover un programa basado en la *EBI* para preservar las lenguas indígenas y reforzar el aprendizaje de la L2.

5. Educar a la población en el respeto a la diversidad cultural y lingüística: Para evitar la continua marginación a la que se ven sometidos los habitantes de comunidades indígenas en las ciudades, es fundamental educar a la población en el respeto hacia la diversidad.

Las instituciones educativas –en este caso del departamento de Cuzco- tendrían que fomentar el conocimiento de la diversidad cultural y lingüística de Perú, contribuyendo a la aceptación de todos los ciudadanos independientemente de su grupo étnico, lengua o religión, entre otros. Respetando, por otra parte, uno de los fines de la educación peruana contemplado en el *DCN*:

b) “Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado”.

Ley General de Educación (Art. 9°)

CAPÍTULO 5

5.1. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha reflexionado sobre las principales causas que influyen negativamente en el proceso de adquisición del español como L2 en las comunidades indígenas del distrito de Huancarani (Cuzco, Perú).

Posteriormente, se ha realizado un análisis crítico sobre la metodología y materiales didácticos que se emplean en las escuelas del distrito, ofreciendo diferentes sugerencias que podrían aportar nuevas ideas para mejorar la calidad educativa.

A continuación se ofrece un resumen de las conclusiones a las que se ha llegado a partir del estudio realizado:

1. El contexto socio-económico de las comunidades del distrito -la situación económica, la alimentación y su repercusión en la salud o el trabajo infantil- afectan directamente al desarrollo cognitivo, social y emotivo de los niños, repercutiendo negativamente en el proceso de adquisición de la L2.
2. El ámbito educativo en el que se lleva a cabo el aprendizaje –el entorno físico, los materiales didácticos y la metodología empleados en la enseñanza-, evidencia una serie de lagunas que impide resultados efectivos en el proceso de aprendizaje.
3. El diseño del material didáctico y el método de enseñanza deberían adaptarse a una serie de factores relacionados con las características del alumno y el entorno en el que se desarrolla el proceso de adquisición de la L2.
4. La escasa formación académica de los profesores tanto en el campo pedagógico como en el de la enseñanza de español como L2 no contribuye a que el alumno adquiera un aprendizaje basado en la motivación y en el desarrollo de estrategias para alcanzar así la autonomía en su proceso de aprendizaje.
Por otra parte, el desconocimiento por parte de los docentes de teorías sobre la adquisición de segundas lenguas, el tratamiento de errores y otros conceptos lingüísticos básicos hace que las tareas y actividades del aula se limiten a técnicas repetitivas y memorísticas que no aportan elementos para favorecer el desarrollo cognitivo y lingüístico de los alumnos.
5. El papel del profesor y del alumno resultan fundamentales para conseguir resultados favorables en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el protagonismo debería recaer en el alumno, siendo este el eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el profesor debería ser el guía, potenciando las capacidades del alumno mediante un clima que reafirme la autoestima del niño.

6. Por último, se ha planteado una serie de sugerencias con la esperanza de ayudar a mejorar la calidad de enseñanza de la L2 y que las instituciones competentes reflexionen sobre las lagunas actuales.

En Perú el idioma oficial es el castellano y todos los ciudadanos están obligados a aprenderlo y a usarlo en diferentes contextos, ya que los documentos oficiales (D.N.I., seguro médico S.I.S., etc.) están escritos en español. Por lo que si no se ofrece una calidad mínima educativa –incluyendo la enseñanza de la L2- se están infringiendo los derechos de los ciudadanos.

Recordemos que según el DCN: “La institución educativa ofrece condiciones para aprender a comunicarse correctamente en este idioma [castellano] en distintas situaciones y contextos, tanto socio-culturales como económico-productivos del país y para acceder a los diversos campos del conocimiento. Ello implica hablar, escuchar con atención, leer comprensivamente y escribir correctamente el castellano”

Para concluir tomo prestadas las palabras de Nonato Rufino Chuquimamani Valer, Representante del Pueblo Quechua (Comité Consultivo de EBI):

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

A modo de reflexión me gustaría finalizar añadiendo que todos nosotros -docentes, lingüistas e instituciones educativas- tenemos el deber de enseñar la lengua, favoreciendo la adquisición de la L2, garantizando una educación de calidad y respetando la L1, la cultura y la identidad de las comunidades indígenas, para colaborar en su integración laboral y social. Porque nuestro deber es su derecho y para conquistar y reivindicar derechos la lengua es el instrumento.

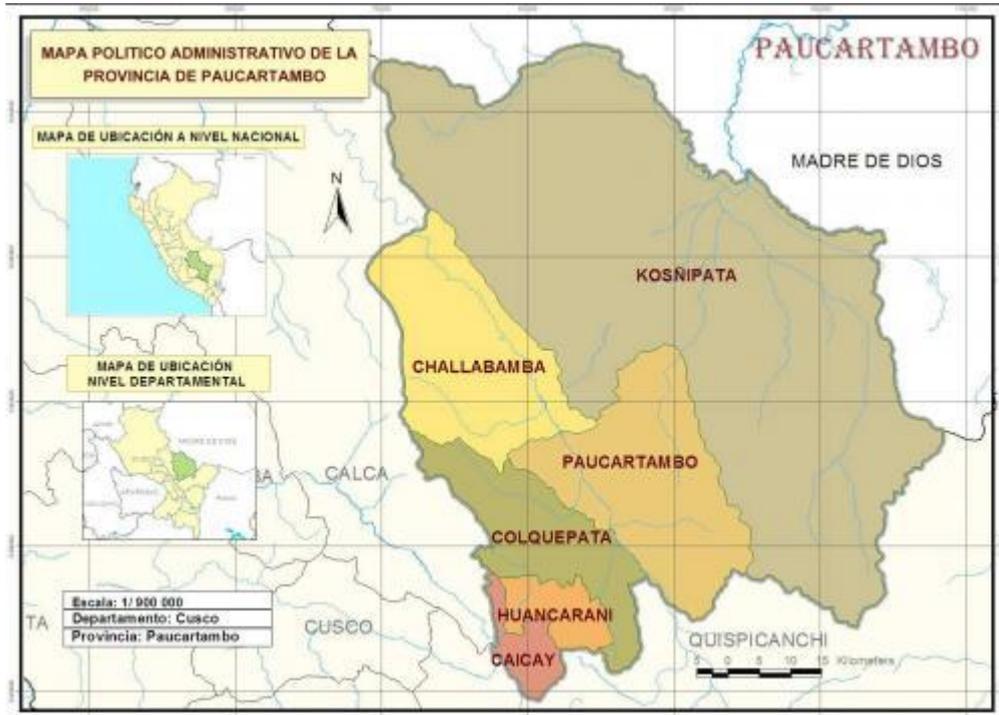
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- ARZAMENDI, J., PALACIOS, I y PUEYO, S. (2004). *Adquisición de Segundas Lenguas*. Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.
- AAVV (2000). Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, elaborado por el Consejo de Europa. Versión española (2002), disponible en <http://www.cervantes.es>.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros, S.L.
- BLANCO ABARCA, A. (1981). "Bilingüismo y cognición", *Estudios de Psicología*, 8, pp. 50-81.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Holt. Trad. al español, *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 1964.
- CENOZ, J. y PERALES, J. (2000). "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en Muñoz, C. (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- CHOMSKY, N. (1995). *El programa minimalista*. Versión española. Madrid. Alianza Editorial, 1999.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Essex: Longman.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
-..... (1990). *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
-..... (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, S. (2001). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*, en Frecuencia-L, nº 17. Madrid: Edinumen.
- GILES, H. Y BYRNE. J. (1982). "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition". *Journal of Multicultural and Multilingual Development* 3: 17-40.
- GIOVANNINI ET AL. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. 1995. *Ethnography: Principles in Practice*. Londres: Routledge.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
-..... (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press.
- LAMBERT, W. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1984). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Ed. Gredos.

- LOZANO G. y RUIZ CAMPILLO, P. (1996). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". En Miquel, L. y Sans, N. (Ed.) *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid: Cuadernos de tiempo libre, Col. Expolingua, pp. 127-155.
- MADRID, D., HOCKLY N. y PUEYO S. (2004). *Estrategias de Aprendizaje*, Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.
- MARTÍN, E. (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- MCDONOUGH, J. y SHAW, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima (Perú).
- NEWMARK, L. (1966). "How not to Interfere in Language Learning". *International Journal of American Linguistics* 32: 77-87.
- NYIKOS, M. (1996). "The Conceptual Shift to Learner-Centered Classrooms: Increasing Teacher and Student Strategic Awareness" in R. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. University of Hawaii Press: Hawaii.
- PICA, T.; R. YOUNG y C. DOUGHTY (1987). "The Impact of Interaction on Comprehension". *TESOL Quarterly* 21: 737-59.
- POSTIGO, R.M. (1998). "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- PUEYO, S. y MARTÍN, I. (2004). *Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos*. Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.
- RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SANS, N. (2003). "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE", en *Actas del VIII Seminario de dificultades de la enseñanza del español a Lusohablantes*, pp. 10-20.
- SCHUMANN, J. (1978). "La adquisición de las lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización", en Licerias, J. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-31. Traducción al castellano: "La interlengua", en Licerias, J.M. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- SKINNER, B. F. (1957). *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.
- WEINREICH, U. (1953). *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: University Press.
- ZÚÑIGA, M. (1993). "Educación Bilingüe: Materiales de apoyo para la formación docente" en *Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz, Bolivia: UNICEF.

ANEXO 1

PROVINCIA DE PAUCARTAMBO



ANEXO 2

DISTRITO DE HUANCARANI



[Fuente: INEI]

ANEXO 3

POBLACIÓN SEGÚN IDIOMA O LENGUA QUE APRENDIÓ EN LA NIÑEZ (DEPARTAMENTO DE CUZCO)

POBLACIÓN SEGÚN IDIOMA O LENGUA QUE APRENDIÓ EN LA NIÑEZ,
2007-2011
(Porcentaje)

Idioma o lengua	2007	2008	2009	2010	2011
Quechua	54,9	53,2	53,4	53,6	54,5
Castellano	44,6	46,3	46,1	45,7	45,1
Aymara	0,2	0,3	0,2	0,4	0,2
Otras lenguas nativas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Otras 1/	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2

1/ Incluye inglés, portugués, otra lengua extranjera y sordomudo

Fuente: INEI-Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO), 2007 - 2011.

Fuente: INEI-Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO), 2007-2011]

[F

ANEXO 4

1.4.2.4. Calidad del Servicio Educativo

Si bien hemos alcanzado niveles aceptables de acceso a la EBR sobre todo en Primaria y Secundaria, estos no guardan relación con la calidad educativa; los niveles de logros de aprendizaje son altamente preocupantes.

CUADRO N° 22

Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño Comprensión de Textos y Lógico matemática, por estratos.

Área	Nivel de Logro	Promedio Regional	Gestión		Características	
			Estatal	No-Estatal	Públicas Completo	Urbano Multigrado
Comunicación Integral comprensión de Textos	Nivel 2	10,6	8,5	28,5	14,2	4,2
	Nivel 1	48,4	47,3	57,7	55,2	36,4
	Nivel 1 por estratos	41	44,2	13,8	30,6	59,5
Área Lógico Matemática	Nivel 2	4,8	4,1	11	5,7	3,3
	Nivel 1	31,5	29,8	45,7	34,5	26,2
	Nivel 1 por estratos	63,7	66,2	43,3	59,8	70,4

Fuente: Educación En Cifras DRECUZCO 2007
UMC-2007 (ECE)

Existe si un gran porcentaje de niños y niñas promovidos de grado (aproximadamente 75%), sin embargo esta situación se estaría dando sin que necesariamente los alumnos aprendan.

La medición de logros de aprendizaje desarrollados por la DREC nos detalla que: solo el 10,6% de niños y niñas logran aprendizajes suficientes en comunicación Integral – comprensión de textos y tan solo el 4,8% en el área lógico matemática.

La situación se agudiza mucho más cuando se establecen las diferencias de II.EE según tipo de gestión pues encontramos que en el sector público solo el 8,5% logra aprendizajes suficientes en comunicación Integral – comprensión de textos, tampoco es alentador el sector privado pues ellos alcanzan un promedio solo del 28,5%. Para el caso del área Lógico matemático la situación es semejante, solo 4,1% de estudiantes del sector público logran capacidades suficientes y 11% en el sector privado

[Fuente: Gerencia Regional de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento Territorial. *Plan Estratégico Institucional 2009-2012*, Gobierno Regional, Cuzco, 2009]

ANEXO 5

RELACIÓN: DESNUTRICIÓN CRÓNICA-ESTUDIOS PRIMARIA

CUADRO N° 21

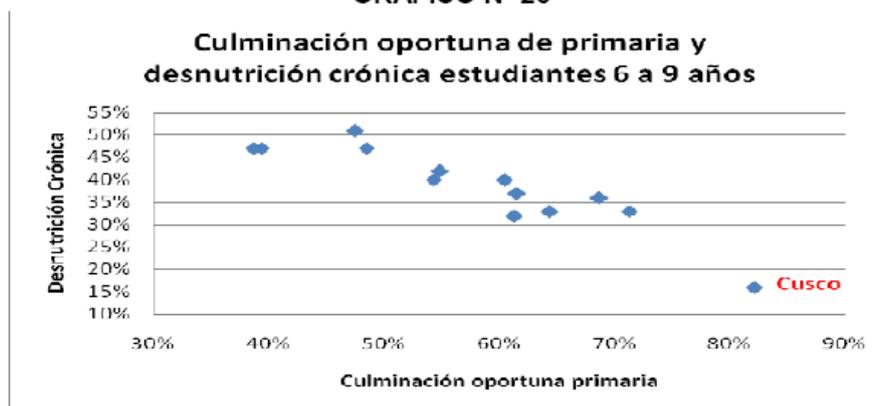
Cuadro: INDICADORES DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA POR PROVINCIAS

PRINCIPALES INDICADORES	Cusco	Azcap	Arita	Calca	Canas	Canchis	Chumbivilcas	Espinar	La Convención	Paruro	Paucartambo	Quispicanchis	Urubamba	Dpto.
Población que aprendió hablar quechua en la niñez (%)	10,3	86,2	60,5	59,7	83,7	41,1	92,1	61,0	24,6	91,7	84,1	73,9	44,0	47,5
Niños y adolescentes de la provincia que residen en áreas rurales	9	50	64	69	85	44	83	49	81	66	81	76	63	54
Número de defensorías del niño y del adolescente	20	4	5	6	18	10	3	3	6	19	26	15	5	140
Tasa de desnutrición crónica en estudiantes de 6 a 9 años	16	42	37	40	40	33	51	36	32	47	47	47	33	33
Mujeres entre 15 y 20 años que han experimentado maternidad	8	13	12	11	11	10	17	8	19	21	23	14	9	12

Fuente: Estado de la Niñez en el Perú. INEI - UNICEF, 2008

Es necesario destacar el indicador de desnutrición crónica en estudiantes de 6 a 9 años de edad. Como es de conocimiento, la desnutrición y el déficit de nutrientes limitan la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas. Como se puede ver a nivel Regional el 33% de niños y niñas son desnutridos crónicos, en provincias tales como Paucartambo, Paruro y La Convención, se muestran las tasas más altas de desnutrición en estudiantes; curiosamente tal como se observa en el Cuadro de "Indicadores de cobertura y culminación oportuna" provincias como Paucartambo (38.7%, 12.5%), Paruro (39.4%, 12.2%) y Chumbivilcas (47.5%, 18.8%) también presentan las tasas más bajas de la región respecto a la culminación oportuna en primaria y secundaria respectivamente.

GRAFICO N° 26



Este gráfico ilustra la correlación negativa y expresa que mientras mayor es la tasa de desnutrición crónica, de estudiantes entre los 6 y 9 años de edad; la tasa de culminación oportuna de la primaria será menor o los estudiantes demorarán en culminar sus estudios primarios por repitencia o deserción. El índice de correlación entre ambas variables es de menos (- 0.9083).

[Fuente: Gerencia Regional de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento Territorial. *Plan Estratégico Institucional 2009-2012*, Gobierno Regional, Cuzco, 2009]

ANEXO 6

TIPOS DE DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

(COMUNIDADES: Huancarani, Chinchayhuasi, Huaccaycancha, Huayllapata)

COMUNIDAD CAMPESINA	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	TIPO DE DOCENCIA	GRADOS	TIPO DE DOCENCIA	GRADOS
<u>HUANCARANI</u>	PC	1º-2º-3º-4º-5º-6º	PC	1º-2º-3º-4º-5º
<u>CHINCHAYHUASI</u>	U	1º-2º-3º-4º	-----	-----
<u>HUACCAYCANCHA</u>	PM	1º-2º-3º-4º-5º-6º	PC	1º-2º-3º-4º-5º
<u>HUAYLLAPATA</u>	PM	1º-2º-3º-4º-5º-6º	-----	-----

(U) UNIDOCENTE: Consta de un docente para diferentes grados.

(PM) POLIDOCENTE MULTIGRADO: Un docente para dos o más grados.

(PC) POLIDOCENTE COMPLETO: Un docente por grado.

[Fuente: Datos extraídos de los estudios realizados por el Centro Yanapanakusun-CAITH, 2012]

ANEXO 7

ESQUEMA DE LOS CICLOS DE LA EBR

(Educación Básica Regular)



EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
NIVELES	Inicial		Primaria						Secundaria				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS	años	años	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°
	0-2	3-5											

[Fuente: *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación (2009). Lima (Perú)]

ANEXO 8

En el siguiente anexo se muestran los resultados obtenidos mediante diferentes textos escritos por los niños de las comunidades del distrito de Huancarani que evidencian las lagunas de la actual enseñanza de español como L2.

Los tres primeros forman parte de un taller de escritura creativa en un contexto no formal:

Un día una mujer y un condor se cargaban cada día que venía a pastear los ovejitos el condor se convertía a un hombre con ternero y un día le dijo que ararai los ojos para que lo cargara y la mujer lo hizo cazo la mujer se ro los ojos y la carga la mujer no se dio cuenta que le estaba llevando a su montaña sus ovejitos que alba dejado lo alba comido los zorros y algunos se a van perdido mientras la mujer ya avio llegado a la montaña con el condor el condor le avio traído carne a para que comera y la mujer le dijo yo no como carne gruda ni tomoco nacio entonces el condor trajo lenia y tombron la carne se fue entonces la mujer empezó a cocinar para que comiera y se durmieron años despues ya avian tenido un hijo que era medio de su cuerpo donde con alor y el otro lado era humana al condor el día siguiente la mujer se levanto y empezó a cocinar el condor se levanto y la mujer le...

[Fragmento de un texto escrito por una estudiante de 12 años]

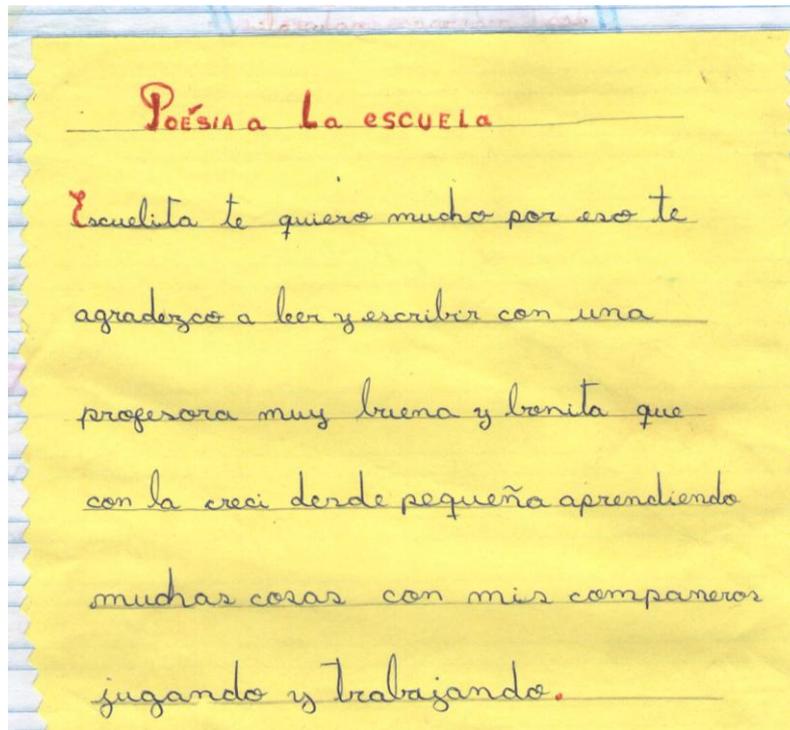
Había una vez tres hermanos
Pobre que ya eran grande una vez
Su mamá les dijo que bajen
a Trabajar y los hermanos se habían
ido ya se había hecho noche bieron una
y en esa casa había un frasco de
Chua que mataba personas se alzarón
en él después le dijo a los niños
que coman el menor 1.
Una mano de

[Fragmento de un texto escrito por un estudiante de 11 años]

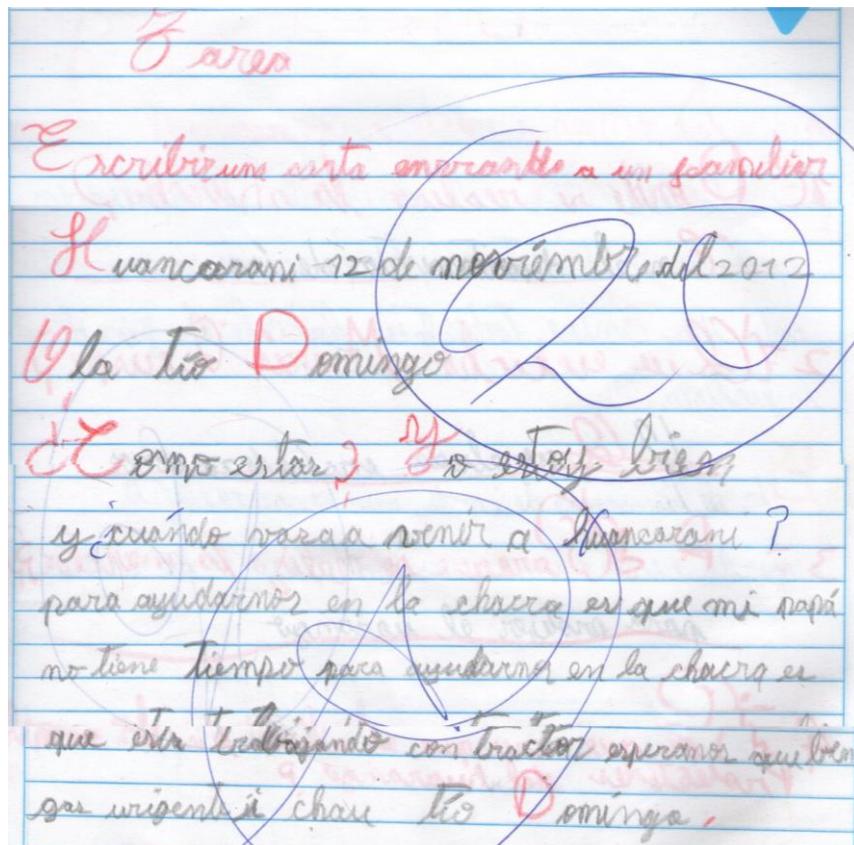
Una vez una vicuña buscaba agua en el campo
y de pronto apareció una llama y la llevó
a un río y la vicuña y vino un lobo a comer
se lo y la llama y la vicuña lo quiso salvar
lo con su pie diciendo Tac y el lobo se fue
a cazar una presa más fácil y la vicuña y la
llama

[Fragmento de un texto escrito por un estudiante de 12 años]

Los dos últimos son actividades de aula:



[Actividad realizada en quinto grado corregida por el docente]



[Tarea en segundo grado con evidentes lagunas en la corrección]