
VAMOS A HABLAR EN CASTELLANO

Marbin Mosquera
Gilka Gordillo Bazán

Cómo citar: Mosquera, M., & Gordillo Bazán, G. (2007). Vamos a hablar en castellano. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 1, 12-39.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10995232>

RESUMEN

El artículo *Vamos a hablar en castellano* es un resumen de la tesis de licenciatura *Let's talk in Spanish. Application of planning guides as a methodology to improve oral Spanish as a second language in monolingual quechua children of first Grade in the pilot schools of Agua Clara and Tomorrow*.

Esta investigación parte de la constatación de que la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe ha tropezado con problemas centrados, sobre todo, en la formación metodológica de los profesores, actores centrales de este importante proceso.

Los autores proponen el uso de fichas de trabajo en clases de castellano como segunda lengua, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los niños, permitirles un mejor desenvolvimiento en clases y propiciar una participación más creativa de los profesores en el proceso de enseñanza de la lengua.

Palabras clave: enseñanza de L2, fichas de trabajo, educación intercultural bilingüe, competencia comunicativa

Introducción

La realidad pluricultural y multilingüe de nuestro país es un escenario propicio para la puesta en práctica de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB); ésta tiene el objetivo de revalorizar, recuperar y desarrollar las lenguas indígenas haciendo que disminuyan las asimetrías existentes entre la lengua de prestigio social (castellano) con relación a las lenguas minoritarias (quechua, guaraní, aimara).

Para lograr estos objetivos, se plantea un bilingüismo aditivo, es decir que los niños monolingües quechuas, aimaras, guaraníes u otros, en el primer año de escolaridad, puedan desarrollar sus competencias de manejo oral, lectura y escritura en su primera lengua; paralelamente a este aprendizaje, se plantea la enseñanza del castellano como segunda lengua, es decir, el aprendizaje de una nueva lengua que los niños tienen que manejar de manera eficiente.

Durante el proceso de implementación de la EIB en nuestro país, se pudo evidenciar que los maestros atraviesan por problemas metodológicos en la enseñanza tanto de la primera lengua como de la segunda lengua, ya que hasta nuestros días se ha reducido el bilingüismo al uso de ambas lenguas dentro de la clase para enseñar un contenido del castellano (D'Emilio 1996), es decir, se continúa con un proceso de castellanización.

Ahora bien, frente a esta realidad existente en las escuelas rurales, el Ministerio de Educación y la institución PROEIB Andes realizaron dos programas: Programa de Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias y el Programa Piloto en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. El primero tiene como objetivo desarrollar en los maestros competencias de lectura y escritura en lenguas originarias; el segundo focaliza el trabajo en aspectos metodológicos que permitan a los maestros organizar las clases de castellano como segunda lengua y poner en práctica diversas actividades.

La ejecución del Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, que tuvo una duración de dos años, se llevó a cabo en las tres zonas lingüísticas más grandes de Bolivia: la región Quechua, Aymará y Guaraní. Para llevar adelante este trabajo, se elaboró fichas de trabajo como base metodológica para la enseñanza del castellano como segunda

lengua, las cuales fueron validadas en las escuelas rurales con niños y profesores del primer año de escolaridad.

Los autores de esta investigación formaron parte del equipo de facilitadores, que trabajó particularmente en Agua Clara de Potosí y Tomoroco de Chuquisaca. Durante este trabajo, la inquietud fue estudiar el desarrollo de la expresión oral castellana en niños monolingües quechuas a partir de la implementación de la propuesta metodológica basada en fichas de trabajo. El resultado de esta experiencia es la concreción de este trabajo.

Problema

La educación en nuestro país es intercultural y bilingüe; se asume la lengua nacional originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua (Ley 1564 art. 9- 1994). A partir de este modelo de educación, todos los profesores deben enseñar a los niños indígenas tanto su primera lengua como la segunda.

Durante el proceso de implementación de la EIB, los maestros atraviesan por problemas metodológicos en la enseñanza de la primera lengua y de la segunda lengua, ya que, hasta nuestros días, se ha reducido el bilingüismo a la enseñanza de contenidos del castellano recurriendo a la lengua materna de los niños para su mejor comprensión, hecho que ha generado deserción escolar y bajo rendimiento académico.

En este sentido, durante el Programa Piloto se desarrolló una propuesta metodológica que pueda ayudar a los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua, y de esta manera fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe.

Este trabajo de investigación trata de comprender mejor el proceso de aprendizaje de la segunda lengua a partir de la implementación de las fichas de trabajo.

OBJETIVOS

Objetivo general

Describir cómo los niños de primer grado de educación primaria bilingüe desarrollan habilidades en expresión oral castellana a través de la propuesta metodológica basada en fichas de trabajo

Objetivos específicos

- Determinar el progreso de los niños en el manejo oral del castellano.
- Identificar las interferencias producidas por la primera lengua de los niños en el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- Caracterizar la reacción de los niños a partir de la implementación de fichas de trabajo.
- Describir la participación de los profesores en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua de los niños.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa, ya que está dirigido a analizar un aspecto social que es la educación, específicamente el área de aprendizaje del castellano como segunda lengua. Dentro de la investigación cualitativa, se opta por la investigación- acción que implica un proceso cíclico, sistemático y reflexivo de la información en el cual el investigador se involucra para transformar y mejorar la práctica (Cohen y Manion 1984).

La investigación - acción tiene como principales actividades la planificación, la puesta en práctica, la observación y la reflexión; estos elementos son fundamentales y pueden repetirse continuamente (Elliot 1993). Durante nuestro estudio, se realizó diferentes actividades tomando en cuenta las características centrales de la investigación-acción.

En la primera etapa de planificación se realizó:

Taller para facilitadores: se llevó a cabo por la técnica internacional en didáctica de segundas lenguas Viviana Galdames, quien inició a los facilitadores en la metodología y fundamentos teóricos para la enseñanza de segundas lenguas.

Diagnóstico: se desarrolló en los núcleos pilotos de las tres zonas lingüísticas del país: aimara, quechua y guaraní. Esta tuvo como objetivo determinar cómo enseñan los profesores la segunda lengua y cuál es el nivel de castellano de los niños.

Elaboración de fichas de trabajo: se realizó a partir de los resultados encontrados durante el diagnóstico, con el objetivo de ayudar a los profesores y niños en la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

En la segunda etapa de acción y observación se realizó:

Taller para profesores: se desarrolló en los núcleos pilotos, para iniciar a los profesores en la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua, basada en fichas de trabajo a partir de clases demostrativas realizadas con niños y profesores.

Implementación de fichas de trabajo y reflexiones entre facilitadores y profesores: se desarrolló en las unidades educativas y tuvo como objetivo validar la funcionalidad de las fichas de trabajo directamente con niños y profesores a partir de implementaciones diarias que permitieron las reflexiones después de cada clase sobre las actividades propuestas.

En la tercera etapa de reflexión se realizó:

Taller para profesores: en el cual se analizó los avances y dificultades tanto de los profesores como de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua con la implementación de fichas de trabajo.

2da Implementación de fichas de trabajo: se llevó a cabo nuevamente en las unidades educativas pero con la reorientación y modificaciones realizadas a las fichas de trabajo que surgieron durante los talleres para profesores.

Sistematización entre coordinadores y facilitadores: se analizó los logros, dificultades y sugerencias para mejorar la propuesta metodológica.

Actividades posteriores: fueron las mismas ya que la investigación-acción se caracteriza por ser un proceso cíclico, continuo.

En todas las actividades realizadas, en el marco del Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, se encuentran los principales elementos de la investigación-acción, pero, por motivos de organización, se los clasifica de la manera realizada anteriormente.

Finalmente, las actividades desarrolladas durante el Programa Piloto permitieron la recolección de información con relación al aprendizaje del castellano como segunda lengua con la introducción e implementación de las fichas de trabajo y la participación de los profesores. Las actividades en las que se enfatizó fueron principalmente las implementaciones de fichas de trabajo en las unidades educativas, las reflexiones realizadas después de cada clase y los talleres para profesores, ya que permitieron la aplicación de los instrumentos de recolección de datos: diarios de campo, conversaciones informales con los niños y profesores, grabación de clases y fichas de observación de clases. Así mismo, la permanencia en las escuelas por dos años permitió seguir de cerca la progresión de los niños en el manejo del castellano y, a su vez, los cambios actitudinales que tuvieron los niños y profesores.

POBLACIÓN

El Programa Piloto de Capacitación Docente en Castellano como Segunda Lengua estuvo destinado a los docentes que implementan el modelo educativo bilingüe en escuelas rurales. Este fue desarrollado en las tres regiones culturales más grandes de Bolivia: quechua, aimara y guaraní. Dentro de estas regiones se trabajó con ocho núcleos pilotos: Calata Grande y Colchani en la ciudad de La Paz, Eiti y Ipatimiri en Santa Cruz, Pocona y Villa Pereira en Cochabamba, Yuraq Q`asa en Potosí y Ricardo Mujía en Chuquisaca.

Se capacitó a 106 profesores que es la población global de todo el programa. De toda esta población, para realizar la investigación, se trabajó con las escuelas de Agua Clara, núcleo Yurag Q`asa y Tomoroco, núcleo Ricardo Mujía.

Se optó por trabajar con estas escuelas ya que son lejanas y tienen poco contacto con castellano hablantes; la mayoría de la población, en su comunicación cotidiana, hace uso exclusivamente del idioma quechua, por lo cual el contexto es pertinente para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

MUESTRA

En las escuelas de Agua Clara y Tomorocó, se trabajó con el primer grado de educación primaria bilingüe. La muestra, para fines de la investigación, es toda la clase, pero dentro de ésta se escogió al azar a 4 niños con algunos criterios: niños que frecuentemente van a la escuela, que tengan 6 ó 7 años de edad; esto con el fin de describir y tener ejemplos más objetivos del proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Así mismo, las profesoras de cada unidad educativa forman parte de la muestra porque fueron las directas responsables de poner en práctica las fichas de trabajo. Ellas son Martha Serrado, que trabaja en la escuela de Agua Clara, tiene 40 años de edad y tuvo a su cargo 25 niños del primer grado de escolaridad. Susana Rodríguez trabaja en la escuela de Tomoroco, tiene 43 años de edad y a su cargo estuvieron 20 niños del primer grado de escolaridad. Se optó por estas profesoras ya que ellas se encontraban motivadas para implementar la Educación Intercultural Bilingüe.

En la investigación se trabajó principalmente con niños del primer grado de escolaridad ya que ellos tienen que desarrollar primeramente sus competencias comunicativas orales en la segunda lengua, y además las fichas de trabajo fueron orientadas inicialmente para abordar la expresión oral.

FICHA DE TRABAJO

Las fichas de trabajo fueron desarrolladas con el objetivo de apoyar a los profesores en la enseñanza del castellano como segunda lengua. La primera

parte de elementos de la ficha: título, tema, propósito, contenido y materiales son aspectos referenciales que sitúan al maestro en qué va a enseñar, qué habilidades tienen que desarrollar los niños en una clase y, finalmente, cuál es el material de apoyo que debe usar para alcanzar el propósito de la ficha.

La segunda parte, que comprende las estrategias metodológicas, son propuestas de actividades que el maestro puede implementar dentro de la clase de segunda lengua; así mismo, se da amplitud a los posibles cambios que se puedan dar en la misma, pero no se puede cambiar la estructura, es decir, la secuencia lúdica lingüística y práctica porque se corre el riesgo de realizar una clase tradicional.

Ahora bien, cada etapa lúdica, lingüística y práctica tiene su función dentro de la clase. La actividad lúdica consiste en presentar diferentes tipos de juegos: juego de roles, canciones, actividades físicas, poemas, crucigramas u otros que motiven a los niños a participar en la clase de manera espontánea y, a su vez, que activen sus conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. Así mismo, la actividad lúdica promueve un contexto apropiado para hacer uso de la segunda lengua y desarrollarla sin temor a equivocarse

La actividad lingüística es un espacio en el cual se introduce el vocabulario nuevo y las estructuras comunicativas en contexto para que los niños puedan interiorizarlas. Esta es flexible, porque los niños pueden empezar a hablar recurriendo a su primera lengua en la clase de la segunda lengua, ya que el mayor uso de la segunda lengua se da gradualmente en relación a las necesidades comunicativas de los niños.

La actividad práctica tiene el objetivo de motivar a los niños al uso de las estructuras comunicativas a partir de interacciones entre ellos o con el profesor. Es decir, se practica lo aprendido (la lengua) en situaciones comunicativas generadas por el profesor como, por ejemplo, pedir materiales, realizar descripciones o realizar dramatizaciones.

Finalmente, todas estas actividades — lúdica, lingüística y práctica — tienen el objetivo de crear situaciones comunicativas en las cuales los niños usen las estructuras lingüísticas y el nuevo vocabulario de acuerdo con el contexto en el cual se desarrolla la comunicación. A partir de estas actividades, los niños

internalizan la función del lenguaje, que es comunicarse, y no la forma gramatical.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA DE LOS NIÑOS: DIAGNÓSTICO

Diagnóstico socioeducativo

Uso de lengua dentro de la clase

A partir de la observación de clases, se pudo determinar que los niños hacen uso más frecuente del quechua para comunicarse con el profesor, entre ellos o con la comunidad, pero dentro de esta comunicación, se encontró algunas palabras castellanas, por ejemplo:

Niño 1: Prusura, vasisuyta mana apamunichu.

Niño 2: Pero mesa patapi uqsituta kasan.

Niño 1: Ukharimusaq.

Los niños, de manera inconsciente, en sus conversaciones diarias, introducen palabras castellanas dentro de la estructura del quechua o añaden sufijos para dar sentido a la oración como en el ejemplo: *vasituyta*, *pero mesa*. Este tipo de construcciones lingüísticas se dan ya que el quechua ha estado en contacto con el castellano por muchos años, y se ha introducido varios elementos propios del castellano en el léxico quechua.

Uso de lengua del profesor dentro de la clase

Se considera el uso de lengua del profesor ya que es el principal referente que tienen los niños para aprender una segunda lengua, considerando que en la comunidad pocos hablan en castellano.

Durante el trabajo de campo se evidenció que el maestro en la clase se comunica más tiempo en quechua que en castellano cuando explica un contenido en la segunda lengua, por ejemplo:

Prof.: Pitaq munan quillquillta “p” wan yachanquichiqña ¡hi!.

¿Quién quiere salir a escribir con la letra “p”?

Niños: (los niños salen a escribir palabras)

Los maestros recurren a estrategias comunicativas, como realizar una alternancia de lenguas o enunciar traducciones literales como en el ejemplo, con el objetivo de hacer comprender a los niños el tema que se está abordando. Si bien estas estrategias ayudan a enseñar contenidos de una lengua, ya que facilitan a los niños la comprensión de la lección, si hablamos de la enseñanza del castellano como segunda lengua, se minimiza el esfuerzo del niño por comprender y hablar en la segunda lengua, reduciendo de esta manera las posibilidades de uso del castellano.

Finalmente, este uso alternado de la primera lengua y la segunda en una sola clase nos muestra que los maestros no implementan la Educación Intercultural Bilingüe, pues el bilingüismo se reduce a la enseñanza de contenidos de la segunda lengua con aspectos comunicativos de la primera lengua. Es decir que no se enseña a leer, escribir en la primera lengua y se aborda directamente contenidos de la segunda lengua.

Participación de los niños dentro de la clase

Se pudo observar que la participación de los niños dentro de la clase está en función a dos aspectos: metodológico y uso de lengua.

En el primero se pudo percibir que los profesores, como estrategias metodológicas, recurren a repeticiones mecánicas o preguntas cerradas, por ejemplo:

“A ver niños van a repetir conmigo ... a, e, i, o, u”, “¿esto es una mesa?... Siiiiiii”.

Si bien la repetición es buena cuando aprendemos una canción u otro contenido, ésta no debe ser mecánica, ya que está desprovista de un contexto o situación que permita a los niños asimilar la segunda lengua. También las preguntas cerradas restringen el uso del castellano, esto conlleva a que la participación de los niños se reduzca a repetir o dar respuestas cerradas; no

existe una ayuda para que el niño pueda expresar sus ideas, comentar sobre algún tema, dar ejemplos, etc.

El segundo elemento respecto a la participación de los niños está en relación con el uso de lengua, es decir si el profesor usa castellano o quechua, por ejemplo:

Prof.: Dile a tus compañeros qué has dibujado.

Niña: (Se dirige a la pizarra pero no habla)

Prof.: Niy a pero, imatataj ruwanky.

Niña: Juk juchuy wakita, chantary alquitutapis

En este ejemplo se puede observar que los niños participan en la clase cuando el profesor habla en quechua y no en castellano. Esta situación se da ya que los niños no tienen todavía una competencia comunicativa en la segunda lengua como para responder las preguntas del profesor, en consecuencia, el poco manejo de la segunda lengua genera inseguridad en ellos por lo cual su participación responde más al uso del quechua.

Finalmente, la participación de los niños en la clase es pasiva ya que tanto las actividades como el uso de la lengua limitan el aprendizaje de una segunda lengua.

Diagnóstico lingüístico

Comprensión y producción de los niños en castellano

A partir de las charlas informales realizadas con los niños, se pudo determinar que ellos no comprenden preguntas de información, por ejemplo:

Marbin: ¿Cómo te llamas?

Martha: ja

Marbin: ¿Dónde vives?

Martha: Sí.

Los niños no responden a preguntas de información ya que requieren más detalles como descripciones o enumeraciones de actividades. Esta situación

muestra que los niños no entienden en la segunda lengua, y que su competencia comunicativa castellana no está desarrollada aún.

También se dieron algunas órdenes, en principio con palabras que son familiares para ellos y haciendo uso de recursos paralingüísticos, como movimientos o gestos, por ejemplo:

Marbin: Pásame la almohadilla

Jacinto: (Ejecuta la acción)

Martha: (Ejecuta la acción)

Se puede observar que los niños responden positivamente a las órdenes, pero, cuando se utilizó palabras desconocidas para ellos como ser estante, archivador, y sin la ayuda de movimientos, los niños no ejecutaron la orden. Entonces, los niños son monolingües ya que tanto la producción como la comprensión de la segunda lengua son muy reducidas.

Finalmente, todos los datos que nos proporcionó el diagnóstico, como el que los niños son monolingües y que los maestros no ponen en práctica la EIB, generan un escenario propicio para poner a prueba y en práctica la propuesta metodológica para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, basado en fichas de trabajo.

PRODUCCIÓN ORAL DE LOS NIÑOS

Primera aplicación de fichas de trabajo

Durante la primera implementación de la ficha de trabajo existe una tendencia a hacer uso del quechua, aunque los niños pueden enunciar palabras sueltas en castellano, por ejemplo:

Prof.: Ah, el sol está arriba. ¿Qué más ves?

Jacinto: Plantita, lumas, wawitaqa

Prof.: A ver Martha ¿qué es esto? (señala el dibujo del sol)

Martha: Inti.

Prof.: ¡Ah! Sí el sol (articulando bien el sonido)

Martha: Sol.

En la conversación los niños, desde el inicio, enuncian palabras castellanas, como **sol, platita, luna**. Sin embargo, ellos recurren a una comunicación gestual o hacen uso de su primera lengua, como lo plantea el periodo silencioso, que es la primera reacción de los niños a la segunda lengua (Guía metodológica CL2 1997). También ya existe una producción inicial que no es larga ni compleja; en consecuencia, la teoría del periodo silencioso no implica que los niños estén en silencio, al contrario, ya existe una producción.

Entonces, se está de acuerdo con la teoría en cuanto a que los niños recurren a su L1, pero no en lo que respecta a que sea realmente un periodo silencioso.

Empezando a expresar nuestras ideas: etapa holofrásica

La primera producción en la expresión castellana de los niños, como resultado de la implementación de fichas de trabajo, fue la de expresar palabras sueltas representadas principalmente por sustantivos, por ejemplo:

Prof.: Ya, ahora van a dibujar la mañana, la tarde y la noche en sus cuadernos.

Nicanor: Lápiz.

Prof.: No tienes lápiz, ya te voy a prestar, pero me devuelves al final de la clase. ¿Quién ya ha terminado? Tienen que hacer rápido.

En el ejemplo, el niño enuncia la palabra *lápiz* a la instrucción de la profesora y ella comprende el mensaje a través del contexto. La palabra *lápiz* puede interpretarse como *“necesito un lápiz”*, entonces, ese enunciado es holofrásico, es decir, equivalente a toda una oración (López García 1991).

Si bien el periodo holofrásico fue postulado en la descripción de la adquisición de la primera lengua, el mismo fenómeno es aplicable en la segunda lengua, como se puede percibir en el ejemplo.

Ahora bien, durante el periodo holofrásico, los niños imitan, repiten las estructuras comunicativas que son introducidas por el maestro, por ejemplo:

Prof.: Le vamos a preguntar ¿cuántos años tienes?, ya, a ver Martha.

Martha: ¿Años tienes?

La niña trata de imitar la frase que su maestra le pide que repita; en ese proceso ella la simplifica *¿años tienes?* Esto se da cuando los niños tratan de repetir las frases o frase que la profesora menciona, ellos retienen tan solo aquellas palabras que les provoca sentido (Bikandi 1997). De tal manera, el maestro es el principal referente de lengua al que siguen los niños en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Hablando con dos palabras: estructuras duales

Después de un mes de implementación de las fichas de trabajo, los niños empiezan a hacer construcciones duales en sus enunciados, asociando sustantivos con artículos o verbos:

Prof.: ¿Qué hemos visto?

Nicanor: Chicos sentando.

Las primeras combinaciones en castellano empiezan del tipo agente-acción (Vila 1992), lo que lleva a los niños a ampliar su producción oral castellana apoyándose en su conocimiento previo y relacionándolo con la nueva información.

Finalmente, con la implementación de fichas de trabajo, los niños incrementaron su manejo oral del castellano y su comprensión en la misma lengua, ya que pudieron mantener una comunicación fluida.

Inclusión de sufijos quechuas en palabras castellanas

A partir del conocimiento progresivo del castellano oral, los niños empiezan a relacionar ese conocimiento con su primera lengua. Es decir que ellos construyen expresiones añadiendo sufijos quechuas en palabras castellanas.

Niños: (Asumen el rol de vendedor y comprador)

Nicanor: Cumprarime, cumprarime.

Celia: Vendeway papitasta.

Celia: Mashqa valen.

Nicanor: Cincu boliviano.

Celia: Revajaway ah!

Se puede percibir que los niños tienen una comunicación fluida, pero en sus expresiones, como *vendeway*, *rebajaway*, se observa una mezcla de palabras castellanas con sufijos quechuas, que dan sentido a la oración. Este proceso es entendido como la unión fonológica y morfosintáctica entre la L1 y la L2, que da lugar a un interlenguaje (Selinker 1975).

Como resultado, los niños, cuando hacen la unión de ambas lenguas, desarrollan estrategias comunicativas que les permiten expresar sus ideas en la L2. Es decir, el recurrir a su L1 resuelve sus limitaciones comunicativas en la L2.

Mezcla de códigos

La mezcla de códigos es otra etapa dentro del proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua. En esta etapa los niños empiezan a expresar sus ideas haciendo uso de ambas lenguas (Sichra 1996). Este aspecto es más avanzado que el anterior punto, por ejemplo:

Prof.: A ver qué estará haciendo.

Jacinto: Dintes majllakusani.

Prof.: ¡Ah! Me estoy cepillando los dientes.

Se puede observar que los niños, al enunciar las estructuras comunicativas, recurren a la primera lengua. Este fenómeno se da porque los niños no tienen suficiente manejo del castellano y, para expresar sus ideas en la segunda lengua, se apoyan en la L1 con el objetivo de interactuar con los compañeros de clase y con el profesor.

A diferencia del anterior punto, este aspecto es más avanzado ya que los niños no añaden sufijos quechuas en palabras castellanas, ellos hacen uso de la L1 y de la L2, separando palabras o frases, como **dintes majllakussani**, es decir que se va dejando el uso de sufijos quechuas en palabras castellanas. Este aspecto es una progresión muy importante ya que los sufijos llegan a ser la principal característica del quechua, lengua que a los niños les cuesta dejar de usar, pero, a partir de la exposición a la L2, ellos empiezan a asimilar la estructura castellana y sus características.

En este sentido, existe una interdependencia de lenguas ya que los niños se apoyan en su primera lengua para aprender la segunda lengua; existe una transferencia de habilidades de la L1 a la L2 (Cummins 1981).

Hablando con pocas palabras: mensajes telegráficos

A través de la continua implementación de fichas de trabajo, los niños muestran un avance sustancial en el manejo del castellano; pueden expresarse exclusivamente en castellano a partir de enunciados telegráficos.

Prof.: ¡Ah! Pero busquen pues, busquen.

Celia: Prujсора, la Arminda pizarra haciendo.

Prof.: ¿Qué? ¿Qué está haciendo?

Celia: Está en álla (señala a la niña).

Prof.: ¡Ah! ya, la Arminda está colando las letras en la pizarra, ya. Les está ganando.

En este periodo los niños hacen uso de la estructura castellana, pero ellos se expresan como si estuvieran mandando un mensaje telegráfico, por ejemplo: *Prujsора, la Arminda pizarra haciendo*. Ellos pueden expresarse en castellano sin apoyarse en su lengua materna, pero, en el momento de hablar, ellos mandan el mensaje a través del estilo telegráfico (Chomsky citado en Rives 1993).

En conclusión, los niños hacen uso del castellano en la clase con mayor frecuencia. Ellos son capaces de hablar en castellano de manera telegráfica, lo cual implica poner en un orden lógico los elementos de la gramática castellana: sujeto, verbo y complemento. También, se puede apreciar que la participación del profesor es más reducida, ya que se da lugar a la práctica de la segunda lengua.

Expresando ideas: feedback de contribución

A partir del manejo progresivo del castellano, los niños no solamente responden a preguntas del profesor, sino añaden enunciados e ideas que el maestro no necesariamente pregunta:

Prof.: ¿Qué está haciendo el mimo?

Martha: Está pasando, está parando.

Prof.: De su cama, muy bien.

Jacinto: La cara está lavando, está pinando.

En la actividad lúdica, que implica la adivinanza de actividades que realiza el mimo, los niños expresan muchas hipótesis hasta llegar a la respuesta correcta, como *Está pasando, está parando, la cara está lavando*. Estas expresiones mencionadas por los niños muestran que hacen uso del vocabulario y de las estructuras comunicativas propuestas en las fichas de trabajo, de manera espontánea, es decir que ese nuevo conocimiento ya se encuentra localizado en la zona de autorregulación (Vigotsky 1988). Esto implica que los niños tienen internalizado el vocabulario y las estructuras comunicativas hasta el nivel de usarlas sin ayuda del profesor.

Finalmente, los niños manifiestan una progresión en el manejo del castellano ya que son capaces de comentar o comunicarse de acuerdo con el contexto, haciendo uso de vocabulario y estructuras comunicativas. Este elemento significa que los niños empiezan a pensar y usar el castellano de manera espontánea.

Hablando el castellano sin ayuda del profesor: uso del castellano fuera de clases

Otro avance importante en el manejo oral del castellano en niños de las escuelas de Agua Clara y Tomoroco es que ellos pueden hacer uso del castellano fuera de clases, con otros interlocutores, como el director, padres de familia o entre ellos mismos, sin la ayuda o guía del profesor:

Martha: Jugaremos al pasará, pasará.

Jacinto: Noo, feyo es.

Niños: El lobo, lobo jugaremos.

Jacinto: Ya, voy ser el lobo.

En el ejemplo, los niños negocian el juego que van a jugar. La autonomía de negociación, haciendo uso de la segunda lengua, muestra la capacidad comunicativa desarrollada en la L2, ya que ellos son conscientes de ese avance

(Hymes 1971). Así mismo, este avance muestra que los niños van cambiando sistemáticamente la interlengua.

Aprendiendo castellano de manera autónoma

Desde el inicio, a través de las actividades lúdicas, se generó un ambiente de confianza en la clase y los niños experimentaron cambios actitudinales: pasaron de una actitud pasiva, introvertida y tímida a ser activos, extrovertidos. Esta transformación permitió a los niños crear o generar sus propias situaciones de comunicación

Marbin: Hola, ¿cómo estas?

Eugenio: Bien y tú.

Marbin: ¿Cuál es tu nombre?

Eugenio: Eugenio. ¿Y de vos?

Marbin: Marbin.

En el ejemplo se puede observar que los niños mantienen una comunicación fluida con el interlocutor y que presentan una actitud abierta para entablar una conversación. Esta situación comunicativa, que es generada por ellos, es más significativa porque ellos adquieren la fluidez en la segunda lengua a partir de su uso; éste es el principal factor que les ayuda a pasar progresivamente por los distintos estadios de la interlengua (Bikandy 1997). Así mismo, los niños se sienten motivados a aprender más expresiones lingüísticas que pueden usar en diferentes contextos de comunicación.

CARACTERÍSTICAS DEL USO DE LENGUA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Aspectos fonológicos

Cambiando nuestra pronunciación: vocales /e/, /o/ y diptongos

En el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua, los niños quechuahablantes normalmente tienen dificultades en pronunciar palabras que tengan las vocales /o/, /e/ o la formación de diptongos [je], [we]. Ellos reemplazan estos sonidos con elementos de su primera lengua, por ejemplo:

Prof.: A ver, ¿cómo le vamos a decir?

Jacinto: Hula María, istas.

Prof: Muy bien.

En los enunciados de los niños, como *Hula Maria istas* se percibe la dificultad en pronunciar las vocales /e/, /o/. Esto sucede porque en el conocimiento previo fonológico del quechua estas vocales son alófonos, solamente se pronuncian como resultado de las consonantes glotales.

Así mismo, los niños no pueden pronunciar los diptongos, por ejemplo:

Prof.: Ahora nuestra amiga se va ir, despedite pues de la amiga. Hasta luego señorita, dile.

Martha: Leygo señoritay.

En las clases de castellano los niños enuncian palabras que tienen diptongos: *Leygo, dintes, tines, haciendo* en vez de *luego, dientes, tienes y haciendo*, esto se da ya que en el quechua no existen los diptongos formados con esas vocales.

En ambos casos los niños no pueden articular los sonidos /e/, /o/ o diptongos porque comparando el castellano con el quechua tienen características fonológicas diferentes: [e], [o] son variaciones de /i/, /u/, y solamente aparecen antes o después de las consonantes post velares /q/, /qh/, /q`/ (Morató 1993).

Finalmente, cuando los niños escuchan el castellano lo relacionan con su primera lengua y, cuando enuncian palabras en castellano, las asocian a los esquemas fonológicos de su primera lengua (Corder 1992).

Reemplazo de los sonidos /f/ y /b/

También se pudo observar que los niños, en el proceso de aprendizaje del castellano, no pueden pronunciar las consonantes /f/ y /b/.

Prof.: Si quieren lavarse con agua calientita qué hacen.

Celia: Jusjuru asi (Mímica de prender el fósforo).

Prof.: Muy bien, ¿Después qué hacen Celia?

Celia: Lawar, cawisa, manu.

Prof.: Muy bien, te lavas la cabeza y tus manos.

En el momento de hablar la L2 los niños reemplazan los sonidos /f/ y /b/ con /x/ y /w/ es por esta razón que palabras, como *fósforo*, *lavar*, *cabeza* las pronuncian *lawar*, *cawisa*, *jusjuru*. Los niños no pueden discriminar esos sonidos ya que esas consonantes en quechua son sordas y en castellano son sonoras. En consecuencia, los niños transfieren competencias de la primera lengua a la segunda lengua. Este aspecto no es una limitación, es solamente parte del proceso de aprendizaje hasta que los niños puedan discriminar, asimilar e identificar las diferencias de ambas lenguas.

Aspectos sintácticos

Posición del verbo al final de la oración y omisión de artículos y proposiciones

En el desarrollo de la expresión oral del castellano, los niños hacen uso de la estructura quechua para expresar sus ideas en la L2.

Prof.: ¿Tiene algún sabor?

Niño: Manzanilla es.

Prof.: ¡¡Ah!!, es manzanilla, ya, muy bien, ¿y para qué tomamos la manzanilla?

Niña: Barriga...dolor.

Prof.: ¡Ah! muy bien, para el dolor de barriga.

En los enunciados *manzanilla es*, la posición del verbo está al final de la oración como en el quechua, que obedece a la regla gramatical sujeto, complemento y verbo, a diferencia del castellano: sujeto, verbo y complemento. Así mismo, en los enunciados hay una carencia del uso de preposiciones y artículos, esto se da ya que el quechua es una lengua aglutinante es decir que la construcción de oraciones se da a través de la adición de sufijos que dan sentido a la oración.

¿Hombre o mujer?: diferenciación del género y número

Los niños quechuahablantes confunden el número y el género al hablar en castellano, por ejemplo:

Marbin.: ¿Quiénes son?

Jacinto: Warmi

Marbin: ¿Y en castellano?

Jacinto: una niñu.

Marbin: ¿Qué está haciendo?

Jacinto: Un mamadera chupandu.

Los niños no pueden identificar el género y el número, ellos mencionan *una niñu o un mamadera* porque el quechua posee reglas gramaticales diferentes al castellano. El género y el número son construidos por palabras como *kuna* para pluralizar los nombres y *warmi*, *khari* para identificar el masculino y femenino, en el caso de personas.

Finalmente, todos los errores que los niños cometen durante el proceso de aprendizaje de la segunda lengua se deben a que ellos, en realidad, van perfeccionando las estructuras lingüísticas e incrementando su vocabulario en la L2. Entonces, la interferencia es entendida como parte del proceso de aprendizaje y no como un problema.

REACCIONES DE LOS NIÑOS A LAS ACTIVIDADES DE LAS FICHAS DE TRABAJO

Los niños se sienten más motivados con los juegos

Los juegos permitieron a los niños moverse de sus bancos, salir de la escuela, visitar la comunidad, actividades divertidas para ellos. Entonces, la situación de juego capta la atención de los niños y promueve un aprendizaje significativo en el manejo progresivo del castellano, por ejemplo:

Prof.: Nos formamos en círculo y nos agarramos de las manos, ahora brazos sueltos, vamos a cantar una canción que es de “Pin Pon”.
¿Quieren cantar?

Niños: ¡¡Si!!

A través de los juegos, los niños, por un lado, pueden interactuar con el profesor y con sus compañeros, haciendo la clase de L2 más divertida. Por otro lado, el uso del lenguaje del profesor, como conjugar el verbo en la 1ra persona plural “*vamos, nos agarramos, nos formamos*” implica que todas las personas de la clase, incluyendo el profesor, deben formar parte de la actividad. Esto genera en los niños la percepción de su maestro como un amigo más, al que deben respetar, pero con el que pueden comunicarse sin temor alguno.

Las actividades de las fichas de trabajo motivan a los niños a hacer uso del castellano interactuando con el maestro y sus compañeros, lo que genera un ambiente de confianza en el cual todos participan sin temor a equivocarse.

Las fichas de trabajo promueven la reconfiguración de la clase

En las escuelas de Agua Clara y Tomoroco existen limitaciones de infraestructura en las aulas, pero no es un impedimento para que los niños, con ayuda del maestro, puedan reconfigurar el aula de acuerdo con las actividades propuestas por las fichas de trabajo.

Prof.: Todos vamos a ordenar nuestros asientos en semicírculo... así
(mueve las mesas y sillas) y vamos a cantar una canción.

Niños:(Cumplen la orden ayudando a la profesora a ordenar las mesas)

Niña: Ajinata, chay laduman.

La situación de juego fuerza a que los niños y profesores reconfiguren el aula de acuerdo con sus necesidades. Así mismo, da lugar a que todos formen parte de la actividad sin excluir a nadie.

La constante reconfiguración y modificación del aula permite a los niños participar en la clase despertando su interés y curiosidad. Esta estrategia hace más sencillo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua porque permite a los niños centrar su atención en el aprendizaje de la lengua.

En consecuencia, se rompe la monotonía y se dinamiza la clase de segunda lengua ya que las actividades fuerzan a toda la clase a ser activa.

Motivación externa dada por el profesor para lograr la participación de los niños

La motivación externa se da por un agente externo, como el profesor, otras personas o las actividades. En este sentido, los juegos propuestos aseguran que el cerebro y el cuerpo se hallen estimulados y activos. Esto, a su vez, motiva y reta al participante, tanto a dominar lo que es familiar como a responder a lo no familiar en términos de obtención de información (Moyles 1989). De esta manera, las actividades propuestas y la participación del profesor son motivaciones externas que facilitan a los niños el mayor manejo del castellano.

Prof.: ¿Tienes colores?, ¿dónde están?, píntalo, pues...

Niño.: Sí.

Niño: Ya profesora (muestra sus dibujos).

Prof.: Uuuy está bonito.

Niño: ¿Prujsura así?

Prof.: Eso, muy bien.

En la conversación, la profesora motiva a los niños a realizar la actividad a través de palabras afectivas acompañadas de gestos, como *Uyyy, está bonito, muy bien*, ya que la información viene dada sobre todo en términos kinésicos: gestos, expresiones de la cara, proximidad física, tono de voz (Bikandi 1997). Cuando el profesor recompensa el trabajo del niño, lo motiva a usar la L2.

Finalmente, la motivación externa ayuda a los niños a consolidar su activa participación en la clase de segunda lengua, donde el trabajo colaborativo y el respeto mutuo crean un ambiente de confianza que es una condición muy importante para construir un nuevo aprendizaje.

Participamos nosotros mismos: motivación interna

En las clases de castellano, cuando los niños están expuestos a diferentes motivaciones externas, ellos llegan a ser autónomos y más participativos en su aprendizaje, por ejemplo:

Prof.:¿Quién va a ser el enfermo?

Niño: ¡¡Yo!!

Prof. : ...¿Quién va a ser la mamá?

Niña: ¡¡Yo!!

Prof.: Ya... mamá.

Niña: (Otra niña) ¡yo, yo, yo!

Prof.: Ya, vos la mamá y vos la hermana...

Se puede observar que los niños se sienten motivados a formar parte de la actividad, ya que el juego ayuda a los participantes a generar una confianza en sí mismos y en sus capacidades, esto conlleva una respuesta positiva.

Entonces, el desarrollo de una motivación interna a través de agentes externos permiten a los niños pasar de actitudes pasivas a activas, lo cual es una condición para aprender una segunda lengua, porque ellos empiezan a hablar en una lengua diferente cuando se sienten seguros y se dan cuenta de que pueden expresarse sin temor a equivocarse.

CONCLUSIONES

La evolución progresiva del castellano oral en los niños monolingües con los que trabajamos, a través de la implementación de fichas de trabajo, les permitió pasar de una dependencia del profesor a ser autónomos en su aprendizaje y uso de lengua.

Se pudo observar que todos los elementos hallados en la investigación están interrelacionados. Tanto las reacciones de los niños a las actividades propuestas que les permiten pasar de una actitud pasiva a activa dentro de la clase, como el recurrir a niveles lingüísticos de su primera lengua, los fonológicos y sintácticos, facilitaron a los niños el progreso en su manejo oral del castellano.

Esta progresión supuso, en primer lugar, la comunicación a través de holofrases y estructuras duales, la cual necesitaba la ayuda del maestro para que los niños internalicen las nuevas estructuras comunicativas y el vocabulario de la L2. Después pasaron a recurrir al conocimiento previo de su lengua materna, que los llevó a expresarse a través de una adición de sufijos en palabras castellanas o realizar una alternancia de lenguas como estrategia comunicativa para superar las limitaciones en la segunda lengua. Finalmente, pasaron a expresarse exclusivamente en castellano, a partir de mensajes telegráficos, expresando sus

ideas y generando sus propias situaciones comunicativas que les permitió comunicarse en castellano de una manera autónoma, siendo este aspecto más significativo para ellos.

En conclusión, la metodología de trabajo para la enseñanza del castellano como segunda lengua, basada en fichas de trabajo, permitió una evolución en cambios actitudinales y manejo oral del castellano de manera progresiva. Así mismo, facilitó a los maestros la estructuración de sus clases y la posibilidad de enseñar de manera eficiente la segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Bikandi, Uri Ruiz

1997 **Didáctica de las segundas lenguas en educación Infantil y Primaria.** Madrid: Síntesis Educación.

Cohen, L. & Manion

1976 -1984 **Action Research. Research Methods in Education.** London: Routledge.

Corder, S. Pit

1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México: LIMUSA.

Cummins, Jim

1981 **The Role Of Primary Language Development In Promouting Educational Success For Language Minority Students.** California State: Department of Education.

D`Emilio, Lucía

1996 **Voices and Processes Toward Pluralism: Indigenous Education in Bolivia.** Estockolm: division document Sweden N°9.

Galdames, Viviana

1998 **Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua.** La Paz: PROEIB Andes.

Hymes, Dell

1971 **Communicative competence.** Philadelphia: University of Pennsylvania.

López, García Ángel

1991 **La sociolingüística.** Madrid: Síntesis.

Ministerio de Educación

1995 **Nuevo compendio de legislación sobre la reforma educativa y leyes conexas.** La Paz: Ministerio de Educación.

Morató Peña, Luis

1993 **Quechua boliviano: Curso elemental.** Cochabamba, La Paz, Bolivia: "Los Amigos del Libro."

Moyles, Janeth. R.

1989 - 1990 **El juego en la educación infantil y Primaria.** Madrid: Morata S.A.

Nunan, David

1993 **Research Method in Language Learning.** Cambrich U Press: USA.

Rivers, W.

1993 **Communicating Naturally in a Second Language.** Cambride: USA

Roth J., Elliot

1993 **El cambio educativo desde la investigación acción.** Madrid: Morata.

Selinker, Larry

1975 **The Current State of Interlanguage.** Amsterdam: Jhon Benjamins Publishing Company.

Sichra, Inge

1996 "Alternancia de Códigos: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural". En: Ruth Moya (Ed.) **Interculturalidad y Educación. Diálogo para la democracia en América Latina. Pueblos Indígenas y educación** 45-46. Quito, Ecuador. 121-168.

Stephen, Krashen

1985 **The Input Hypothesis.** California: Laredo.

Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria

1997 a **Guía didáctica de segundas lenguas para el primer ciclo de educación primaria y secundaria.** La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes

1997b **Guía didáctica de lenguaje para el primer ciclo de educación primaria.** La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes

Vigotsky, L

1988 **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós.

Vila, Ignasi

1992 **La educación bilingüe**. Barcelona: Horsori; I.C.E. Universitat de Barcelona.