
LOS DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EL MARCO DE LA LEY DE EDUCACIÓN AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ EN BOLIVIA

Vicente Limachi Pérez¹

Cómo citar: Limachi Pérez, V. (2012). Los desafíos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 149-174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324801>

RESUMEN

La enseñanza del castellano como segunda lengua es una demanda histórica y permanente de las comunidades y pueblos indígenas de los países latinoamericanos que se caracterizan por su diversidad lingüística y cultural, cuya respuesta pertinente queda aún pendiente. En Bolivia, en las dos últimas décadas, en el marco de la Reforma Educativa de 1994, se hizo grandes esfuerzos por atender esta demanda, fundamentalmente en tres de las regiones sociolingüísticas: aimara, guaraní y quechua. La nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, aprobada en diciembre del año 2010, también contempla la enseñanza del castellano como segunda lengua. Debido a que no se ha iniciado su implementación, es extremadamente importante, antes, reflexionar sobre los aspectos teóricos y metodológicos relativos a la enseñanza del castellano en contextos indígenas. Los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística y la psicopedagogía son determinantes a la hora de planificar e implementar cualquier propuesta metodológica de enseñanza de una segunda lengua, en especial del castellano.

Palabras claves: metodología de enseñanza de segundas lenguas, enseñanza del castellano, educación intercultural y bilingüe

¹ Docente investigador del PROEIB-Andes y de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Correo electrónico: vlimachi@proeibandes.org.

ABSTRACT

Teaching Spanish as a second language has been a permanent historical demand from the indigenous communities and peoples in Latin American countries which are characterized by their linguistic and cultural diversity and whose pertinent response is still pending. In the last two decades in Bolivia, within the framework of the 1994 Educational Reform, great efforts were made to take these demands into account, fundamentally in three of the sociolinguistic areas: Aymara, Guaraní, and Quechua. The new Avelino Siñani and Elizardo Pérez Education Law, passed in December 2010, also considers teaching Spanish as a second language. Due its implementation has not yet been initiated, it is extremely important to first, reflect on the relative theoretical and methodological aspects which entail Spanish teaching within indigenous contexts. The psycholinguistic, sociolinguistic, and psycho pedagogical contributions are a determining factor when planning and implementing any methodological proposal for teaching a second language, especially that of Spanish.

Keywords: methodology in second language teaching, Spanish teaching, intercultural and bilingual education

Introducción

El sistema educativo boliviano experimenta un proceso de transformación curricular sobre un terreno político, epistemológico y técnico frágil y de mucho riesgo para los educandos. Contrariamente a lo que los planteamientos teóricos y metodológicos recomiendan, es decir, la centralidad de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los últimos años, estos han sido los más afectados porque se está jugando peligrosamente con su educación por caprichos más políticos que pedagógicos y sociales.

En 1994 se inició un proceso de transformación que prometía avances y resultados académicamente pertinentes y socialmente relevantes, porque la educación intercultural bilingüe fue uno de los pilares fundamentales. Diversos estudios realizados acerca de la Reforma Educativa y de su implementación dieron cuenta de sus avances y dificultades, de sus aciertos y sus desaciertos, sin embargo, la mayoría de ellos coincidió en que la educación bilingüe fue uno de los más grandes aciertos que contribuyó a la instalación de políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia y al reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas y de los sectores más vulnerables. Si bien la educación intercultural bilingüe tenía hasta ese entonces ya un camino recorrido como proyecto planteado por organizaciones sociales representativas como la CSUTCB, COB, APG, CONMERB, etc., e implementado con el apoyo de organismos como UNICEF, fue con la reforma educativa de 1994 que se tradujo en política de Estado.

Sin embargo, el sistema educativo boliviano, en los últimos seis años, ha experimentado un fenómeno que oscila entre el estatismo y el retroceso, debido a la indefinición de las políticas educativas. Desde la llegada de Evo Morales a la presidencia, su Gobierno cuestionó la Ley 1565, etiquetada como “neoliberal”, a la que sustituyó por la Ley 070, después de más de cinco años de incertidumbre. Esta situación generó un vacío legal en la educación del país, aprovechado por una mayoría de maestros y maestras, quienes dejaron los postulados de la propuesta curricular y metodológica planteada por la Ley 1565 y, en muchos casos, volvieron a los contenidos y

prácticas pedagógicas “tradicionales”, hecho que continúa hasta la fecha porque la nueva ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez aún no ha sentado las bases para su implementación.

Pese al esfuerzo del Gobierno por estigmatizar la ley 1565, esta, al igual que la 070, asume la diversidad sociocultural y sociolingüística del país. Así, la reforma educativa de 1994 planteó la educación intercultural bilingüe y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea la educación intracultural, intercultural y plurilingüe; ambas orientadas al fortalecimiento y desarrollo de la identidad de los diferentes pueblos cultural y lingüísticamente diversos que comparten el territorio boliviano.

La Ley 1565, en su art. 9º, inc. 2, precisó su carácter intercultural y bilingüe, sin embargo, en lo que respecta a la estructura de organización curricular, explicitó dos modalidades de lengua: la monolingüe y la bilingüe. La primera estaba dirigida, principalmente, a la población castellanohablante, que debía desarrollar sus aprendizajes en castellano, pero con la posibilidad de aprender una de las lenguas originarias del país o región, como segunda lengua. La segunda, la modalidad bilingüe, estaba dirigida a los monolingües hablantes de una lengua originaria y a los bilingües hablantes de una lengua originaria y el castellano. En esta modalidad, los niños debían iniciar su aprendizaje en su lengua materna y luego aprender el castellano como segunda lengua hasta lograr una competencia comunicativa amplia, tanto a nivel académico como social.

En este sentido, Bolivia había optado por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo que promovía el uso permanente de la lengua materna (aimara, guaraní, quechua, etc.) y de una segunda lengua (castellano), buscando, así, fomentar el bilingüismo aditivo. Es decir, los niños hablantes de una lengua originaria, además de desarrollar la lectura y la escritura en su lengua materna, debían aprender el castellano como segunda lengua, en principio a nivel oral, y posteriormente desarrollando la lectura y la escritura.

La nueva ley de educación boliviana plantea una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (art. 1º, inc. 6). En

referencia al uso y enseñanza de las lenguas oficiales y extranjera, plantea, además de las dos modalidades definidas por la Ley 1565, que, en las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria como primera lengua esté sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad, definidos por los consejos comunitarios (art. 7º, inc. 3). También propone, en el caso de las lenguas en peligro de extinción, la implementación de políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con la participación directa de sus hablantes. Finalmente, a diferencia de la Ley 1565, plantea expresamente la enseñanza de una lengua extranjera (art. 7º, inc. 5), aunque no especifica cuál.

A pesar de que la Ley 1565, en el marco de la educación intercultural bilingüe, se sostiene en una sólida base teórica relativa a la enseñanza de una segunda lengua, el aterrizaje de sus planteamientos teóricos y metodológicos en el aula enfrentó muchas dificultades, sobre todo a nivel de comprensión y ejecución por parte de los maestros y maestras. Diversas investigaciones sobre esta temática han dado cuenta de las deficiencias y necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe, en general, y para la enseñanza de la segunda lengua, en particular. Con seguridad, esta será la misma situación en la implementación de la nueva ley de educación en los próximos años.

1. Bases teóricas

Tanto los planificadores como los ejecutores de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua necesitan tener presente en sus acciones los aspectos teóricos y metodológicos que ponemos a consideración, a partir de nuestras experiencias acumuladas en los últimos años, tanto en la formación de pregrado, postgrado, como en formación continua de maestros y maestras de Argentina, Bolivia, Chile, Guatemala, Panamá y Venezuela.

Los países mencionados, al igual que otros muchos de la región, se caracterizan por su diversidad lingüística y cultural de donde emerge la necesidad de una relación intercultural entre las diversas culturas coexistentes. Para establecer estas relaciones interculturales, se hace

necesario el uso de una lengua franca, vale decir una lengua común que permita la comunicación entre los sujetos de las diferentes culturas hablantes de diversas lenguas. Para los fines de este artículo, nos referimos principalmente a las culturas y lenguas indígenas que caracterizan el mosaico sociolingüístico de la región. En este contexto, se hace imprescindible la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, aquella que debe ser aprendida después de la lengua materna (Lightbown y Spada, 1993; Zúñiga, 1989). Esta segunda lengua puede ser adquirida o aprendida, tanto en la comunidad como en el aula de una institución educativa formal (Ellis, 1997); en nuestro caso, la lengua castellana es la lengua de predominio en nuestro contexto.

Diversas posturas y planteamientos se han vertido para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Unos consideran que una segunda lengua sigue el mismo proceso de aprendizaje que la lengua materna, es decir que la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua son procesos regidos por los mismos principios. Otros consideran que el aprendizaje de la segunda lengua está determinado por las características lingüísticas de la lengua materna. Esto significa que el aprendizaje de la segunda lengua estará en función de la lengua materna. Además, las estructuras de la segunda lengua que coincidan con las de la lengua materna se asimilarían y dominarían con facilidad. Finalmente, otro de los planteamientos considera que la adquisición de una segunda lengua está en función de los procesos cognitivos del individuo, que es capaz de construir sistemas de transición cada vez más próximos al sistema de la lengua que estudia (Marcos Marín y Sánchez, 1991: 44-45).

Consideramos que las tres posturas tienen el sustento necesario, aunque, para efectos de este artículo, la segunda y tercera tienen mayor pertinencia. Sin embargo, debemos dimensionar los argumentos de cada una de ellas, dado que el propósito central de la enseñanza de una segunda lengua es que los sujetos aprendices desarrollen la competencia comunicativa en la segunda lengua a partir de los conocimientos de la primera lengua, y, al mismo tiempo, consoliden los conocimientos y competencias en su primera lengua. Esto nos obliga a relativizar algunos de los planteamiento hechos.

Estamos convencidos de que, para el desarrollo del castellano como segunda lengua en los niños, los conocimientos y habilidades desarrolladas en su primera lengua son necesarios pero no suficientes. De la misma manera, el tiempo de exposición a la lengua objeto y la práctica de la misma son fundamentales, pero ello no garantiza su aprendizaje. Finalmente, la edad del niño es muy importante para el aprendizaje de la segunda lengua, en la medida en que este puede encontrarse en el “período crítico”, concepto planteado por Lenneberg en el año 1967, que facilita y predispone al niño hacia el aprendizaje no solo de una segunda lengua, sino de otras más, aunque, de igual manera, este no determina ni garantiza definitivamente dicho aprendizaje (MacLaughlin, 1992; López, 1995).

1.1. Bases sociolingüísticas

Explicitar las razones para la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua en una sociedad multicultural y plurilingüe de Latinoamérica, en general, y de Bolivia, en particular, implica una reflexión holística del tema. Es decir, además de los fundamentos sociolingüísticos, debemos considerar las razones ideológicas, internacionales e individuales (Baker, 1993).

Para las poblaciones lingüísticamente minoritarias como la mayoría de las indígenas, el aprendizaje del castellano implica la integración en la sociedad mayoritaria, integración que, en la mayoría de los casos, por razones de la forma de dicho aprendizaje, puede ser asimilacionista. Normalmente esta asimilación es el objetivo central de los programas de educación bilingüe de transición, en los que se favorece el predominio de la segunda lengua en desmedro de la lengua materna. Contrariamente a esta ideología asimilacionista, se gesta la preservacionista, que tiene mayor incidencia en la enseñanza de las lenguas minoritarias como segundas lenguas. Esta última es normalmente el objetivo de los programas bilingües aditivos, los cuales no afectan negativamente la lengua materna, sino, más bien, adicionan otra lengua a la que ya conocen los estudiantes.

Además de estas dos razones, en la actualidad, existe la necesidad de implementar, en los países de la región, entre ellos Bolivia, programas de

educación intercultural bilingüe que impliquen la adición, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas minoritarias, además del aprendizaje del castellano como segunda lengua. Es decir, existe la necesidad de desarrollar un bilingüismo aditivo, en el que se añada la segunda lengua (castellana) a la primera (indígena), que permita encontrar la intercomunicación entre las diversas culturas coexistentes en un contexto plurilingüe y multicultural, y, así, de alguna manera, se encuentre la armonía entre las mismas.

Por otra parte, no podemos ignorar que, más allá de las razones sociopolíticas para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, están las razones económico-comerciales. Así como en el comercio internacional se hace evidente la necesidad del conocimiento del inglés para la realización de las transacciones comerciales entre diferentes países y culturas, en Bolivia, para las poblaciones indígenas hablantes de lenguas indígenas, también se hace evidente la necesidad del aprendizaje del castellano para lograr sus objetivos comerciales, es decir, la venta de sus productos, sean estos agrícolas, ganaderos, artesanales u otros.

Otra razón fundamental para que, sobre todo, las poblaciones jóvenes hablantes de lenguas indígenas aprendan el castellano como segunda lengua es la necesidad de realizar éxodos motivados por la búsqueda de nuevos horizontes en las poblaciones mayores de habla hispana, donde estos jóvenes pueden acceder a puestos laborales o, en algunos casos, a estudios superiores, espacios en los que se exige la competencia comunicativa y lingüística en castellano.

Entre las razones individuales para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, en el contexto boliviano y latinoamericano, está la conciencia cultural (Baker, 1993). Las poblaciones indígenas muestran esfuerzos constantes en su intento por dejar el monolingüismo en lengua indígena y acceder a la lengua de mayor prestigio social, el castellano. Este acceso al castellano en tanto lengua de comunicación intercultural les permite, de alguna manera, romper estereotipos étnicos, sociales y lingüísticos nacionales que les impiden acceder a otras culturas. "En una sociedad multilingüe y pluricultural, la segunda lengua es aquella que

cumple las funciones de idioma de relación intercultural e interétnico” (López 1993:196). Es decir que los sujetos que aprenden una segunda lengua, en este caso el castellano, son los que posibilitan, en la convivencia de varias culturas, los puentes intercomunicadores necesarios y bidireccionales.

En los últimos años, la población hablante de una lengua indígena, en el caso de Bolivia, ha acudido al aprendizaje del castellano por motivaciones de migración a contextos internacionales, tal es el caso de la migración de la población rural hacia países como Argentina y España, contextos en los cuales el castellano es la única lengua de comunicación.

Finalmente, la enseñanza del castellano como segunda lengua en Bolivia, a partir de la implementación de la reforma educativa de 1994, se fundamenta en la necesidad de precautelar las lenguas indígenas y la búsqueda del bilingüismo aditivo que reduzca la situación diglósica en la que se encuentran las sociedades y lenguas indígenas.

1.2. Bases psicolingüísticas

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua implican factores tanto lingüísticos como cognitivos. En el marco cognitivo en general, la enseñanza del castellano como segunda lengua consiste en construir conocimientos y desarrollar las competencias lingüística y comunicativa. En este proceso de construcción de conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos, los aprendices de la segunda lengua realizan el procesamiento de los insumos (*input*) que reciben y están prestos a poner en práctica (*output*) formas de comportamientos sociolingüísticos a partir del ejercicio de las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir en contextos reales de comunicación, destrezas que han podido desarrollar de manera libre y espontánea en su primera lengua.

Sin embargo, para comprender el fenómeno del aprendizaje del castellano como segunda lengua es necesario dejar en claro que existen diferencias entre la adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de la segunda lengua (López, 1993; Zúñiga, 1993). Las diferencias entre estos dos procesos radican en diferentes aspectos de los cuales podemos mencionar: el tiempo

o duración que lleva el aprendizaje, las oportunidades de uso y práctica de la lengua objeto de aprendizaje, el origen y la cantidad de insumos recibidos de la lengua meta. La duración de los procesos de adquisición de la primera lengua abarca normalmente los primeros años de vida del sujeto, en los cuales adquiere las competencias básicas de comunicación con los seres de su entorno inmediato, la familia. Entonces, la adquisición de la primera lengua se desarrolla de manera paralela a la socialización, y la socialización se la realiza en la primera lengua.

En este sentido, la lengua materna es a la vez lengua meta y lengua instrumento. Sin embargo, el tiempo de adquisición se extiende por el resto de la vida del sujeto, ya que mientras haga uso de su lengua materna continuará aprendiendo la misma. Por su parte, el aprendizaje de una segunda lengua implica, relativamente, menor tiempo, sobre todo cuando no existen posibilidades de uso constante de esta en el contexto de aprendizaje. Además, tiene como punto de partida las experiencias lingüísticas existentes en la primera lengua, de ahí que el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua conlleva procesos de transferencia de habilidades y capacidades lingüísticas y sociolingüísticas desde la lengua materna o primera lengua. Es decir, la base que facilite un buen proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua reside en los conocimientos previos de los sujetos en su primera lengua.

Entonces, la lengua materna está ligada al desarrollo físico y mental del sujeto. Por esto, la práctica lingüística de esta lengua es resultado de una larga y continua experiencia que desafía al sujeto a adquirir la misma y, al mismo tiempo, hacer uso directo y de manera inconsciente de las reglas o normas que la constituyen. Este uso está ampliamente motivado por la necesidad de comunicarse con los seres que rodean al sujeto, lo que no sucede normalmente con la segunda lengua, dado que el sujeto ya cuenta con una lengua (la primera) que le permite comunicarse de manera más fluida y espontánea.

La adquisición de la primera lengua se caracteriza por estar sujeta a fuertes vínculos afectivos entre el aprendiz de la lengua y los interlocutores que proporcionan los insumos. El niño, gracias a la exposición constante a la

lengua del hogar, adquiere su primera lengua de manera espontánea, informal y no planificada, y directamente de sus familiares. Por su parte, este mismo niño aprende la segunda lengua, en este caso el castellano, con menor grado de exposición a la misma. Además, los insumos lingüísticos y sociolingüísticos que recibe provienen normalmente de personas ajenas a su entorno inmediato: el profesor, un libro u otras personas desconocidas.

Entonces, el aprendizaje del castellano como segunda lengua implica procesos formales y planificados, donde existe una persona que está siempre dirigiendo de manera consciente el aprendizaje de dicha lengua, además en un contexto desvinculado de la carga afectiva familiar, la escuela. Por lo tanto, el profesor condiciona el aprendizaje de la segunda lengua a su didáctica, estrategias metodológicas, muchas veces desligadas de las técnicas de aprendizaje desarrolladas por los niños, es decir, limitado por las convenciones escolares o institucionales.

Sin embargo, al igual que algunos estudiosos del tema, creemos que, a pesar de estas consideraciones, la capacidad del niño aprendiz de una lengua radica en la apertura y disponibilidad que este tenga para aprenderla. Sin embargo, muchos coinciden en que mientras más edad tenga el aprendiz de una lengua, mayores serán los condicionamientos causados por sus hábitos adquiridos, por sus aprendizajes pasados, por lo que se requerirá de mayores motivaciones específicas y de aprendizajes sistemáticos. Es decir, cuando un sujeto aprende una segunda lengua, se debe tomar en cuenta los factores afectivos (Krashen, 1984), dado que el aprendizaje de la primera lengua ha estado regido principalmente por estos factores. Cuando el aprendiz de la segunda lengua ejercita actitudes positivas hacia la lengua meta y desarrolla autoconfianza, las capacidades comunicativas en la lengua que aprende serán fácilmente asimiladas (Lambert, 1974). Por el contrario, cuando su autoestima es baja y la segunda lengua es muy distante de su realidad, el proceso puede tornarse muy difícil y requerir de mucho más tiempo del estimado.

Otra de las diferencias entre el proceso de adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de la segunda lengua radica en la proporción de insumos sociolingüísticos y de las oportunidades de uso de la lengua en el proceso

de comprensión. De hecho, en los contextos sociolingüísticos en los que la lengua de uso predominante es la lengua materna (aimara, guaraní o quechua), las posibilidades de uso de la primera lengua por parte de los niños son mayores, mientras que, para la segunda lengua (castellano), estas se reducen a la escuela o, en algunos casos extremos, a la clase de castellano como segunda lengua.

Entonces, en este tipo de contextos, la necesidad de la enseñanza del castellano y su consolidación dependen directamente de la escuela, institución considerada como la responsable de la enseñanza de esta lengua a los niños que asisten a ella. Por esta razón, los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua son formales, sistemáticos y dirigidos, donde la mayor responsabilidad recae en el docente y por ende en la institución escolar. Afortunadamente, en otros contextos, los medios de comunicación son los que de manera directa o indirecta apoyan este proceso. En el área rural, normalmente, son las radioemisoras las que asumen este rol.

Finalmente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua implican el desarrollo de la autoestima del sujeto que vendrá a ser bilingüe. El hecho de saber otra lengua adicional a su primera ya es un avance significativo en la vida de un sujeto que fue monolingüe. En este caso, el conocimiento del castellano le permite interactuar con otros sujetos hablantes del mismo y practicantes de otros elementos culturales distintos a los suyos. Esto, en el entendido de que el aprendizaje de una segunda lengua implica adquirir la capacidad de comprenderla y utilizarla para comunicarse tanto de manera oral como escrita.

Si bien el niño adquiere su primera lengua de forma natural y espontánea, mediante imitación, repetición y analogía, tanto de los elementos lingüísticos como de los elementos sociolingüísticos (saber con quién hablar, de qué hablar, cómo hablar y dónde hablar), lo innegable es que, en ambos procesos de aprendizaje, tanto de la primera como de la segunda, el sujeto es quien configura su lengua, regulada por la cantidad y calidad de los insumos que recibe en cada una de ellas. En la primera, este proceso se da de manera más libre y espontánea que en la segunda cuyo proceso o

estadio es tipificado como la emergencia de una interlengua (Selinker, 1972), comprendida como un conjunto de características fonético-fonológicas y morfosintácticas transitorias en el aprendizaje de la lengua meta.

1.3. Bases psicopedagógicas

La educación intercultural bilingüe en Bolivia, hoy educación intracultural, intercultural y plurilingüe, partiendo de la realidad pluricultural y multilingüe, plantea, entre sus bases conceptuales, que el proceso educativo debe propiciar la enseñanza de y en las lenguas indígenas, y de y en castellano. En los contextos sociolingüísticos donde el uso de las lenguas indígenas —ya sean estas la aimara, la guaraní o la quechua o en algunos casos dos lenguas como la aimara y la quechua— es predominante, estas son consideradas, para cuestiones pedagógicas, como las lenguas de alfabetización y vehículo en la instrucción inicial, mientras que el castellano debe ser enseñado como segunda lengua de mayor uso en la sociedad global.

La historia nos ha enseñado que los niños indígenas hablantes de una lengua indígena han sido objeto de una escolarización en lengua castellana. Durante mucho tiempo, a los niños indígenas se les ha impedido aprovechar sus experiencias y conocimientos previos en los procesos escolares. Es decir, al castellano se le ha asignado, *de facto*, la función de una primera lengua en sujetos poseedores de una lengua indígena que les había permitido desarrollar su socialización al interior de su familia y de su comunidad. Como es lógico, los resultados de este proceso de castellanización masiva se han traducido en aprendizajes dificultosos y de baja calidad, además de la deserción escolar consecuente.

En este sentido, actualmente el castellano, al ser considerado como segunda lengua, se sitúa en la categoría de un nuevo aprendizaje o de desarrollo de un aprendizaje incipiente a competente. Los niños indígenas hablantes de su lengua aprenden el castellano en base a su primera lengua, es decir que los procesos pedagógicos escolares les permiten recuperar sus experiencias y construir nuevos conocimientos sociolingüísticos en una segunda lengua a partir de lo construido en la primera.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en este caso del castellano, es importante considerar ciertos procesos y situaciones de desarrollo de dicho conocimiento en el sujeto: a) secuencia del aprendizaje, que se refiere a los estadios generales por los que se mueve el aprendiz de una segunda lengua. Es decir, existe una secuencia de desarrollo natural y casi invariable, como ir del vocabulario simple y la sintaxis básica, a la estructura y conformación de oraciones simples y complejas; b) el orden en que se aprende una lengua se refiere a ciertos rasgos específicos, detallados de una lengua, como el orden de la adquisición de ciertos conocimientos gramaticales concretos o vocabularios específicos, y c) la tasa de desarrollo de la segunda lengua y del nivel de competencia logrado, que se refiere a las posibles variaciones esenciales en la velocidad en que se adquiere una segunda lengua y en el nivel de competencia logrado (Ellis, 1985). Ello nos desafía a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, plantear estrategias metodológicas que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una segunda lengua. Entre los aspectos para reflexionar están: los estilos de enseñanza, la pertinencia de los aprendizajes, las interacciones profesor-alumno, los materiales didácticos, la pertinencia y variedad de estrategias metodológicas, la afectividad y, sobre todo, los propósitos de la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua deben iniciar considerando los planteamientos teóricos y prácticos que ello implica. Además, se debe buscar estimular, en principio, las capacidades lingüísticas de escuchar y hablar, las mismas que formarán la base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en castellano (Chiriboga, 1993). Es decir, los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua deben respetar el orden natural y lógico del desarrollo de cada una de las capacidades lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir. Entonces, la lengua se convierte en asignatura y medio para transmitir y construir conocimientos acerca de la misma.

Los niños que aprenden una segunda lengua son sujetos portadores de un vasto conocimiento lingüístico y comunicativo. Actualmente ya no se puede considerar a los niños escolares como sujetos vacíos de conocimientos que llegan al aula para ser objetos de llenado de esos vacíos con conocimientos

que solo los profesores pudiesen tener. Esta concepción del aprendizaje en general ha dado un giro en su comprensión. Los niños, portadores de conocimientos, son ahora los actores centrales de los procesos de construcción de conocimientos, en este caso conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos referidos a la segunda lengua, contrariamente a lo que sucedía anteriormente, donde el maestro era el dueño del conocimiento y, por lo tanto, el transmisor de los mismos hacia los niños, pasivos receptores de dichos conocimientos o información.

Ahora, el maestro pasa a un plano diferente; los procesos de enseñanza del castellano como segunda lengua requieren de la activa participación del maestro en tanto facilitador y orientador de los procesos. El maestro es el encargado de desarrollar una cultura de aula que garantice la participación libre y espontánea de los niños en las clases, sin temor al error, al castigo, a la crítica, a la descalificación. Se trata de consolidar una clase de castellano como segunda lengua participativa donde predomine el aprendizaje colaborativo, el apoyo y el respeto mutuo entre los actores de dicha clase. Solo en estas condiciones se puede garantizar la construcción activa de conocimientos nuevos en el marco de la zona de desarrollo próximo, planteada por Vygotsky. Para esto, el maestro es quien proporciona los andamiajes necesarios que posibiliten desarrollar, con su ayuda, los conocimientos de acuerdo con la potencialidad y las necesidades comunicativas de los niños aprendices de una segunda lengua (Walqui y Galdames, 2005). Entonces, el maestro se convierte no en el transmisor de conocimientos, sino en el sujeto mediador entre el niño y su aprendizaje.

La mediación a la que hacemos referencia invita y desafía la creatividad y la dinamicidad del docente. Este debe ser capaz de permitir al niño el acceso al conocimiento en un ambiente adecuado y a través de diversas estrategias metodológicas. Sin embargo, estas estrategias deben buscar el desarrollo de capacidades comunicativas y no de contenidos. A su vez, estas deben partir de los temas de interés para los niños, cercanos a sus contextos y sus conocimientos. El maestro, para lograr los aprendizajes significativos en los niños, tendrá que acudir al uso de referencias concretas que posibiliten la comprensión de los mensajes que se expresen en la segunda lengua; esto permitirá al niño acercarse cada vez más a la lengua meta, es decir, al castellano.

En los últimos años, los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua han optado por apoyarse en los enfoques comunicativos, que se sustentan en conceptos, teorías e hipótesis provenientes de las nociones constructivistas, y que enfatizan la atención en el significado (Crawford y Cadenas, 1996), por ello, estos enfoques plantean partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua, para después llegar a las funciones, como pretenden los métodos de destrezas. Para ello, es importante tomar en cuenta factores escolares y extraescolares, además de los factores psicológicos y sociales que determinan el aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, consideramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua deben lograr consolidar, en los aprendices, la proficiencia lingüística en esta lengua (Cummins, 1984). Este proceso, sobre todo en aula, parte normalmente de las destrezas comunicativas que ya tienen desarrolladas los niños, para ir hacia las destrezas académicas. Las primeras están referidas a destrezas comunicativas interpersonales básicas que surgen gracias a los apoyos contextuales y que fomentan el desarrollo oral de la lengua meta, mientras que las segundas surgirían sobre todo en contextos reducidos, vale decir en situaciones escolares.

Sin embargo, lo que se recomienda es trascender el nivel de comunicación en contexto reducido (aula) para alcanzar la comunicación inserta en el contexto, es decir, buscar, a través de todos los medios posibles, el uso del castellano en situaciones de comunicación vivencial. En este sentido, los sujetos aprendices desarrollarán la competencia comunicativa que implica las competencias gramatical, sociolingüística, de discurso y estratégica (Canale, 1981).

2. Desafíos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe

El aprendizaje de la segunda lengua, en nuestro caso del castellano, requiere de la distinción clara entre la enseñanza y el aprendizaje lingüístico y comunicativo. A decir de Lomas (1999), la enseñanza y el aprendizaje lingüístico en las aulas se orienta de forma exclusiva a los aspectos referidos

a lo fonológico, morfológico y sintáctico de la lengua, mientras que lo comunicativo busca consolidar en el estudiante el dominio de los usos verbales y no verbales que los interlocutores pueden utilizar en tanto hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención, que forman parte de las interacciones cotidianas.

Esto nos lleva a inferir que la enseñanza y el aprendizaje comunicativo del castellano como segunda lengua exige la distinción clara entre la enseñanza y el aprendizaje de reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de manera eficaz y apropiada en la comunicación (Nunan, 1996), es decir, el énfasis está en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo de los procesos de socialización, tanto dentro como fuera de la escuela. La competencia comunicativa implica también el desarrollo de las subcompetencias lingüística, sociolingüística, discursiva o textual y estratégica (Lomas, 1999), que permiten al aprendiz de una lengua hacer uso de ella de acuerdo con el contexto en el que se encuentra, el interlocutor con quien habla, el tema del que hablan, y, además, corregir sus enunciados y negociar los significados de acuerdo con las necesidades de comunicación.

Por ello, a continuación ponemos a consideración del lector tres de los varios desafíos existentes para los planificadores y ejecutores de la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula.

2.1 La pedagogía del error

En los procesos de aprendizaje de una lengua, sea esta segunda o extranjera, es normal que los aprendices cometan errores, sobre todo de tipo fonológico, ya que están haciendo uso de un sistema fonético diferente al de su primera lengua o lengua materna. Así sucede con la mayoría de los niños cuya lengua materna es una lengua indígena y que aprenden el castellano como segunda lengua.

Es necesario recordar que hay una diferencia entre falta y error, sobre todo en el aprendizaje y uso de una lengua. Entendemos una falta como una equivocación o confusión casual en el uso de la lengua oral, provocada por el nerviosismo o cansancio u otra variable de tipo más subjetivo. Esta equivocación suele ser corregida normalmente por el mismo aprendiz que la cometió, sobre todo cuando este ha desarrollado una conciencia fonológica o gramatical en la segunda lengua. Mientras que un error es más una desviación sistemática hecha por los aprendices como muestra de que estos no han logrado todavía el dominio de las reglas (reglas más de tipo sintáctico) de la L2 (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Las faltas que se cometen en el aprendizaje del castellano como segunda lengua en los niños hablantes de una lengua indígena pueden ser corregidas sin dificultad por el mismo aprendiz o por su compañero, y mejor aún con la ayuda del profesor. Mientras que los errores, en tanto muestran el estado de la evolución del aprendizaje de la lengua meta, requieren de mayor atención y apoyo sistemático por parte del facilitador o profesor.

Entonces, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, la falta y el error deben ser considerados como muestras o indicios del avance en el aprendizaje de la lengua meta. En este sentido, el tratamiento de ambos debe ser cuidadoso, y su corrección se tiene que hacer de manera sutil e indirecta, esto en vista de que cada niño inmerso en la escuela y aula merece el respeto y la consideración necesaria y, sobre todo, la confianza y apoyo constante del profesor para hacer uso de una lengua desconocida. El uso de esta lengua tiene como base las experiencias previas en su L1, es decir, sus experiencias personales, familiares y comunitarias, las que deben ser valoradas por el profesor. Esto es posible siempre y cuando el aula de castellano como segunda lengua promueva una cultura donde predomine el respeto y el apoyo, y se pondere constantemente los aciertos, minimizando los errores y, a la vez, enfatizando el uso comunicativo de la lengua.

2.2 La bulla pedagógica antes que el silencio represor

Un buen profesor era considerado aquel que podía mantener en silencio a los niños, y un aula disciplinada era aquella que mantenía el “orden” y el silencio como constantes. Sin embargo, es difícil comprender y percibir una clase de lengua, en este caso una clase de castellano como segunda lengua, en un aula silenciosa, cuando la mayor necesidad es que los niños hagan uso de esta lengua para adquirirla.

Una clase de castellano como segunda lengua debe romper todo silencio que impida el libre desarrollo de la lengua que el niño debe adquirir o aprender, y con mayor razón cuando el aula y la escuela son los únicos espacios donde el niño puede entrar en contacto con dicha lengua.

Por esto, es necesario configurar una clase de castellano como segunda lengua activa y dialógica, donde se vinculen los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes a través de actividades lúdicas que despierten el interés del niño y motiven sus aprendizajes, es decir, el juego como medio de aprendizaje, puesto que esta es la actividad de mayor agrado para los niños. Los niños que viven este tipo de clases, que responde a sus necesidades e intereses, expresan claramente su satisfacción, que se traduce en su participación activa y demanda de continuidad de actividades con esas características.

Desde que en 1979 Stephen Krashen propuso el modelo del monitor, mucho se ha discutido sobre la didáctica de la segunda lengua. Todo profesor de lengua, y sobre todo de una segunda lengua, debe conocer este modelo y poder, a partir de su práctica, confirmarlo o refutarlo. Así, entre sus planteamientos más importantes, está la hipótesis del filtro afectivo, que plantea que el aprendizaje de una segunda lengua está directamente condicionado por las variables afectivas. Es decir, el estado anímico del aprendiz puede favorecer u obstaculizar el normal proceso de aprendizaje de una segunda lengua; por ejemplo, la ansiedad puede generar barreras en el proceso. De ahí que crear una atmósfera emotiva positiva es una condición para que se alcancen favorablemente los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma.

Mientras la cultura del aula promocióne la democracia, la libertad de expresión, el respeto mutuo, los niños desarrollarán directa o indirectamente habilidades interactivas, por ejemplo, saber cuándo les toca hablar, relacionar su conversación con la situación física en la que ocurre, es decir, los niños desarrollarán habilidades relacionadas con la organización de la interacción (saber cuándo y cómo tomar la palabra, cómo invitar a otra persona a hablar, cómo hacer fluir la conversación y cuándo terminarla) y también con la negociación del significado (la habilidad de asegurarse de que la persona con quien se está hablando le haya entendido y que uno le ha entendido también), en otros términos, es asegurarse de que ambos hablan de lo mismo (Bygate, 1987, citado en Nunan, 1996: 30).

2.3 El aprendizaje cooperativo socializador

La clase de castellano como segunda lengua que se desarrolla desde el enfoque comunicativo se caracteriza por una cultura de aula cooperativa, de respeto mutuo, que facilita las interacciones entre estudiantes y docentes y entre estudiantes. Es decir, la cultura del aula promueve el respeto y el apoyo mutuo; estos valores permiten generar un ambiente de tranquilidad en el aula.

En un aula donde existe bienestar para los niños, estos tienen las motivaciones y posibilidades abiertas para participar, expresar sus ideas y, sobre todo, practicar la lengua que aprenden sin temor a equivocarse, ya que se ejercita el respeto a la expresión del otro. Sin embargo, para que este ambiente sea efectivo, el profesor debe asumir el rol fundamental de facilitador, de quien proporciona la confianza a los estudiantes evitando descalificarlos por algunas equivocaciones o errores cometidos, sobre todo a nivel fonológico, característica natural en los niños hablantes de lenguas indígenas que aprenden el castellano como segunda lengua (Galdames y Walqui, 1998).

Así, una clase de castellano en la que exista una cultura de respeto mutuo y de cooperación constante requiere de una organización efectiva del aula acorde con las tareas que se van a realizar para el desarrollo de la competencia comunicativa. En este contexto, una tarea debe ser entendida

como una acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que tiene un objetivo concreto con contenido y significado comunicativo.

El aprendizaje cooperativo por ser desarrollado requiere estar enmarcado principalmente en el trabajo en grupos. Es decir, se requiere trabajar con base en grupos de aprendizaje cooperativo formal, donde las actividades estén estructuradas en una o varias clases. Estos grupos comparten experiencias a través del involucramiento activo, desde el inicio de la clase hasta su conclusión. En algunos casos, también se trabaja con grupos de aprendizaje cooperativo informal, que tienen duración de minutos hasta una clase, es decir, se conforman grupos por actividad y con rotaciones constantes entre los grupos (Johnson y Johnson, 1999).

En este sentido, comprendemos que el aprendizaje cooperativo es una modalidad de trabajo en grupo, donde los niños y niñas interactúan de manera activa, viviendo directamente el proceso y aprendiendo unos de otros, así como de su maestro, del aula y del contexto (Guevara, 2001). Sin embargo, este tipo de trabajo tiene éxito en la medida en que todos los niños integrantes del grupo, a partir de sus posibilidades, experiencias y conocimientos, contribuyen al trabajo, pues este implica un compromiso conjunto en el que compartir y cooperar se convierten en normas de trabajo.

El aprendizaje cooperativo supone necesariamente un trabajo interactivo grupal. Para esto se trabaja en diferentes tamaños de grupos, desde dúos, pasando por grupos pequeños, hasta un grupo grande general. Con el trabajo en grupos pequeños, el niño tiene beneficios cognitivos, relacionales, emocionales, actitudinales y lingüísticos.

La calidad de los aprendizajes mejora sustancialmente en la medida en que se trabaja en grupos estratégicamente conformados. Esto debido a que cada niño o alumno es portador de conocimientos y experiencias que, a través de la interacción con sus compañeros, pone a disposición y alcance de estos. En este sentido, no solo contamos con fuentes diversas de conocimientos (los niños), sino que también estos pueden aprender de los demás y mejor aún con la guía del profesor.

La cultura de aula que se pregona debe poseer un clima relajado y agradable, pues requiere, justamente, de las capacidades de escucha, respeto, cooperación, que no solamente deben desarrollar los niños entre sí, sino también el docente; solo así los niños se involucran en las actividades, libres de temores. Es de esta manera como el trabajo grupal mejora las habilidades sociales: dialogar, llegar a acuerdos, negociar, escuchar, expresar la opinión, respetar opiniones opuestas, pedir ayuda y ayudar (Bonals, 2000).

En los trabajos en grupo, los niños descubren las diversidades de ritmos y niveles que no coinciden, que todos necesitan de la ayuda de alguien y que cualquiera puede pedir nuestra ayuda en cualquier momento, sobre todo en un aula donde convergen diferentes niveles de bilingüismo, años de escolaridad, como es el caso de las aulas y escuelas multigrado.

Finalmente, como producto del trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo favorece la consolidación del equilibrio emocional, puesto que un ser social necesita construirse como tal en función a sus interacciones con los demás, aunque también es necesario conceder cierta autonomía e individualidad, vale decir, aprender a trabajar en grupo e individualmente para construir conocimientos.

3. Reflexiones finales

A pesar del largo camino recorrido en materia de enseñanza del castellano como segunda lengua en Bolivia y en la región, hasta nuestros tiempos, no se cuenta con una propuesta metodológica concebida y diseñada desde una perspectiva acorde con la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a Bolivia y la región, y tampoco se cuenta con un plantel docente especializado para este efecto. La mayoría de las experiencias desarrolladas ha acudido normalmente a los aportes de la enseñanza de lenguas extranjeras, por ello el énfasis en la forma de la lengua, antes que en el uso y en la función sociocultural.

Por otra parte, los maestros y maestras que tienen el rol de enseñar el castellano como segunda lengua no poseen la formación ni teórica ni

metodológica. Esto se refleja en sus procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los niños. Además de esta limitante, los maestros y maestras, sobre todo quienes trabajan en el área rural y que son llamados a enseñar el castellano como segunda lengua, tienen serias dificultades en la expresión escrita en esta lengua, y la mayoría habla una variedad del castellano con características propias al influjo de sus lenguas maternas, es decir, lenguas indígenas. Esta variante, en la mayoría de los casos, es minusvalorada y diverge claramente del castellano usado en los materiales didácticos existentes en la escuela.

Esta situación amerita pensar seriamente en el abordaje de la temática de enseñanza de una segunda lengua, el castellano, no solo desde una perspectiva técnico-pedagógica, sino también desde una perspectiva interdisciplinar, donde la psicolingüística, la sociolingüística, la psicopedagogía y otras aporten desde sus bases epistemológicas y metodológicas. Finalmente, la enseñanza del castellano implica una aproximación pedagógica, lingüística, sociocultural y política.

Bibliografía

Baker, Colin

- 1996 "Adquisición de una segunda lengua" y "Teorías sobre la adquisición de la segunda lengua". En su **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Cátedra. 125 – 140 y 141 – 156.

Chiriboga, Bolívar

- 1993 **Didáctica del español como segunda lengua**. Quito: Abya – Yala.

Crawford, Alan y Hermina Cadenas

- 2003 "Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua" En I. Jung y Luis Enrique López (comps.) **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**. Madrid: Morata. 227 – 247

Corder, Pit

- 1992 **La introducción a la lingüística aplicada**. México: Limusa.

Cummins, Jim

- 1983 **Second language acquisition within bilingual education programs**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Ellis, Rod

- 1997 **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press.

Galdames, Viviana y Aida Walqui

- 2005 **Enseñanza de castellano como segunda lengua**. La Paz: InWent – PROEIB Andes.

Krashen, Stephen

- 1992 "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". En Juana Liceras (Comp.) **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor. 143 – 152.

Larsen - Freeman Diane y Michael H. Long

- 1994 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos.

Lightbown, Patsy y Nina Spada

- 1993 **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press.

Lomas, Carlos

- 1983 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.** Buenos Aires: Paidós.

López, L.E. e I. Jung

- 1989 "El castellano del maestro y el castellano del libro". En: L.E. López, I. Pozi-Escot y M. Zúñiga (eds.) **Temas de lingüística aplicada.** Lima: CONCYTEC-GTZ. 197-217.

López, Luis Enrique

- 1993 **Lengua.** Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe volumen 2. La Paz: UNICEF.
- 1995 **La eficiencia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües.** Guatemala: Ministerio de Educación.
- 1998 ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? (Ms.) Bolivia: PROEIB - Andes. UMSS - GTZ. Cochabamba.

Marcos Marín, Francisco y Jesús Sánchez

- 1991 **Lingüística aplicada.** Madrid: Síntesis.

McLauhghlin, Barry

- 1987 **Theories of Second - Language Learning.** London: Edward Arnold.

Ministerio de Educación y Cultura

- 1994 **Ley 1560 de Reforma Educativa.** La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación

- 2010 **Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez".** La Paz: Ministerio de Educación.

Nunan, David

- 1998 **El diseño de tareas para la clase comunicativa.** Madrid: Cambridge University Press.

Richards, Jack y Theodore Rodgers

- Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Traducción española. Cambridge University Press, sucursal en España.

Zúñiga, Madeleine

1989 **Educación Bilingüe.** Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe e Intercultural. Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.