LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA EN UN PAIS PLURILINGÜE: IMPLICACIONES METODOLOGICAS

Michele Vanden Eynden
y Elmo Ledesma Zamora
De la Unidad de Educación Bilingüe
Ministerio de Educación. Lima - Perú

La enseñanza del español como segunda lengua ocurre en el Perú en un contexto similar al de muchos países del llamado «Tercer Mundo», que tratan de lograr una lengua común a todos sus ciudadanos. En efecto, el 69 por 100 de la población peruana es hablante monolingüe de español y el 31 por 100 lo forman grupos étnicos hablantes de más de medio centenar de idiomas indios. La necesidad del Perú de poseer una lengua común, sentida a través de toda su historia, adquiere actualmente carácter imperativo por su búsqueda de integración nacional y de mayor desarrollo económico y social.

Esta situación no fue encarada correctamente por la educación tradicional, como consecuencia de la discriminación lingüística, cultural y política de los hablantes de lenguas indias por parte de los peruanos hispanohablantes. Durante más de cuatro siglos a la población no hispanohablante se le impuso una educación en español, lengua importada en el siglo XVI por los conquistadores europeos, y no se previó siquiera su enseñanza sistemática como segunda lengua. Tal política de «castellanización» violenta y la desvaloración de la lengua y cultura indígenas constituyeron en la práctica un grave error técnico y una injusticia social que dificultaron a un importante sector de la población el acceso a la escuela y el progreso dentro de ella.

Sin embargo, en los últimos treinta años se han dado pasos gigantescos en el Perú para mejorar la educación de la población hablante de lenguas indias. Por una parte, se ha ido creando una metodología de **educación bilingüe,** a tal punto que en ese lapso se ha publicado más de medio millar de textos escolares en casi treinta idiomas indios que hasta entonces carecían de escritura. Por otra parte, son notorios los avances logrados en los últimos años en la publicación de textos y guías metodológicas para la enseñanza del español como segunda lengua a niños de educación primaria. Precisamente en este breve artículo queremos explicar someramente la forma cómo afrontamos en la **Unidad de Educación Bilingüe** del **Ministerio de Educación** el problema de dicha enseñanza, y queremos también mostrar las dudas que nos asedian en nuestra labor para someterlas al juicio y al consejo de nuestros lectores.

—oOo—

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Michele VANDEN EYNDEN; Elmo LEDESMA ZAMORA. LA ENSE
Centro Virtual Cervantes

Actualmente existe una intensa polémica sobre cómo enseñar una segunda lengua de la manera más eficiente y rápida. Sin embargo, observamos dos grandes vacíos que, desde nuestra perspectiva, nos parecen peligrosos. Por una parte, el problema de la enseñanza a niños de corta edad no recibe en muchos casos ninguna atención o ella es infinitamente menor a la concedida a la enseñanza a adolescentes y adultos, y ello resulta más notorio en el caso del español. Y, por otra parte, la polémica sobre la enseñanza de idiomas gira casi siempre sólo alrededor de la lingüística, la psicología del aprendizaje y la pedagogía. Comprendemos la importancia de los aportes en dichos campos, pero estamos convencidos de que en países como el Perú también deben tenerse en cuenta otros factores que, si son ignorados, pueden conducir al fracaso el método más moderno y sofisticado. A nuestro entender, esos factores son: a) la heterogeneidad de lenguas del alumnado; b) la diversidad socio-cultural de los grupos étnicos que van a ser atendidos; c) el déficit de personal especializado; d) la insuficiencia de recursos económicos para equiparar debidamente las escuelas, y e) la urgencia de poseer una lengua común.

Veamos en detalle estos factores:

a) La existencia de más de 50 lenguas indias y la diversidad de las 12 familias lingüísticas en que se agrupan constituyen un reto infranqueable si se quiere producir a corto plazo y a bajo costo material educativo diferenciado para atender los problemas específicos de aprendizaje que muestra el análisis contrastivo de la fonología y la gramática del español y de cada lengua india. Esta situación nos ha conducido a la búsqueda de un método válido para hablantes de diversas lenguas mediante adaptaciones que el propio profesor pueda realizar.

b) Los hablantes de lenguas indias viven en comunidades rurales y son analfabetos en su mayor parte. Su interacción social se realiza casi exclusivamente en forma oral y la geografía y pobreza les dificulta el acceso a los medios modernos de comunicación, salvo la radio en algunos casos. Sus costumbres difieren en mayor o menor grado de los patrones culturales «occidentales» y en muchos casos no tienen suficientes oportunidades para hablar el español con hispanohablantes. Por ello el contenido de los mensajes y las ilustraciones que se les persenten deben prever su comprensión y su más inmediata utilidad.

c) Hay un grave déficit de personal especializado en la enseñanza de una segunda lengua y en la elaboración de textos y guías metodológicas para tal fin, que es más notorio en el caso de la enseñanza del español. La capacitación de 20.000 profesores de primaria con alumnado indígena no es una tarea fácil de resolver, sobre todo cuando al déficit de capacitadores se agrega lo costoso de un programa tradicional de capacitación. Se trata, por lo tanto, de hallar una solución que tenga en cuenta no sólo el nivel académico, sino también su costo en tiempo y dinero. Pensamos que una solución es la capacitación a distancia y la formación de promotores que a su vez se transformen en capacitadores, los cuales deben ser seleccionados entre los propios miembros de la comunidad. Pero pensamos, sobre todo, que las guías metodológicas deben estar redactadas con claridad y precisión en lenguaje sencillo, con numerosos ejemplos detallados, de tal manera que mediante ellas el profesor sepa no solamente qué debe enseñar, sino también cómo puede hacerlo y por qué lo debe o puede hacer así.

d) La mayoría de las escuelas con alumnado de lengua india no tienen suficiente

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Michele VANDEN EYNDEN; Elmo LEDESMA ZAMORA. LA ENSE
Centro Virtual Cervantes

número de profesores, por lo que un mismo profesor tiene que atender simultáneamente a varias secciones de grados o años diferentes. A ello se agrega la ausencia de luz eléctrica y la imposibilidad de que el Estado las provea de cualquier equipo costoso, a pesar de que actualmente se dedica a la educación el 25 por 100 del presupuesto nacional.

Por otra parte, la naturaleza del territorio también constituye un factor negativo, pues el transporte en la selva y gran parte de la sierra resulta costoso y difícil, lo cual impide realizar visitas frecuentes a las escuelas para tareas de asesoramiento y supervisión. En muchos casos el profesor está aislado de sus colegas durante todo el año escolar, lo cual constituye un argumento más en pro de la idoneidad de textos y guías metodológicas.

e) La conversión del español en lengua común no es una meta que se pueda postergar más. Se la necesita por urgentes razones de integración política y como medio para que la población de lengua india tenga acceso a mayores niveles de educación, a la capacitación en técnicas modernas para el trabajo y a un mejor ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos. Aparentemente, desde el punto de vista de la justicia social, habría que declarar oficiales a todas las lenguas indias o, por lo menos, a las que tienen mayor número de hablantes. Sin embargo, tal política tropieza con serias dificultades, tanto por la diversidad de lenguas cuanto por la vastedad y complejidad de las tareas de traducción y creación en el campo del derecho, la administración pública, las informaciones tecnológicas, etc., cuyo costo real está fuera de las posibilidades económicas del país. Un gran paso se ha dado, sin embargo, en 1975 con la oficialización del quechua, que es la lengua india con mayor número de hablantes y que también es hablada en Bolivia, Ecuador y norte de Argentina.

Por todas estas razones, el Perú ha tenido que plantearse la necesidad de elaborar textos y guías metodológicas que tengan en cuenta no sólo los avances científicos especializados en el campo de la enseñanza de una segunda lengua en general y del español en particular, sino que también tengan en cuenta la gravitación de los factores socioculturales, geográficos, económicos y políticos que hemos mencionado.

Nuestra opción ha sido atender prioritariamente a los niños que ingresan a la educación primaria. Desde el punto de vista lingüístico-pedagógico hemos evitado las ataduras de los análisis fonológicos y gramaticales contrastivos y hemos evitado igualmente el uso de cualquier recurso costoso o sofisticado. Intentamos presentar la segunda lengua a través de cuatro acercamientos paralelos concebidos no sólo como el tratamiento reiterativo de temas idénticos o muy relacionados mediante recursos y contextos diferentes, sino también como medios para evitar el cansancio y el aburrimiento que suelen agobiar a los alumnos de corta edad cuando se ven sometidos a una enseñanza diaria y sistemática de una segunda lengua. Estos acercamientos son:

1) Presentación de mensajes montados en estructuras gramaticales secuenciadas y dosificadas, en situaciones contextuales que permitan o faciliten su comprensión.

2) Uso directo de expresiones usuales.

3) Uso de la segunda lengua para la presentación o repaso de temas propios de diversos cursos.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Michele VANDEN EYNDEN; Elmo LEDESMA ZAMORA. LA ENSE
Centro Virtual Cervantes

4) Utilización de canciones, juegos, cuentos y dramatizaciones como recursos lúdicos para apoyar la enseñanza sistemática.

La determinación de los contenidos presentados a través de estos cuatro acercamientos fue hecha mediante investigaciones previas para:

a) Establecer el Vocabulario Básico del Español del Perú, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, las características socioculturales de sus comunidades y sus necesidades tanto para la comunicación extraescolar cuanto para el aprendizaje de los diversos cursos.

b) Establecer una secuencia dosificada de los temas gramaticales que avance de lo simple a lo complejo, de lo más frecuente a lo menos frecuente y de lo más urgente a lo menos urgente.

Podemos describir brevemente los cuatro acercamientos de la siguiente manera:

1) La presentación sistemática de las estructuras gramaticales se hace a partir de diálogos breves en situaciones contextuales muy evidentes, a fin de evitar en lo posible el uso de la lengua materna y de fijar la atención del alumno en un fenómeno específico mediante el contraste con un fenómeno paralelo, como, por ejemplo, la oposición singular-plural, primera y segunda persona, etc. Dichos diálogos breves van agrupados en un diálogo mayor, que constituye el tema central que los integra en una lección o unidad.

   El tema de esta lección está referido a áreas de comunicación tales como los saludos, la presentación y averiguación del nombre de las personas, una visita, comprar en una tienda, intercambiar juguetes, etc.

2) El uso directo de expresiones usuales ha sido previsto teniendo en cuenta que en el desarrollo de las clases se utilizan constantemente mensajes que son propios del «habla escolar», como, por ejemplo, indicaciones para borrar la pizarra, ponerse de pie, hablar en voz alta, etc., además de saludos, fórmulas de cortesía, órdenes, etc., las cuales pueden ser enseñadas en forma directa, pues el contexto y el frecuente uso permitirán su aprendizaje paulatino. El tratamiento analítico para una comprensión más consciente de su estructura es postergado para una etapa más avanzada. De esta manera también se procura que la enseñanza del español como segunda lengua se realice utilizando sólo el español.

3) El uso de los recursos lúdicos tiene por finalidad contar con medios para amenizar la enseñanza diversificando las actividades y para fomentar una práctica espontánea del español fuera de la escuela. Son concebidos como un conjunto de expresiones que se combinan libremente con la presentación sistemática de las estructuras gramaticales, a fin de alentar el descubrimiento y la creatividad personales.

4) El uso de la segunda lengua para la presentación y repaso de temas propios de los diversos cursos está previsto como un medio para reforzar el aprendizaje de ella en una situación en la cual la atención del alumno no está fijada tanto en la estructura gramatical cuanto en el significado de lo que dice y escucha. Se

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Michele VANDEN EYNDEN; Elmo LEDESMA ZAMORA. LA ENSE
Centro Virtual Cervantes

trata también de acelerar así el acceso al uso de la segunda lengua en el desarrollo de los diversos cursos, en vista de que la mayor parte de los textos de éstos están escritos en español.

—oOo—

Hemos creído necesario darle al profesor indicaciones metodológicas muy específicas en el caso de la presentación sistemática de las estructuras gramaticales y en el uso del español en otros cursos por su importancia y por su mayor dificultad. En el caso del uso de las expresiones usuales y de los recursos lúdicos, las indicaciones tienen un carácter más general y se deja al profesor mayor iniciativa.

Podemos resumir tales indicaciones metodológicas específicas de la siguiente manera:

1) **Enseñanza oral en una primera etapa.**

Los alumnos de lengua india aprenden a leer y escribir en su lengua materna y continúan usando ésta para el desarrollo de sus habilidades de comprensión y expresión en el curso de Lenguaje y en el aprendizaje de los demás cursos. La enseñanza de la lectura y escritura en español es postergada para cuando el alumno ya sepa leer y escribir en su lengua materna y ya tenga un conocimiento oral suficiente del español para poder relacionar los fonemas con las letras y para comprender el significado de los textos. Esta decisión se basa en la necesidad de facilitarle al niño su iniciación en la lecto-escritura y en la política de revalorar la lengua y cultura indígena, así como en el carácter oral del lenguaje.

2) **Uso limitado de la lengua materna en el aprendizaje del español.**

El aprendizaje de una segunda lengua se ve dificultado por el escaso tiempo que a él se le dedica en comparación al que tuvo el niño para aprender su lengua materna.

Esto resulta más evidente en una comunidad monolingüe. Por una parte, se trata de utilizar el mayor tiempo posible para que el alumno hable y escuche español y, por otra, de que el alumno se vea obligado a expresarse sólo en español a fin de motivarlo a una permanente creatividad y práctica. El uso de la traducción y de las indicaciones en lengua materna queda limitado a aquellos casos en que el nivel de conocimientos de los alumnos les impide la comprensión de un mensaje específico o de un fenómeno gramatical particularmente difícil.

3) **Presentación del léxico.**

Partimos de la distinción de palabras gramaticales y palabras de contenido. Las primeras son enseñadas sistemáticamente dentro de la secuencia dosificada de las estructuras gramaticales y, por lo tanto, su orden de aparición está fijado de antemano de acuerdo con su frecuencia en el español y su rentabilidad para la estructuración de mensajes de creciente complejidad. Las palabras de contenido están agrupadas en 29 áreas semánticas y son presentadas con mayor libertad, dejando gran parte de la iniciativa al

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Michele VANDEN EYNDEN; Elmo LEDESMA ZAMORA. LA ENSE
Centro Virtual Cervantes

profesor y a los propios alumnos. El diálogo de cada lección presenta varias palabras de contenido de una misma área insertas en determinadas estructuras gramaticales. Una vez cumplida la etapa de presentación de las preguntas y respuestas desagregadas de dicho diálogo y de los ejercicios de refuerzo y comprobación, que conducen al desarrollo íntegro del diálogo mayor, queda abierta la posibilidad de que el profesor y los alumnos lo amplíen o modifiquen mediante sustituciones lexicales o el uso de estructuras anteriormente enseñadas. Por otra parte, antes de iniciar una lección, el profesor puede modificar el contenido lexical del diálogo, a fin de adaptarlo a la realidad de sus alumnos, pero sin modificar las estructuras gramaticales ni la relación de palabras gramaticales. La enseñanza de palabras es reforzada mediante un diccionario gráfico, pero se previene al profesor sobre el peligro de enseñar palabras aisladas y en el de insistir fundamentalmente en la adquisición de vocabulario. Esto nos conduce a proponer que toda nueva palabra de contenido se enseñe, en lo posible, dentro de estructuras oracionales ya conocidas y que toda estructura oracional nueva se presenta con palabras ya conocidas.

4) **Uso de la segunda lengua en otros cursos.**

La enseñanza del español como segunda lengua tiene por finalidad crear una lengua común en el Perú, pero su meta inmediata es que pueda usarse, a la brevedad posible, en la educación, en razón de que el mayor número de textos escolares está escrito en esta lengua y de que no resulta económicamente posible producir textos en lenguas indias para todos los cursos en los años o grados superiores debido al número de lenguas y a lo escaso de los hablantes de cada una de ellas. Se trata, por lo tanto, de que la segunda lengua adquiera a la brevedad posible carácter instrumental en la educación. Por otra parte, consideramos que el uso de la lengua que se está aprendiendo refuerza su aprendizaje y lo acelera. Proponemos que en una primera etapa el español aprendido sea utilizado para repetir conocimientos ya enseñados en la lengua materna en algunos temas de los diversos cursos. En una segunda etapa el uso del español será para presentar algunos temas nuevos de los diversos cursos. En una tercera, para presentar todos los cursos en español, con uso de la lengua materna opcional para hacer aclaraciones cuando sea necesario, hasta que finalmente el español pueda ser utilizado exclusivamente. Esto último, sin embargo, no significa dejar de lado totalmente a la lengua materna, sino que el uso de ésta quede restringido a un curso específico en que se desarrollen habilidades de comprensión y expresión de ella en forma oral y escrita.

5) **Enseñanza posterior de la teoría gramatical.**

En cada lección se le indica al profesor muy claramente cuáles son los conocimientos gramaticales que los alumnos deben interiorizar, conocimientos que son presentados, como hemos dicho, en forma de secuencia dosificada con criterios lingüísticos y pedagógicos. Dejamos claramente establecido, sin embargo, que tales explicaciones son para uso del profesor. Insistimos en que el alumno debe hablar y escuchar la segunda lengua y no hablar o escuchar acerca de ella. Proponemos una metodología mediante la cual el alumno observe los fenómenos gramaticales a partir de comunicaciones reales y que las interiorice mediante la práctica de diálogos y ejercicios estructurales con apoyo contextual. Las explicaciones gramaticales son postergadas para una etapa más

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Michele VANDEN EYNDEN; Elmo LEDESMA ZAMORA. LA
Centro Virtual Cervantes

avanzada, cuando el uso ya afianzado de la lectura y escritura en español le planteen la necesidad de mayor precisión en la expresión y comprensión de oraciones de creciente complejidad.

6) **Enseñanza de la pronunciación.**

La experiencia nos demuestra que el problema de la diferenciación fonológica al aprender una segunda lengua no tiene con niños de seis años de edad la importancia que tiene con alumnos adolescentes o adultos. Si bien resulta inevitable que el alumno tropiece con dicho problema, creemos que hay que dejar que la práctica y el tiempo le permitan hacer las distinciones fonológicas perturbadas por el sistema de su lengua materna. Sin embargo, a pesar de la práctica y del tiempo transcurrido, puede haber problemas de pronunciación que no se solucionan. Habrá llegado entonces el momento de realizar ejercicios específicos. Para ello hemos considerado conveniente prever un manual en que se le indica al profesor los diversos tipos de diferenciación fonológica segmental y suprasegmental que existen en el español, a fin de atender el fenómeno específico de los hablantes de una u otra lengua.

Esperamos haber logrado dar a través de este breve artículo una visión somera, pero global, de los problemas que en el Perú plantea la enseñanza del español como segunda lengua a niños y de las soluciones que hemos planteado en los últimos años en base a una experiencia en el campo de la educación bilingüe que llega ya a los treinta años. Hemos comenzado a publicar nuevo material a partir de 1976, cuyo uso será extendido a doce mil profesores en 1979. Queda aún por realizar una vasta y compleja labor en el campo de la investigación, la aplicación experimental y su evaluación, la capacitación del personal docente, la formación de personal especializado y el reajuste de los textos escolares y las guías metodológicas. Esta tarea será mejor cumplida en la medida en que contemos con la crítica y el consejo de los especialistas, de los profesores y de todos aquellos que de una u otra manera se sienten comprometidos con la enseñanza de una segunda lengua a los niños hablantes de lenguas indígenas.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Michele VANDEN EYNDEN; Elmo LEDESMA ZAMORA. LA
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes