Derecho a comunicar. Material didáctico para la enseñanza de español como L2

Matilde Pérez Descalzo
(matildeperez@correo.ugr.es)
Investigadora de la Universidad de Granada

1. RESUMEN

En el presente artículo se expone brevemente el escenario lingüístico, social y educativo en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 en las comunidades indígenas del distrito de Huancarani, en Perú. A continuación, se muestran los resultados más significativos obtenidos tras el análisis de la metodología y los materiales didácticos empleados en la enseñanza de español L2 en las comunidades objeto. Posteriormente, se presenta el manual *Derecho a comunicar* diseñado *ex profeso* para dar respuesta a las necesidades educativas detectadas –en una investigación previa llevada a cabo entre octubre de 2012 y mayo de 2013– en dichas comunidades para proceder, por último, a las conclusiones obtenidas.

Palabras clave: español L2, diglosia, bilingüismo sustractivo, aculturación.

2. INTRODUCCIÓN

En Perú nos encontramos con una situación multilingüe donde conviven diferentes lenguas junto con el idioma oficial, español. Pero en esta realidad lingüística –como sucede a menudo en comunidades plurilingües– las lenguas no son valoradas de la misma forma y la variedad lingüística de la lengua oficial de esta zona no recibe el mismo trato que otras variedades. Es decir, por un lado, la lengua de las comunidades indígenas –en el caso que nos ocupa, quechua– no goza de la misma importancia que el idioma oficial. Y, por otra parte, la variedad de español que se habla en la zona –español andino– tampoco es bien aceptada a nivel nacional. Por lo cual, desde un punto de vista lingüístico, estas comunidades siempre se encuentran en desventaja.

El sistema educativo peruano contempla la enseñanza de castellano en todo el país. Dentro del *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2009) se recogen los «Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021» entre los que figuran propósitos como: «Dominar el castellano para promover la comunicación

entre todos los peruanos» (n.º 2) y «preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica» (n.º 3), pero la realidad se aleja en gran medida de la teoría y las deficiencias en el sistema de enseñanza hacen que los niños no posean un dominio lingüístico adecuado de su L1 (quechua) –a nivel escrito– y que el nivel de su L2 esté muy por debajo de lo esperado.

El Ministerio de Educación de Perú, a través de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) y el Proyecto de Accesoria al Plan Nacional de Capacitación Docente de la Cooperación Técnica y Financiera Alemana (PLANCAD-GTZ-KFW), se encargan de la cuestionada EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en el país. Con la EIB se persigue adoptar una política lingüística y cultural en relación con la educación, con el fin de que los niños desarrollen competencias tanto generales como lingüísticas. De esta forma se propone impartir el aprendizaje significativo en lengua vernácula, adquiriendo también la segunda lengua. Es decir, se pretende que los alumnos desarrollen sus procesos cognitivos, competencias y habilidades en su L1 y, al mismo tiempo, se les enseñe la L2 –español– ya que se trata de la lengua común en el país. Sin embargo, la EIB no siempre se lleva a cabo como establece la teoría y los artículos –sobre la educación bilingüe e intercultural– recogidos en la Constitución Política del Perú (1993). Como consecuencia, la falta de aplicación de esta política lingüística en las comunidades objeto, junto a una serie de factores contextuales –como se analizará brevemente[1]–, hace que la población quechua no adquiera la L2, permaneciendo en una situación de desventaja constante.

En resumen, señalamos la importancia de concienciar a docentes e instituciones educativas a enseñar la L2, favoreciendo la adquisición, garantizando una educación de calidad y respetando la L1, la cultura y la identidad de grupos minoritarios, para colaborar en su integración laboral y social. Porque nuestro deber es su derecho y para conquistar y reivindicar derechos la lengua es el instrumento (Pérez Descalzo, 2013).

3. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS COMUNIDADES OBJETO

Cuando dos lenguas entran en contacto, inevitablemente, se produce una situación lingüística en la que la lengua dominante, considerada la lengua de prestigio, se impone a la lengua minoritaria. Este hecho nos lleva a contemplar una posible situación de *diglosia* –presente desde el periodo colonial– dentro de las comunidades junto a un *bilingüismo sustractivo* que representa el objetivo lingüístico y cultural que persigue una educación falsamente bilingüe (Postigo, 1998) y se da cuando la adquisición de la L2 va en detrimento de la L1. A pesar de ello, afirmar taxativamente que nos encontramos ante un caso de diglosia o bilingüismo deter-

[1] En este artículo solo se ofrece una síntesis de la investigación original –realizada durante un periodo de voluntariado entre octubre de 2012 y mayo de 2013 en las casas de cultura del centro Yanapanakusun de las comunidades de Huancarani– que sirva como marco contextual en el que se empleará el libro *Derecho a comunicar*.

minado resulta complejo ya que estudiantes de distintos grados –primaria y secundaria– presentan grandes dificultades especialmente en la expresión escrita y la comprensión lectora en ambas lenguas (castellano y quechua). Asimismo, resulta imprescindible tener en cuenta que el contexto en el que se desarrolla la población es realmente complejo y la dura realidad social hace que el proceso del desarrollo cognitivo, lingüístico y psicomotor, entre otros, de los niños se vea ralentizado en comparación con lo que podríamos considerar una evolución natural.

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

Por ende, uno de los elementos fundamentales para evitar esta situación y favorecer la adquisición de una segunda lengua es la relación existente entre el grupo objeto y el grupo meta. Estos elementos han sido estudiados por las teorías ambientalistas que surgieron tras observar a individuos que necesitan adquirir la L2 de forma obligatoria (Griffin, 2011). En este proceso de adquisición tanto la distancia psicológica como social del individuo respecto al grupo de la L1 resultan cruciales para que se produzca con éxito la ASL.

La investigación más relevante dentro de este campo fue la realizada por Schumann (1976) quien, tras los resultados obtenidos, establece una relación entre la adquisición y la *aculturación*, concluyendo que la falta de integración en el grupo meta y la distancia psicológica y social con los interlocutores de este son los que llevan a la falta de progreso en la adquisición de la L2. Aspecto sumamente relevante en las comunidades que nos ocupan.

4. ELEMENTOS CONTEXTUALES EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS

El proceso de adquisición de una segunda lengua no solo está vinculado a factores como la edad, la motivación, la actitud y aptitud o las características individuales del alumno, sino que influyen otros aspectos que resultan cruciales. En el caso que nos ocupa, algunos de los elementos contextuales relevantes que afectan al aprendizaje son principalmente los que siguen:

– **Situación económica.** El departamento de Cuzco es uno de los que atrae mayor turismo de todo el país, pero, a pesar de ello, la región es extremamente pobre. Según datos del INEI (2011), la tasa de pobreza del departamento hace que sea uno de los seis con menor IDH (Índice de Desarrollo Humano) de Perú.

– **Analfabetismo**. A nivel de distritos, en la provincia de Paucartambo más del 50% de media de las mujeres son analfabetas y en más del 45% de los casos la población adulta de los distritos rurales de la provincia no llega a completar ni siquiera la escuela primaria. En el caso de las comunidades del distrito de Huancarani[2] el índice de analfabetismo es preocupante, resultando que el 37,1% de la población mayor de 15 años es analfabeta, tasa que se incrementa cuando se refiere a las mujeres mayores de 15 años (53,3%). Por lo tanto, el alto índice de analfabetismo, junto a la realidad social, económica y cultural de estas comunidades, hace que el proceso de bilingüismo sea aún más complejo de lo que ya puede resultar en áreas no desfavorecidas.
– **Alimentación y salud**. Los productos que consumen las familias se reducen principalmente a los siguientes: papa, cebada, habas, maíz, chuño (papa deshidratada) y *khaya* (oca deshidratada), por lo que su alimentación carece de ingredientes que favorecerían una dieta equilibrada, rica en nutrientes y proteínas. En el momento en el que se realizó la investigación, el porcentaje de niños entre 6 y 9 años con desnutrición crónica en las comunidades rurales de Huancarani se acercaba al 49%, muy por encima del promedio regional y nacional. Como consecuencia, la falta de una buena alimentación repercute directamente en el desarrollo cognitivo de la población.
– **Trabajo infantil.** Según los datos publicados en el «Plan Nacional de acción por la infancia y la adolescencia. Avances y retos del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE) (2002-2010)», en Perú el 28,6% de niños y adolescentes entre 6 y 17 años trabaja (unos 2.000.000 de menores). Los departamentos con mayor incidencia de trabajo infantil son: Puno (69,7%), Huancavelica (58,9%), Apurímac (58,1%), Cajamarca (56,4%), Cuzco (50,7%), Ancash (48,6%) y Ayacucho (46,6%). La mayor parte de los niños en las zonas rurales trabaja en el campo en actividades con sus familias, pero también se ven involucrados en el denominado TID (Trabajo Infantil Doméstico). En esta categoría se incluyen niños y niñas que trabajan en empleos domésticos en hogares distintos al suyo. Esta es una de las peores formas de trabajo infantil, por el desarraigo que se produce con su entorno, su familia y su cultura. Todos los estudios realizados hasta el momento evidencian que es una de las formas de trabajo más extendidas en el país, pero es muy difícil cuantificar el número de víctimas porque es una de las formas de explotación menos (re)conocida (Organización Internacional del Trabajo-OIT, 2003).
– **Entorno educativo.** Existen varios factores que afectan al sector educativo. En primer lugar, destaca principalmente la escasa presencia de centros educativos que, además, están gestionados de diferentes formas. Hay escuelas primarias en las que varios docentes atienden seis grados –multigrados– y otras denominadas «uni-docencia» en donde un solo docente se encarga de

[2] Los datos ofrecidos concernientes al analfabetismo y a la salud han sido extraídos de los estudios efectuados por las organizaciones Tdh Italia (Terre des Hommes) y el Centro Yanapanakusun - Centro de Apoyo Integral a la Trabajadora del Hogar (CAITH).

cuatro grados. Esta última modalidad, especialmente, no puede ofrecer una enseñanza de calidad, debido a la cantidad de niños con distintos niveles en el aula para un solo maestro.

Por otro lado, en ocasiones el periodo lectivo se ve limitado por las huelgas del cuerpo docente –de varios meses, como sucedió en 2012– y el frecuente absentismo laboral de los profesores. Evidentemente, este tipo de acciones tiene grandes repercusiones en la enseñanza de la lengua, ya que no se mantiene una continuidad didáctica y el proceso de aprendizaje se ve interrumpido. Se tiene que tener en cuenta que, en general, los niños de las comunidades emplean el castellano principalmente en la escuela, por lo que, si no tienen clase, pueden pasar largos periodos sin utilizar su L2.

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

Por otra parte, los profesores de comunicación (lengua española) incluso en secundaria, en la mayoría de los casos, carecen de una formación específica en la enseñanza de español como segunda lengua. Este aspecto pone de manifiesto, una vez más, que la educación no contempla las necesidades lingüísticas de una sociedad plurilingüe.

5. ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA Y LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

El análisis de la metodología y los materiales didácticos empleados en la enseñanza de español como L2 se realizó durante un periodo de voluntariado –desde octubre de 2012 a mayo de 2013– en las Casas de Cultura de la organización Centro Yanapanakusun ubicadas en el distrito de Huancarani, en las comunidades de Huancarani, Chinchayhuasi, Huaccaycancha y Huayllapata.

Los primeros meses de la investigación se basaron en un periodo de observación para intentar comprender cuáles eran las causas que impedían que los niños adquirieran un cierto dominio en su segunda lengua, ya que mostraban grandes limitaciones en las destrezas lingüísticas. En un principio, el objetivo era analizar la metodología que se adoptaba en la enseñanza de la L2 en las comunidades, pero, después de varios intentos en distintas escuelas, el permiso para participar en las actividades del aula fue denegado. Por este motivo, a pesar de haber utilizado la observación como instrumento de estudio, se optó por analizar fundamentalmente la metodología y los materiales didácticos que se emplean en la enseñanza de español como L2 en las escuelas del distrito.

Los elementos contextuales –como ya se ha expuesto brevemente en apartados anteriores– que influyen en el proceso de adquisición de la L2 son numerosos. Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta otros muchos aspectos relacionados

con la metodología y los materiales didácticos. Por ello, a continuación se mostrará una síntesis de las carencias encontradas en las actividades llevadas al aula:

- **Conocimiento del mundo del niño**. En los libros de texto analizados, la enseñanza de la L2 parte con temas que no pertenecen al entorno de los niños de las comunidades, así como actividades que están fuera del alcance de su conocimiento (el mar y la selva, o internet y herramientas educativas en la red, entre otros). Por lo cual, el proceso de adquisición de la L2 se dificulta, ya que los niños tienen que aprender la lengua mediante realidades totalmente desconocidas para ellos.

  Los materiales didácticos deberían adaptarse a las características del alumno (nivel lingüístico y cultural, edad o intereses) para despertar la motivación en el niño y favorecer el proceso de adquisición. Por ello, la inclusión de nuevos conceptos y realidades deberían introducirse de forma paulatina, adecuándose a la edad del niño y a su nivel cultural y lingüístico.
- **Contenido inadecuado: falta de linealidad entre unidades del mismo manual.** El hecho de que muchos de los libros que se emplean en las comunidades sean manuales de Comunicación Integral (lengua española) para contextos monolingües y no libros específicos de enseñanza de español como L2, ocasiona que se produzca una falta de linealidad –a nivel lingüístico– entre las unidades didácticas del mismo manual. De esta forma, nos encontramos con libros que comienzan practicando nombres, deletreando y aprendiendo las vocales para proceder, en unidades posteriores, a la introducción de textos con una dificultad léxica que podría ser elevada incluso para niños nativos. Por otra parte, cabe destacar la inadecuación del contenido respecto a la edad del alumno –niños de 6 y 7 años– y sus intereses: noticias sobre accidentes de tráfico o actividades llevadas al aula: tipos de cartas (comerciales, familiares, etc.).
- **Copias.** En cuanto al trabajo en el aula, merece especial atención el tipo de actividades que algunos profesores realizan, bien como actividad en clase o como tarea en casa. Se trata de ejercicios que se limitan a la repetición sistemática de diferentes palabras que no guardan ningún tipo de relación semántica entre sí. Asimismo, encontramos además otras copias de pronombres aislados (él/tú/ella/ellos) o categorías gramaticales (verbo/oración/adjetivo/sílaba) que no responden a ningún objetivo didáctico ni contribuyen al desarrollo de las destrezas lingüísticas. Por último, resulta evidente que el hecho de escribir un cierto número de palabras, a modo de caligrafía, causa una gran desmotivación en el alumno, repercutiendo negativamente en el proceso de aprendizaje.
- **Corrección de las tareas.** El *error* se podría utilizar como instrumento para potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, muchas de las muestras recogidas presentan actividades evaluadas –generalmente con una calificación de A (sobresaliente)– a pesar de contener numerosos errores ortográficos y gramaticales.

Este hecho deja patente la desidia de los maestros y las deficiencias de la metodología adoptada en la enseñanza de la L2.

6. PRESENTACIÓN DE: *DERECHO A COMUNICAR*

Tras el análisis efectuado previamente sobre los materiales y la metodología utilizados en la enseñanza de la L2, en este apartado nos proponemos ofrecer una serie de propuestas didácticas que se adapten al grupo objeto para garantizar una enseñanza de calidad y contribuir a mejorar la adquisición de la segunda lengua.

Derecho a comunicar[3] nace como un proyecto voluntario por parte de profesionales en la enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera[4], con el objetivo de favorecer la adquisición de la L2 en las comunidades del distrito de Huancarani y de reforzar la legitimidad de un derecho fundamental, el de la educación. El manual pretende ser un recurso didáctico adicional enfocado a potenciar las destrezas lingüísticas de la L2 y el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. El material ha sido diseñado teniendo en cuenta las características del alumno y del entorno en el que se desarrolla el proceso de adquisición de la lengua. Asimismo, se han incluido actividades que contribuyen a impulsar y respetar los derechos del niño y a educar en valores, como respuesta a la problemática de las comunidades.

Por otra parte, destacan las numerosas ilustraciones –elaboradas durante el curso escolar 2014-2015 por alumnos del I. E. S. Pintor Antonio López de Tres Cantos (Madrid)– con las que se pretende motivar a los alumnos y captar su atención.

El libro consta de cinco capítulos –personas, alimentos, lugares, tiempo y animales– en los que se trabajan las diferentes destrezas lingüísticas. El material está dirigido principalmente a niños de los últimos años de educación infantil y primer ciclo de primaria, pudiendo adaptarse a otros niveles y edades.

5.1. Diseño de las actividades

A través de todo el libro se trabajan las diferentes destrezas lingüísticas –de forma integrada– con actividades que responden a las necesidades educativas del grupo objeto. Por ello, se incluyen actividades interactivas que favorezcan la comunicación oral o textos que refuercen la comprensión lectora y potencien la expresión escrita, entre otras. El diseño de las actividades responde a diferentes factores relacionados con las características del alumno. Por ello, se abordan tanto aspectos de la cultura quechua –para que el niño adquiera su L2 desde su cono-

[3] El manual aún no ha sido publicado a la espera de la concesión de derechos de autor. A pesar de ello se distribuyeron 150 ejemplares entre los niños del distrito de Huancarani en noviembre de 2015.

[4] Las autoras del libro por orden de aparición son: M. Pérez Descalzo; M. Sánchez Vázquez; C. Herráez Rodríguez; M.ª I. Riesco Mangas y C. Campos Chaure.

cimiento del mundo, respetando, por otra parte, su propia cultura e identidad– como conceptos procedentes de otras realidades para ampliar su cultura general. Del mismo modo, teniendo en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la adquisición de la lengua, el material no requiere el uso de nuevas tecnologías para que sea factible llevarlo al aula, independientemente de la infraestructura del centro, e incluso para que el propio alumno pueda hacer uso del libro de forma autónoma[5].

Las actividades cuentan con un fuerte componente lúdico que capte la atención del niño y lo motive durante el proceso de aprendizaje. Se incluyen numerosos juegos, sopas de letras y cuentos, entre otros, con sus respectivas soluciones.

Por último, el manual atiende a las distintas variedades lingüísticas del español, predominando la variedad más difundida en Perú, con el fin de que el material sea comprensible para los niños y su puesta en práctica más pragmática y natural.

En general, el diseño –aunque las actividades se puedan incluir en varios apartados– responde a la siguiente clasificación[6]:

– Actividades diseñadas partiendo del conocimiento del mundo del niño y de la cultura quechua para ir introduciendo, paulatinamente, elementos ajenos a su entorno. Las actividades del manual se han creado a partir de aspectos culturales ligados a la vida en las comunidades. Por lo tanto se han incluido: animales que el alumno pueda reconocer fácilmente (cóndor, llama, chanchos –cerdos–, ovejas, vacas) o alimentos propios de las comunidades (choclo –maíz–, papas, habas), entre otros, para ir ampliando su competencia cultural.

  Asimismo, se ha tenido en cuenta la importancia de elementos naturales –montañas, sol, luna– y la personalización que la cultura quechua realiza de ciertos animales –cóndor, oso andino– por lo que se ha optado por combinar en las tablas ilustrativas emoticonos de personas y animales o textos con historias entre ambos para acercarnos al mundo del niño.
– Actividades destinadas a potenciar la educación interdisciplinar a través de la enseñanza de la L2. En el libro se introducen tareas que responden a las necesidades de los niños de las comunidades en el plano de la nutrición, la salud y la higiene o la educación vial. Todo ello a través de la enseñanza de la L2 y de forma interdisciplinar, uniendo el aprendizaje lingüístico con campos de las ciencias sociales y naturales, entre otras disciplinas.
– Actividades orientadas a favorecer la capacidad de organización y clasificación de información de forma abstracta. Las actividades creadas específica-

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

[6] En el siguiente enlace se pueden consultar algunos ejemplos de todos los capítulos del libro: http://miderechoacomunicar.blogspot.com.es/search/label/Libro.

mente para este manual no solo pretenden cubrir la parte lingüística, sino también potenciar otras destrezas de los niños en el plano cognitivo, entre otros. Para ello, se han incluido diferentes tareas en las que los niños tienen que realizar esquemas, unir con flechas, relacionar símbolos y conceptos o elaborar mapas conceptuales. Estas actividades se apoyan en un ejercicio de asociación que ayude a los niños a individualizar, por ejemplo, las partes del cuerpo que se emplean al realizar las actividades ofrecidas, favoreciendo la estimulación cognitiva –mediante la relación de conceptos– e incitando al alumno a que reflexione sobre las habilidades necesarias para realizar dichas tareas. Asimismo, se establecen asociaciones léxicas significativas que amplían el vocabulario del alumno y desarrollan su agilidad mental con prácticas como: encontrar el intruso.

– Actividades lúdicas que favorezcan el aprendizaje. El componente lúdico es un elemento fundamental en la enseñanza para amenizar las clases y conseguir que el niño disfrute y se divierta en su proceso de aprendizaje. Por este motivo, el presente manual consta de numerosos juegos, tales como: sopas de letras, adivinanzas, actividades manuales (elaboración de relojes para aprender las horas; un tres en raya de insectos para aprender sus nombres o una fiesta de máscaras de animales para la que tienen que hacer su careta) o jeroglíficos adaptados a su nivel lingüístico. Otra tipología adoptada ha sido la sopa de letras, con el objetivo de que el niño aprenda o consolide el léxico, por campos semánticos, trabajando la agilidad mental de forma lúdica.
– Actividades que potencien la educación en valores y/o los derechos del niño. El objetivo principal de estas actividades no es meramente informativo, sino que se abordan temas fundamentales que en el ámbito educativo de las comunidades no se suelen trabajar. Por otra parte, se pretende divulgar entre los niños la idea de que tienen derechos y de que deben ser respetados y no relegados a un segundo plano como sucede, a menudo, en el contexto en el que se desarrollan.
– Actividades basadas en el uso de la imagen. La imagen es un recurso visual fundamental para introducir léxico, ya que ayuda a deducir el significado de las palabras, causa un impacto en la memoria del alumno y fomenta la estimulación sensorial y la memoria visual a través de dibujos, colores o símbolos, entre otros. Asimismo, las tablas ilustradas que se incluyen en el libro llevan al niño a asociar imágenes y palabras, favoreciendo la memorización del léxico y la asimilación de nuevos conceptos. De igual manera, se establecen vínculos y relaciones entre palabras por campos léxicos o categorías para favorecer la memorización y que se produzca un aprendizaje significativo.
– Actividades que persiguen potenciar estímulos. Otro de los objetivos fundamentales que se persigue en el libro, responde a una de las carencias –observada durante la investigación– que presentan los niños de las comunidades: la psicomotricidad fina. La falta de estímulos a la que están expuestos afecta al desarrollo psicomotor, produciéndose reducciones en el movimiento y en

la coordinación, principalmente. Por lo tanto, con algunas de las actividades sobre el cuerpo humano –la mano y los dedos–, se intenta acercar al niño al conocimiento del cuerpo e impulsar la utilización de las manos como ejercicio de coordinación. De la misma forma, a lo largo de los cincos capítulos se introducen actividades que potencian la coordinación, la organización del espacio y del tiempo o la localización espacial –principalmente en los capítulos *Lugares* y *Tiempo*–, entre otros.

7. CONCLUSIONES

Ya se ha evidenciado cómo diferentes factores –algunos inherentes al entorno– influyen en la adquisición de español en las comunidades indígenas; sin embargo, los recursos didácticos también desempeñan un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, es fundamental tener en cuenta ciertas características del alumno, tales como: la edad, los intereses, la competencia de la lengua, la motivación, la lengua materna, los motivos para aprender la L2, los estilos de aprendizaje preferidos y la personalidad, entre otros, ya que son factores que deberían contemplarse tanto en la metodología empleada en el aula como en el diseño de materiales.

Para ello, se ha creado *Derecho a comunicar* con el objetivo de dar respuesta a las carencias que presentan los recursos examinados y de cubrir las necesidades educativas de los niños de las comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Griffin, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

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

Pérez Descalzo, M. (2013). «La lengua como instrumento para conquistar derechos: análisis de materiales didácticos». *RedELE*, 14. Documento de Internet disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Matilde-Perez-Descalzo.html [Fecha de consulta 23.05.2016].

Postigo, R. M. (1998). «Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto». En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Schumann, J. (1976). «Second language acquisition: the pidginization hypothesis». *Language Learning*, vol. 26, n.º 2: 391-408. Trad. española: «La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización». En *La adquisición de las lenguas extranjeras*. J. Muñoz Liceras (ed.). Madrid: Visor, 1992 (pp. 123-141).

Zúñiga, M. (1993). «Educación Bilingüe: Materiales de apoyo para la formación docente». *Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz, Bolivia: UNICEF.