

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EIB ESCENARIO 1 NIVEL INICIAL

Trabajo de investigación para optar al Grado Académico de Maestro en Educación

Con mención en Diseño y Gestión Curricular

YARIDA DEL PINO DURAN
MARTHA CECILIA MORALES QUIROZ

Presidente: César Inca Mendoza Loyola

Asesor: Igor Lenin Valderrama Maguiña

Lectora 1: Patricia Medina Zuta

Lector 2: Hugo Reynaga Muñoz

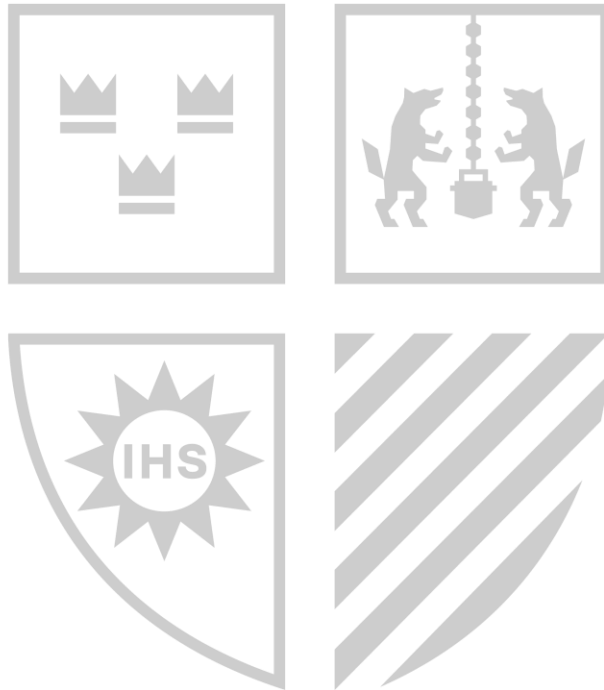
Lima – Perú

Octubre del 2022

EPIGRAFE

“Lo que creemos que ya sabemos es a menudo lo que
previene que aprendamos”.

Claude Bernard

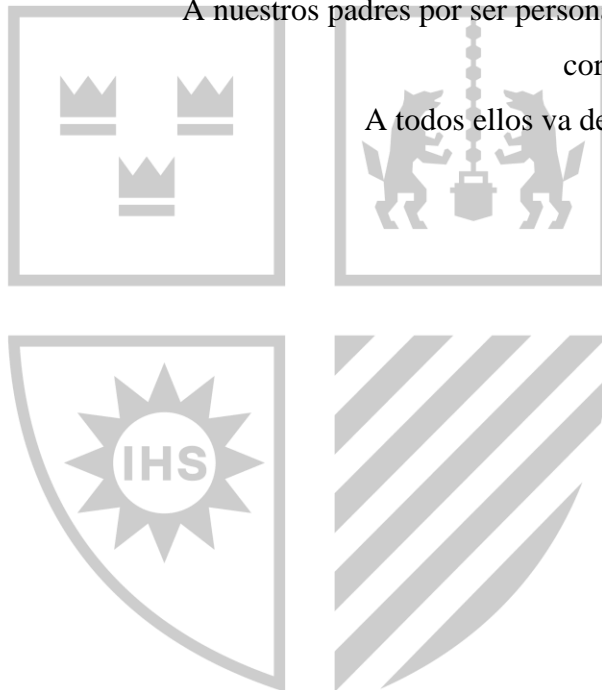


DEDICATORIA

Queremos dar gracias a Dios por su bendición, dándonos la vida y una linda familia; unos amigos y compañeros que siempre estuvieron alentándonos para avanzar en nuestro proyecto académico.

A nuestros padres por ser personas luchadoras de gran coraje, ejemplo a seguir.

A todos ellos va dedicado este esfuerzo.



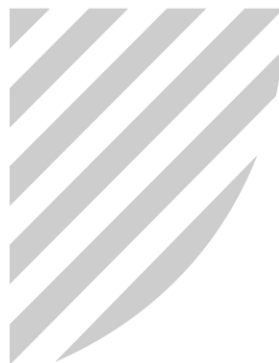
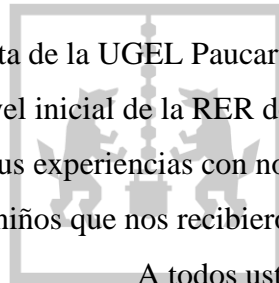
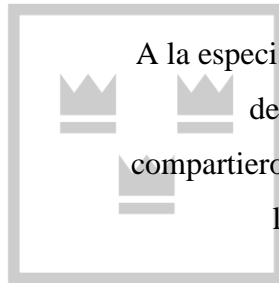
AGRADECIMIENTO

Queremos agradecer a las personas que nos apoyaron para culminar este proyecto tan anhelado por nosotras.

Nuestra gratitud a nuestro asesor de tesis, Mg. Igor Valderrama Maguiña, por encaminarnos en el desarrollo de la investigación.

A la especialista de la UGEL Paucartambo, a las docentes de nivel inicial de la RER de Pumachaca quienes compartieron sus experiencias con nosotras y a las niñas y los niños que nos recibieron con mucho cariño.

A todos ustedes muchas gracias.



RESUMEN

La presente tesis tiene por objetivo comprender las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel de educación inicial de la Red Educativa Rural de Pumachaca (RER), al enseñar castellano como segunda lengua tomando como referencia el enfoque comunicativo.

Para este propósito, se utilizó la metodología cualitativa considerando como técnicas, la entrevista semiestructurada, el análisis documental y la observación cualitativa. Asimismo, por la situación de pandemia, se utilizaron algunas técnicas de la etnografía para concluir el recojo de información.

El análisis realizado permitió la aproximación a las prácticas de los docentes en la enseñanza de una segunda lengua. Se pudo identificar deficiencias en la aplicación del enfoque comunicativo, es decir, actividades de aprendizaje que no se enmarcan en una situación comunicativa, lo que dificulta la construcción del significado. Asimismo, el uso de estrategias que solo promueven el diálogo profesora-estudiante, limitando las oportunidades para el uso y la práctica del lenguaje.

Las conclusiones de este análisis aportarán al diálogo y a la reflexión que encaminen a establecer propuestas más adecuadas para la enseñanza de castellano como segunda lengua, no solo en la RER de Pumachaca sino, también, en ámbitos con características similares.

Palabras clave: enseñanza de castellano como segunda lengua, práctica docente, nivel inicial, enfoque comunicativo, educación intercultural bilingüe.

ABSTRACT

This thesis has as target to understand the pedagogic practices of initial level education teachers from Pumachaca Rural Educational Network. (REN) when teaching Spanish as a second language taking the communicative approach as a reference.

For this purpose, the qualitative methodology was used considering as techniques, the semi-structured interview, the documentary analysis and the qualitative observation. In the same way, due to the pandemic situation some netnography techniques were used to conclude the information collection.

The performed analysis allowed the approximation to the teachers practices in a second language teaching. It was possible to identify deficiencies in the application of the communicative approach. That means, learning activities that are not framed in a communicative situation, which makes the construction of the meaning difficult. As well as, the use of strategies that only promote teacher-student dialogue, limiting opportunities for the language use and practice.

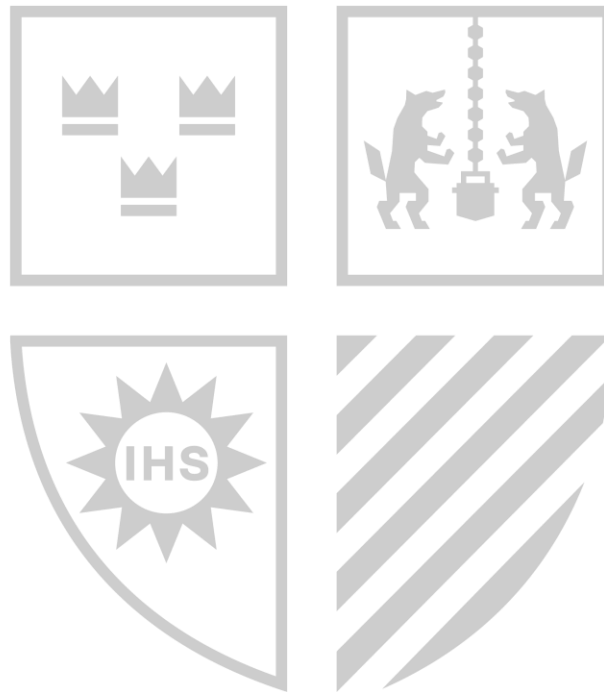
The conclusions of this analysis will contribute to the dialogue and reflection that lead to establishing more appropriate proposals for the teaching of Spanish as a second language, not only in Pumachaca REN but also in areas with similar characteristics.

Keywords: teaching Spanish as a second language, teaching practice, initial level, communicative approach, bilingual intercultural education.

TABLA DE CONTENIDOS

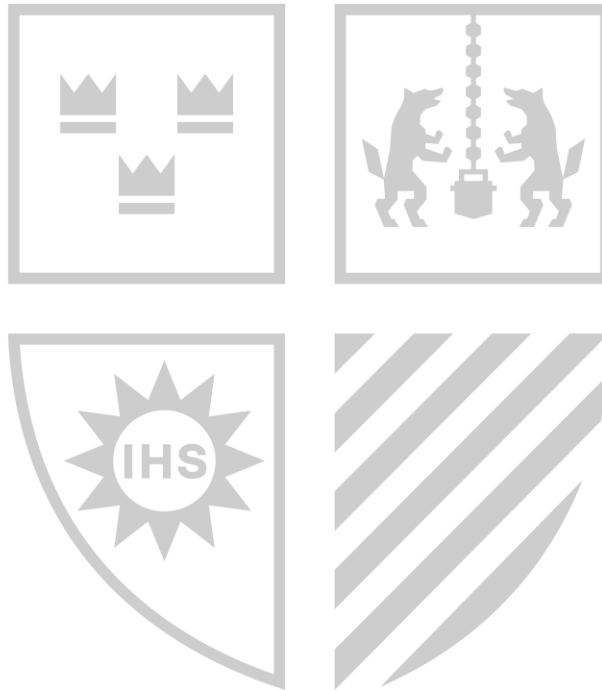
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	17
1.1. La educación intercultural y bilingüe	17
1.1.1. Interculturalidad crítica y la educación.....	17
1.1.2. Bilingüismo, una necesidad de los ciudadanos de los pueblos originarios en el Perú	20
1.1.3. La educación intercultural bilingüe, un desafío para la escuela	22
1.1.4. Educación intercultural desde el aula	23
1.2. Enseñanza aprendizaje de una segunda lengua	24
1.2.1. Aprendizaje de segundas lenguas	25
1.2.2. Enfoques de enseñanza de una segunda lengua.....	25
1.3. Prácticas pedagógicas y enfoque comunicativo	27
1.3.1. El enfoque comunicativo	27
1.3.2. La práctica pedagógica según el enfoque comunicativo	31
1.3.3. La práctica pedagógica en el Marco del Buen Desempeño Docente	34
1.4. La enseñanza de una segunda lengua en el nivel inicial	35
1.4.1. El juego en el aprendizaje de una L2	38
1.4.2. Planificación de la enseñanza de castellano como segunda lengua.....	39
1.4.3. Estrategias de enseñanza en castellano como segunda lengua	40
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	42
2.1. Objetivos de la investigación	42
2.2. Enfoque, paradigma y diseño de investigación	43
2.3. Categorías y subcategorías de análisis.....	45
2.4. Selección de la muestra.....	47
2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	48
a. Conceptualización de la planificación del área de castellano como L2.....	54
3.1.2. Acciones pedagógicas	61

a.	Diseño de la sesión de castellano como L2	63
b.	Aplicación de estrategias en la sesión de castellano como L2	67
	CONCLUSIONES	78
	RECOMENDACIONES	81
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
	ANEXOS	89



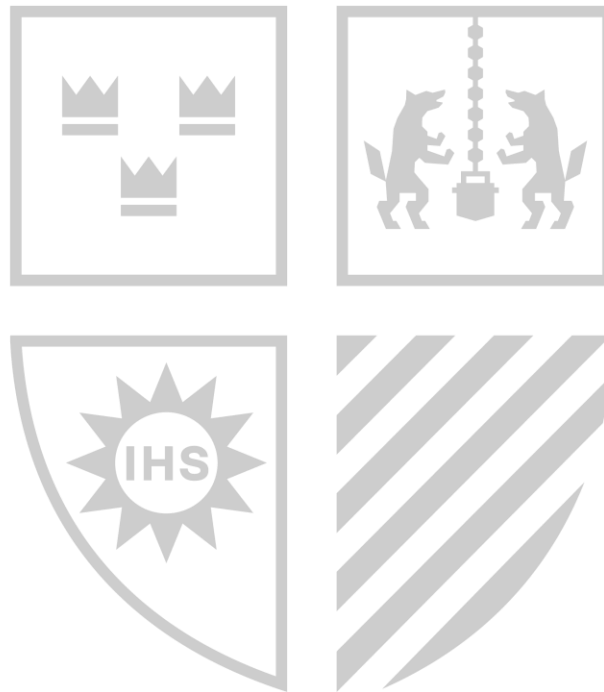
ÍNDICE DE TABLAS

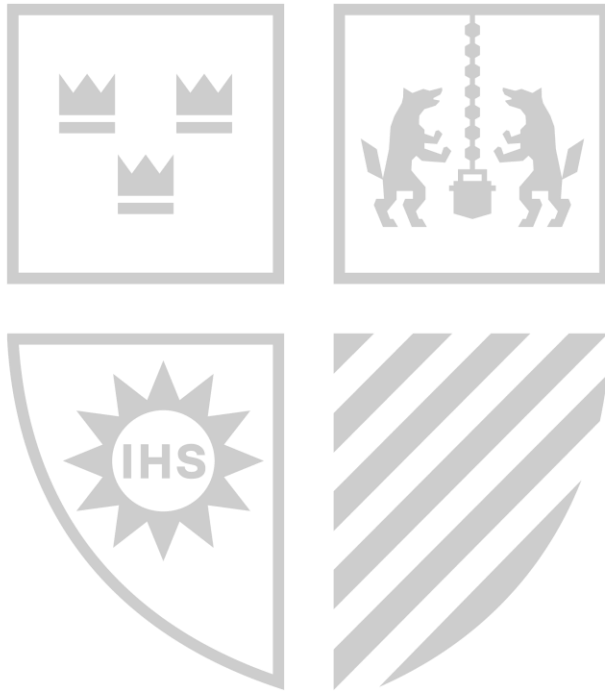
Tabla 1: Prácticas pedagógicas alineadas al enfoque comunicativo.....	32
Tabla 2: Desempeños de los docentes.....	34
Tabla 3: Resumen de categoría y subcategoría de análisis.....	45



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pasos que guiaron la investigación.....	43
Figura 2: Niveles que debe recorrer la enseñanza de la L2.....	58
Figura 3: Categorías apriorísticas y categorías emergentes de la investigación.....	74





INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural y lingüística en el Perú es reconocida como riqueza y oportunidad. Esta se evidencia por la existencia de 48 lenguas originarias, entre andinas y amazónicas, habitando en un mismo territorio. De acuerdo con el Censo Nacional 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018), más del 15% de la población peruana tiene como lengua materna una lengua originaria.

Para el Estado peruano es un reto atender a esta diversidad, siendo el sistema educativo una de las instancias que asume este desafío a través de la educación intercultural bilingüe (EIB).

Tal es así que, en el nuevo Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016) basado en competencias, se consideran las competencias de castellano como segunda lengua. De esta manera se cumple lo estipulado en la Constitución Política del Perú (1993): “El estado fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona; preservando las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país; y promueve la integración nacional” (art. 17).

Sin embargo, los resultados de la evaluación censal de estudiantes, realizada por el Ministerio de Educación para conocer los logros de aprendizaje de castellano como segunda lengua, han sido irregulares. Esto hace que sean difíciles de interpretar y generalizar.

Pese a ello, no deja de llamar la atención que en el 2018 se obtuvo los resultados más bajos (Ministerio de Educación, 2018c). Si bien es cierto que esta evaluación se aplica a niños de 4to grado, no son resultado del desarrollo de un año, sino que implica el desarrollo de la competencia desde los 5 años, edad que corresponde al nivel inicial.

Por ello, y por la escasa información sobre investigaciones referidas al desarrollo del castellano como segunda lengua en el nivel inicial, es que se desarrolla el presente trabajo de investigación denominado: Enseñanza de la segunda lengua en instituciones educativas EIB escenario 1 nivel inicial. Este estudio está vinculado con la línea de investigación Implementación Curricular en la Institución Educativa.

Cabe agregar que, a nivel nacional, solo se cuenta con estudios que han sido desarrollados en el nivel primario. Medina (2007) y Shimbucat (2001) realizaron investigaciones en escuelas EIB en Cusco y Amazonas, respectivamente. Ambos llegaron a la conclusión de que los profesores tienen un nivel precario de enseñanza del castellano como segunda lengua, presentan deficiencia en la planificación y cuentan con escasos recursos metodológicos.

Asimismo, en los últimos años, Lima (2019) realizó una investigación en la región Cusco, destacando entre sus hallazgos el uso repetitivo de estrategias y materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua, lo que no genera motivación en los niños para el aprendizaje.

Coincidentemente, Galeano (2015), en su investigación desarrollada en una comunidad indígena de Colombia, identificó que las prácticas de los docentes al enseñar castellano como segunda lengua, no responden al aprendizaje significativo de la lengua, el mismo que sirve de base pedagógica para el enfoque comunicativo. A partir de este resultado, plantea que los docentes requieren desarrollar estrategias didácticas innovadoras y pertinentes que faciliten, a los estudiantes, el aprendizaje del español considerando sus necesidades.

Del mismo modo, los resultados de la investigación desarrollada por Sánchez (2015b) en un contexto diferente (zona urbana) permiten confirmar que la metodología tradicional, intuitiva y centrada en la gramática, utilizada por los docentes, no favorece el desarrollo de competencias de la segunda lengua.

En tanto el enfoque comunicativo es un aspecto central en esta investigación, se considera de importancia tomar en cuenta algunos estudios que respaldan su efectividad en el aula al desarrollar competencias lingüísticas.

En este sentido, se recogen las conclusiones de Retreage (2017) quién halló que el rendimiento de los estudiantes en clases de idioma inglés mejoró a consecuencia de desarrollar actividades que son propias del enfoque comunicativo. Estas brindaban, al estudiante, la oportunidad de interactuar en un ambiente que le da seguridad para expresarse.

Esto es reafirmado por García (2015) quien, al implementar una unidad didáctica bajo la metodología del enfoque comunicativo, concluye que los estudiantes pierden la timidez y temor para interactuar oralmente con sus compañeros en la lengua meta, mejorando sus competencias comunicativas.

Con base en esta información surgen, pues, las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es la práctica pedagógica de las profesoras del nivel inicial de la RER Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua, tomando como referencia el enfoque comunicativo?
- ¿Cuáles son las concepciones que tienen las profesoras de la RER Pumachaca respecto a la enseñanza de castellano como segunda lengua?
- ¿Cuáles son las características de las acciones pedagógicas de las profesoras de la RER Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua, tomando como referencia el enfoque comunicativo?

En cuanto a la relevancia de la presente investigación, por un lado, se tiene que, hasta el momento, las miradas para estudiar el desarrollo de competencias de castellano como segunda lengua están referidas al nivel primario y no al nivel inicial. Por el otro, a partir de la inclusión del castellano como segunda lengua en el Currículo Nacional, surge la necesidad de identificar las acciones pedagógicas y las concepciones de las profesoras para planificar y desarrollar la competencia de castellano como segunda lengua en niños de 5 años. En consecuencia, mejorar los aprendizajes de los estudiantes que asisten a escuelas EIB en sus diferentes niveles.

De ahí que el objetivo de la presente investigación es comprender las prácticas pedagógicas de las profesoras del nivel inicial de la Red Educativa Rural (RER) de Pumachaca, al enseñar castellano como segunda lengua, tomando como referencia el enfoque comunicativo.

La metodología aplicada para este fin es, eminentemente, cualitativa pues ayuda a responder a las preguntas de investigación. Permite, además, comprender la realidad educativa como construcción social en el mismo contexto donde sucede y abordarla de una manera integral.

Para recoger la información se ha utilizado la técnica de la observación, de la entrevista y del análisis documental. En ese sentido, se construyeron instrumentos tales como: guía de entrevista a profesoras, ficha de observación de sesión de aprendizaje de castellano como L2, entrevista instrumentos de planificación, entrevista instrumentos de conceptos claves, entrevista de estrategias metodológicas, los cuales han sido validados por expertos.

Cabe agregar que, por la situación de pandemia y confinamiento social que vivió el país, se ha considerado aplicar instrumentos del método netnográfico: las entrevistas por redes sociales y el internet para obtener información complementaria.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se abren nuevos desafíos para realizar estudios vinculados al impacto *ex post* de las intervenciones de las profesoras. Es decir, se hace necesario conocer el impacto que ocasiona que las instituciones promuevan el castellano como L2 en los depositarios de la lengua quechua como son los niños.

Como se verá, esta investigación está dirigida, específicamente, a la observación de la práctica de las profesoras. No se registra las actuaciones de los estudiantes ni las condiciones externas como, por ejemplo, la exposición a la lengua en la familia y comunidad. Estas son materia para nuevas investigaciones.

Entonces, de manera sucinta se presenta la organización de la investigación. En el Capítulo I se describe el marco teórico de la investigación, abordando la educación intercultural bilingüe en el marco de la interculturalidad crítica, como un enfoque que permite revisar y seleccionar metodologías, contenidos y materiales que respeten la cultura propia de los estudiantes y que no constituyan un vehículo de colonización. Asimismo, se describe lo relevante de los enfoques para la enseñanza de segundas lenguas; especialmente, el enfoque comunicativo intencional para esta investigación.

El Capítulo II presenta las premisas metodológicas de la investigación y la justificación para asumir un enfoque cualitativo. Se presentan los objetivos que guiaron esta investigación, así como la población y muestra. También, se describen las categorías y subcategorías definidas a priori para el análisis. Por último, se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron para el recojo de la información.

En el Capítulo III se presenta el análisis y discusión de los resultados, a partir de los datos recolectados. Como se evidencia, las concepciones y las acciones de las profesoras tienen una estrecha relación, algunas veces directa, otras inversas y, en algunos casos, contradictorias.

Se espera que los lectores encuentren en esta investigación una contribución a la comprensión de las prácticas de las profesoras en la enseñanza del castellano como segunda lengua, en la zona altoandina de la provincia de Paucartambo y propicie una reflexión crítica para revertir metodologías tradicionales, memorísticas y repetitivas.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abarcan temas relacionados a la educación intercultural y bilingüe, así como a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Otro de los puntos a describir es el de las prácticas docentes y el enfoque comunicativo. Finalmente, se detallará factores a tener en cuenta durante la enseñanza de una segunda lengua en el nivel inicial.

1.1. La educación intercultural y bilingüe

1.1.1. Interculturalidad crítica y la educación

En la actualidad, asumir la interculturalidad en el Perú es reconocer una realidad concreta y viva por la diversidad cultural que se da en ella. Sin embargo, revelar la significancia de este término es poner en discusión conceptos de cultura, diversidad, hegemonía, discriminación, política y economía de un país.

En este sentido, hay varias posiciones con respecto a la interculturalidad. Una de ellas, la postura básica, reconoce solo el acercamiento y contacto entre las culturas, “es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2005, p.2). Esa posición es calificada como una concepción relacional de la interculturalidad.

También está el multiculturalismo, el cual está referido al reconocimiento de la diversidad y diferencia cultura. Esta mirada busca abrir el diálogo, la convivencia y la tolerancia existente. Esta segunda postura es conocida como interculturalidad funcional, que no pretende reestructurar las relaciones injustas ni cuestionarlas sino, a través de ella, encontrar los fundamentos para obtener recursos y llevarla hacia un discurso utópico.

Se presenta una tercera postura, la interculturalidad crítica, “la que cuestiona problemas más de fondo, buscando una transformación de las estructuras institucionales y de las relaciones sociales, así como la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2005, p.14). Esta actitud que toma la interculturalidad crítica permite cuestionar todo aprendizaje, reevaluar e indagar el origen de cada conocimiento que constituye la identidad de las personas, con el fin de que se

reencuentren consigo mismas y distinguir al otro u otra. Indudablemente, es un proceso gradual, constante e inquebrantable que requiere la firme convicción de seguir construyéndose entre todos.

En relación con todo lo anterior, se puede manifestar que la historia del Perú muestra las diferentes posturas que sus gobernantes y políticos han manifestado con respecto a la gestión pública desde un enfoque intercultural, históricamente invisibilizado y ausente en las políticas públicas del Estado peruano.

En la actualidad no se podría afirmar que la posición de la interculturalidad relacional está vigente. Basta ver y escuchar los hechos tan evidentes en los discursos y prácticas sociales, en donde se trata de imponer solo el castellano como lengua oficial, a pesar de que todas las lenguas son reconocidas como lenguas oficiales en la zona o región donde predomine su uso (Constitución Política del Perú, 1993, art. 48).

Más aún, en la dinámica social del país y la vida política se sigue apostando por una interculturalidad funcional donde, lejos de reconocer las igualdades sociales en términos de respeto en el marco de derechos, se la convierte en una estrategia de dominación con sociedades cada vez menos equitativas.

Lo esperado sería asumir una interculturalidad crítica y, más aún, reflexiva desde el rol que desempeñan los integrantes de la sociedad peruana. Exigir y mostrar actitudes de respeto, desde el establecimiento de relaciones de simetría, equidad e igualdad, además, favorecer un comportamiento ciudadano que ponga en cuestión las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización y discriminación.

Tal como afirma Walsh (2005), “desde esta mirada, la interculturalidad crítica es entendida como el proceso, el proyecto y la estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente diferente” (p.14). Esta posición, actualmente, se evidencia débilmente en la vida pública del país, en tanto se continúa mirando la interculturalidad como una situación correspondiente a la ruralidad y no a la sociedad en su conjunto.

En este contexto, la escuela juega un rol fundamental, en la medida que la interculturalidad crítica puede ser asumida pedagógicamente como una herramienta para la deconstrucción de los conocimientos (Walsh, 2005). Es en la escuela donde se construyen y se refuerzan patrones de convivencia y reconocimiento a partir de la identidad de la persona y de sus derechos como ciudadanos correspondientes a un tipo de sociedad con cultura viva y cosmovisión existente.

En este sentido, la educación intercultural bilingüe juega un papel importante puesto que aspira a que los niños y adolescentes que poseen una lengua y cultura originaria, desarrollen conocimientos fundamentados en su cultura propia, “que les permitan desenvolverse como ciudadanos con derechos y responsabilidades tanto en su medio como en otros escenarios socioculturales, y que se comuniquen en forma oral y escrita tanto en su lengua originaria como en castellano” (Ministerio de Educación, 2013, p.11).

Por lo tanto, la escuela debe estar preparada para poder concretar la interculturalidad en sus espacios de formación y desarrollo de competencias y potencialidades en los estudiantes, como respuesta a sus derechos. Más aún si el Currículo Nacional de la Educación Básica – CNEB (Ministerio de Educación, 2016) considera el enfoque de la interculturalidad y el enfoque del buen vivir, como una comprensión educativa que reconoce los problemas de discriminación y exclusión. A la vez, el CNEB propone dar una respuesta educativa enmarcada en la adquisición de actitudes y posturas favorables a la construcción de una sociedad intercultural, desde la escuela.

Por ello, se debe considerar criterios básicos que ayuden a su implementación como parte de la cultura educativa de una institución. Su punto de partida debería ser el reconocimiento de la experiencia de los estudiantes y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan.

Todo esto demanda que el profesor tenga una formación y sensibilidad de reconocimiento y respeto de las diferencias entre culturas, para poder iniciar un proceso de aprendizaje y evitar los desencuentros culturales al querer imponer una cultura ajena a la realidad del estudiante.

Es lo que advierte Moreno (2002) cuando dice que “la investigación educativa ha demostrado que los pensamientos de los profesores influyen en las acciones y decisiones que adoptan en el aula ante la complejidad de la enseñanza...” (p. 25).

En efecto, muchos saberes que traen los estudiantes, como experiencias previas o modos de hacer las cosas según las prácticas de sus ancestros, pueden ser desconocidos por la dominación de los conocimientos occidentales que se impone ante la escasa investigación etnográfica del contexto donde el profesor desarrolla su labor educativa.

Por otro lado, es de importancia que el estudiante conozca y reconozca las otras culturas como parte de su formación y, a partir de ello, se relacione en términos de

equivalencia y equidad. De no ser así, se corre el riesgo de que las culturas minoritarias sean asimiladas a la cultura nacional dominante.

Lo arriba señalado, implica fortalecer la identidad cultural propia para, después, establecer relaciones con los *otros*. “Eso no quiere decir instalarse en las diferencias, sino considerarlas en el proceso de desarrollar, cultivar, legitimar y dinamizar la cultura propia como garantía de identificación personal y de pervivencia cultural para el grupo” (Walsh, 2009, p.24). Esto implicaría construir y desarrollar su autoestima promoviendo la valoración propia de su identidad en lengua y cultura. A partir de ello, el estudiante estaría en condición de reconocer la otredad, lo que le permitirá comprender y aceptar al otro.

1.1.2. Bilingüismo, una necesidad de los ciudadanos de los pueblos originarios en el Perú

La diversidad lingüística en el país es un problema histórico no resuelto. Esto se ve reflejado cuando se observa que no todas las lenguas tienen el mismo uso y prestigio social, ni son aceptadas las diferentes variedades del castellano. Estos hechos se constituyen en formas de discriminación, no solo lingüística sino, también, cultural.

Sin embargo, hay otros ejemplos de culturas que buscan fortalecerse apoyándose en los elementos que construyen sus identidades. Un caso ejemplar es el hebreo, lengua casi extinta, pero que sus hablantes pudieron reconstruirla como señal de identidad de este pueblo. Así también lo hicieron los vascos con el euskera. En nuestro contexto, algunas naciones buscan afirmarse más que otras, como la nación Qolla con el aymara.

En este sentido, parafraseando a Ramírez (como se citó en Bermúdez y Fandiño, 2011), la lengua no es solo un componente de la cultura y vehículo de mensajes sino, además, es el motor de la identidad, pues los pueblos la acogen y, en torno a ella, construyen valores de unidad y se proclaman como tales.

Siguiendo esta lógica, se agrega que los pueblos originarios edifican e interpretan el mundo, comparten sus creencias, valores y construyen su identidad a través de la lengua e, incluso, la reafirman con ayuda de ella.

Desde que el Perú fuera conquistado por los españoles, se establecieron nuevas formas de interacción entre los grupos en contacto. Estas trajeron como consecuencia repercusiones tanto en la lengua como en la cultura, especialmente, de los grupos conquistados.

Rivarola (como se citó en Pérez, 2016) manifiesta que “uno de los factores por los cuales fracasó la castellanización de los pueblos originarios fueron las formas de explotación adoptadas, las cuales impidieron un contacto intercultural que favorezca el

bilingüismo” (p.21). Así, es desde ese momento que la lengua castellana se impone como un instrumento de dominación, afectando no solo a la lengua sino, también, a la cultura de los pueblos originarios quienes pasaron a ocupar un lugar marginal.

En la actualidad, todo ciudadano que pertenece a un pueblo originario y que tiene como lengua materna una lengua originaria debe ser bilingüe en castellano para poder acceder a todos los servicios que el Estado brinda. Pese a que se declara como un país multilingüe y pluricultural ha trabajado muy poco para hacer prevalecer los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.

La definición de bilingüismo ha evolucionado con el tiempo. Una de ellas define como bilingüe a quien tiene la capacidad de hablar en dos códigos lingüísticos, tal como lo hacen los hablantes nativos. Otra, lo concibe como aquel que tiene la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lingüísticos, en contextos diferenciados y con distintos niveles de bilingüismo, de acuerdo con el uso que tenga de cada una de las lenguas.

La segunda definición es la que caracterizaría mejor a la situación lingüística que se vivencia en las diferentes comunidades a lo largo de todo el Perú, donde el contacto entre la lengua originaria y el castellano es permanente. Dicho contacto varía, en unas es mayor que en otras, teniendo como resultado diferentes escenarios lingüísticos. Esto trae como consecuencia el predominio de una u otra lengua en la comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Ministerio de Educación (2013), con el objetivo de atender las diferencias en el predominio del uso del castellano y la lengua originaria, ha definido 4 escenarios lingüísticos.

El primer escenario detalla que predominan, en un determinado contexto, los hablantes de una lengua originaria y, escasamente, se habla el castellano.

En el segundo escenario se describe un contexto donde se hablan 2 lenguas de manera alterna. Una es la lengua originaria y otra, el castellano.

El tercer escenario presenta una predominancia del castellano sobre la lengua originaria, la misma que es hablada por los adultos o ancianos. Los jóvenes hablan el castellano y entienden muy poco la lengua minoritaria.

En el cuarto escenario hay una supremacía del castellano ante una lengua originaria. Los adultos ya no la hablan, es muy escaso su uso. Sin embargo, todavía existen rasgos culturales que determinan su existencia.

Para estudiar el bilingüismo, según Martínez (como se citó en Bermúdez y Fadiño, 2011) hay tres perspectivas teóricas. La perspectiva psicolingüista se enfoca en el sistema de la lengua como objeto de estudio, dejando de lado la problemática social

que el bilingüismo trae consigo. La perspectiva sociolingüística se enfoca en cómo la lengua es utilizada por los hablantes de acuerdo con sus propósitos y contextos. Por último, la perspectiva lingüística crítica ve al bilingüismo como la habilidad para ser consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que la lengua y sus hablantes están posicionados.

Ampliando lo expresado en el párrafo anterior, desde la perspectiva sociolingüística se estudia, también, la valoración de las culturas y lenguas y se determina cuál de ellas es la mayoritaria y la que se posiciona en la comunidad lingüística. El posicionamiento de una de las lenguas en la comunidad trae como consecuencia la disminución de la autoestima de los hablantes y, en muchos casos, la aculturación de quienes asimilan totalmente la lengua y cultura predominante (Martínez, como se citó en Bermúdez y Fadiño, 2011).

1.1.3. La educación intercultural bilingüe, un desafío para la escuela

En el Perú, la educación intercultural bilingüe es reconocida y amparada por la normatividad internacional como el Convenio N°169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo, 2014), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (Organización de las Naciones Unidas, 1992), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2007). A nivel nacional se tiene la Constitución Política del Perú (1993) y la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003).

En este marco, la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003) plantea que:

La Educación Bilingüe Intercultural promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras. (Art. 20)

Esta declaratoria demanda que la escuela promueva el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes en el marco de su cultura, en el reconocimiento y convivencia de las otras, en el desarrollo de su lengua materna, del castellano y de otras lenguas, así como del pleno ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

En este sentido, algunos de sus desafíos son:

- La formación de personas interculturales.

- Desarrollar aprendizajes que valoren la diversidad cultural y lingüística.
- Garantizar a todo integrante de los pueblos originarios el acceso a una educación de acuerdo con su cosmovisión, prácticas culturales y lengua materna.

Con respecto a desarrollar aprendizajes que valoren la diversidad lingüística, Vélez (2006) considera que uno de los aportes de la educación intercultural bilingüe en la región andina es:

La relevancia y necesidad del bilingüismo como elemento nuclear de la educación intercultural; estableciendo claramente la distinción entre el uso de la lengua materna como estrategia de refuerzo y/o transición y, la pertinencia del aprendizaje de una segunda lengua, en la generalidad de casos, el castellano. (p.27)

En la medida que la lengua originaria en la educación intercultural bilingüe sea concebida desde un aspecto pedagógico y un aspecto político, se podrá resignificar dentro de un ámbito social. Ámbito en el que el estudiante pueda hacer uso de su lengua materna y del castellano, para el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones, en la direccionalidad de construir una sociedad intercultural.

Así, la escuela se convierte en un componente fundamental de este proceso. Es en este espacio donde el estudiante debe desarrollar competencias interculturales de participación y crítica, en el contexto de una convivencia dentro de una sociedad diversa y compleja. En ella se debe enfatizar los principios y valores democráticos e interculturales que impulsen un cambio permanente de la sociedad.

1.1.4. Educación intercultural desde el aula

Al reconocer que la educación intercultural bilingüe tiene grandes desafíos como la formación de personas interculturales y el desarrollo de aprendizajes en el marco de la lengua y la cultura de los ciudadanos, se reconoce también que esta debe centrarse en la escuela y, especialmente, en el aula. Es decir, una educación in situ tanto en contexto como en cosmovisiones. Este aspecto implica precisar el aprendizaje intercultural desde una actitud crítica, tanto de los profesores como de los estudiantes.

En ese caso se hace necesario reconocerse primero y, luego, transitar al reconocimiento del otro. Solo entonces se podría pasar a un ámbito intercultural, lo cual le permitirá establecer comparaciones de su cultura con las demás.

Este proceso es fundamental y debe ser asumido en una permanente relación de diálogo y respeto de los distintos saberes que conlleva cada cultura. En términos metodológicos se denomina la estrategia de diálogo de saberes.

El diálogo de saberes es entendido como “un proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales” (Ministerio de Educación, 2018a, p.24).

Este diálogo debe ser desarrollado en el marco de una interculturalidad crítica, asumiendo que es en la escuela donde se construyen patrones de convivencia que pasan por asumir una identidad como persona correspondiente a una sociedad con pleno uso de sus derechos. De hecho, esta educación debe responder a la problemática y desafíos que evidencia un proceso intercultural.

De este modo, la interculturalidad desde el aula es una práctica política que, superando la contradicción educador-educando, se inscribe en una permanente relación de diálogo y respeto de los distintos saberes. Es un diálogo que no se da en el vacío epistémico y político, sino que, por el contrario, implica la responsabilidad social y política del hombre (Cruz, 2018). Es decir, se establece un diálogo tolerante, equitativo y respetuoso que pasa por un aprendizaje autorreflexivo, creando así posturas que asumen una práctica pedagógica socioeducativa democrática en el marco del respeto y reconocimiento a las diferencias.

1.2. Enseñanza aprendizaje de una segunda lengua

De acuerdo con Walsh (2005), el aprendizaje de una segunda lengua plasma el ánimo de promover la interculturalidad, pero no una funcional, sino crítica, pues es la lengua la depositaria de una cosmovisión que el aprendiz va a internalizar, adoptando formas de pensar y ver las cosas. Este proceso de aprendizaje recorre caminos distintos a los de la adquisición de una primera lengua.

Cabe explicar que es la lengua materna la que sirve de soporte para el aprendizaje de la segunda, pues esta dotará de un conjunto de estructuras que se asemejan a la segunda lengua, tales como fonemas, tonemas, estructuras morfológicas o sintácticas. Cada lengua se rige por su sistema en particular, por ejemplo, para la creación de palabras nuevas o construcciones de enunciados.

En esa línea, es de importancia establecer algunas distinciones entre la lengua materna y la segunda lengua. Según Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), “La lengua materna, es la primera lengua que el niño adquiere de forma espontánea en su medio familiar” (p. 127). Esta lengua se comparte con el grupo de personas que conforman la comunidad. Por otro lado, establecen que la segunda lengua “designa una lengua que tiene

un estatus oficial en el territorio donde se aprende en comparación con una lengua extranjera” (p.127).

En el caso de Perú, por razones políticas e históricas, el castellano es la lengua mayoritaria y la que articula a los diferentes pueblos originarios que conforman el país. En este sentido, el castellano es la segunda lengua para quienes tienen como lengua materna una lengua originaria y tienen el derecho de aprenderla, formalmente, en la institución educativa para desenvolverse en diferentes escenarios.

Por otro lado, se entiende que la lengua extranjera es aquella que no es oficial en el territorio. En el Perú se tiene la presencia de varias lenguas extranjeras.

1.2.1. Aprendizaje de segundas lenguas

Desde la Psicolingüística, disciplina que se interesa en el estudio de los factores psicológicos y neurológicos para la adquisición, uso y comprensión del lenguaje, se destaca algunas teorías que sustentan el aprendizaje de segundas lenguas.

Estas teorías han sido clasificadas, según Mayor (como se citó en Bes, M. 2007), en: conductistas, cognitivas y socioconstructivistas. De esta categorización, son las teorías cognitivas y socioconstructivistas las que están más relacionadas con la presente investigación y con las teorías que, actualmente, están en vigencia para sustentar el aprendizaje de segundas lenguas.

Desde la perspectiva cognitiva, la mente se ve como un instrumento que procesa información, que hace uso de procesos mentales para explicar la adquisición de nuevos conocimientos a partir de la interacción con el entorno. Es decir, el aprendiente participa activamente en su aprendizaje.

Mientras que, desde la perspectiva socioconstructivista, sin olvidar el papel del niño en su proceso de aprendizaje, se destaca el papel del ambiente en el que está inmerso el aprendiente. Un aspecto esencial de este enfoque es la participación del niño en contextos naturales y la interacción social. Tómese en cuenta que el enfoque comunicativo con el que se efectuó este estudio considera el entorno de los niños y los roles sociales que lleva a ejecutar determinados actos de habla.

1.2.2. Enfoques de enseñanza de una segunda lengua

El abordaje de la enseñanza de una segunda lengua requiere tener la claridad del enfoque y la metodología que sustenta su accionar. Por ello, es fundamental diferenciar una de la otra. Claro está que, en el ejercicio de la enseñanza, las dos se conjugan para dar el sostenimiento al acto de desarrollar aprendizajes.

En este sentido, se asume la definición de Agudelo (2011) para estos dos términos:

El enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas que se enseñan, el contenido y su orden. (p.39)

Si bien es cierto, estas definiciones dan claridad de cada término, no significa que se desarrollen en paralelo, por el contrario, uno depende del otro. Es el método el que concretiza las acciones a desarrollar en una situación de aprendizaje.

Dicho esto, a continuación, se describe algunos enfoques aplicados a la enseñanza de una segunda lengua.

El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua: este enfoque pone énfasis en la gramática, la estructuración de las oraciones y los diálogos, lo cual facilita la expresión oral en la otra lengua. Asimismo, considera “que la lengua era una actividad relacionada con situaciones de la vida real” (Agudelo, 2011, p.45). En este sentido, el aprendizaje de una segunda lengua se asume, preponderantemente, como una situación social.

En el enfoque natural, “la lengua es entonces considerada como un vehículo que permite comunicar significados y mensajes” (Agudelo, 2011, p.46). Por lo cual, las actividades se centran en que el alumno dialogue correctamente en la segunda lengua, lo que implica hacer uso de sus habilidades de comprensión y expresión. Para ello, el profesor tiene que hablar correctamente la segunda lengua.

El enfoque comunicativo, según Bérard (como se citó en Beghadid, 2013)

Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. (p.114)

De esto se deduce que la lengua adquirida será puesta en práctica en situaciones de la vida real, de acuerdo con el contexto sociocultural.

Al analizar los enfoques se entiende que los dos primeros tratan el aprendizaje de la lengua por su estructura y, el tercero, se aboca al significado, siendo este un aspecto de gran diferencia.

Entonces, el asumir que se cuenta con diferentes formas de enseñar una segunda lengua para propósitos y grupos variados, alimenta el interés por trabajar con el marco

del enfoque que se desprende de los fundamentos del Área de Castellano como Segunda Lengua, circunscrita al Currículo Nacional de Educación Básica.

Este es el Enfoque Comunicativo, cuya praxis se traduce en el desarrollo de las competencias comunicativas (Ministerio de Educación, 2017a). Según este enfoque, los estudiantes aprenden el idioma a partir de situaciones concretas de comunicación. “El enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos” (Ministerio de Educación, 2017a, p.142).

Por otro lado, las profesoras del nivel inicial están relacionadas con este enfoque, ya que es el que sustenta el área del castellano como segunda lengua y, por lo tanto, su práctica pedagógica debería responder al mismo.

1.3. Prácticas pedagógicas y enfoque comunicativo

1.3.1. El enfoque comunicativo

De acuerdo con la definición que plantea Bérard (como se citó en Beghadid, 2014), el enfoque comunicativo

Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. (p.114)

y considerando que los enfoques anteriores concebían la enseñanza de la lengua como el conocimiento gramatical abstracto de la misma y al estudiante como un mero repetidor de la lengua; se puede ver que el enfoque comunicativo hace un giro en la enseñanza de esta. Pasa a hacer un uso eficiente de las herramientas que la lengua provee al estudiante y con las que debe construir mensajes coherentes y comprensibles para comunicarse.

En este sentido, el estudiante pasa a ser un creador de frases interactuando con el otro en determinadas situaciones de comunicación, de acuerdo con las necesidades de uso en contextos reales y en una vida práctica. También para comunicar lo que piensa y siente, en el marco de las prácticas culturales que rigen una sociedad.

a. Fundamentación teórica del enfoque comunicativo

De acuerdo con Canale y Swain (1996), el enfoque comunicativo está fundamentado en la ciencia de la Psicología y la Lingüística.

En relación con la teoría psicológica, su base es la psicología cognitiva, por lo tanto, el aprendizaje de la lengua deja de concebirse como una repetición de estructuras pasando a ser una construcción de significados.

Con respecto a la Lingüística, el enfoque comunicativo tiene como base la teoría funcional, la misma que concibe a la lengua como un medio para expresar significados con propósito específico, poniendo énfasis en la dimensión semántica y comunicativa (Luque, 2008).

Asimismo, se fundamenta en la psicolingüística y sociolingüística. De la Psicolingüística se recoge conceptos de *andamiaje* y *transferencia lingüística*. La primera, andamiaje, se entiende como “una situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio y un novato, para que este último se vaya apropiando gradualmente del saber del experto” (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011, p.537). Mientras que la transferencia lingüística se entiende como un proceso cognitivo que permite evocar la lengua materna adquirida para aprender una siguiente.

Por su parte, la Sociolingüística, con los aportes de la Psicología Social, ha introducido la terminología *situación comunicativa*, entendida como la **estrategia intencionada** de contextualización en que se enmarca la interacción de los hablantes. Esta se propone evaluando el sentido y pertinencia de estar lo más próximo del aprendiz, debe ser de su interés. Se centra en las situaciones cotidianas de uso de la lengua y en las necesidades comunicativas individuales, las mismas que motivan el aprendizaje.

b. Competencias comunicativas

Según Hymes (como se citó en Pilleux, 2001, p.146), la competencia comunicativa es:

El conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.

En este sentido, la competencia comunicativa es la que permite usar la lengua como medio de comunicación en las interacciones sociales, bajo un marco sociocultural, las que pueden variar en función de los distintos contextos discursivos e involucrados. Así mismo, la competencia comunicativa incluye la **competencia gramatical, sociolingüística y estratégica**.

La competencia gramatical es el conocimiento que tiene el hablante nativo de las estructuras que componen la lengua y que le permite diferenciarla de otra que no lo es. Esta se compone del léxico y la morfología, también de la construcción correcta de enunciados y oraciones empleando las reglas de la sintaxis de la lengua natural (Canale y Swain, 1996). Esta competencia ayuda al alumno a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados. Es decir, tener “el dominio del código lingüístico, incluidos el conocimiento léxico, las reglas de pronunciación y escritura, la formación de palabras y la sintaxis de la lengua (Omaggio, 2001; Brown, 2007)” (Yilorm y Lizasoain, 2012, 127).

Sobre la **competencia sociolingüística**, Canale y Swain (1996) afirman que este componente está integrado por dos conjuntos de reglas: las reglas del discurso y las normas socioculturales que rigen el uso. El conocimiento de estas reglas será de capital importancia a la hora de interpretar el significado social de los enunciados, particularmente cuando se produzca un bajo nivel de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante. Desde el punto de vista de que el aprendizaje tiene un objetivo social, esta tiene que utilizarse en el marco de las reglas o normas socioculturales del espacio social donde se encuentra la persona.

Por otro lado, Canale y Swain (1996) también afirman que:

(...) estas normas se centran, en primer lugar, en determinar el grado de adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas en el marco de un contexto sociocultural dado, es decir, en función de variables contextuales tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción. Una segunda preocupación de dichas normas recae sobre la medida en que una estructura gramatical concreta consigue expresar una actitud y un registro o estilo apropiados en el marco de un contexto sociocultural determinado. (p.82)

Esta competencia hace que las personas puedan interactuar diferenciando el espacio social donde se encuentran, así como el público y el tipo de comunicación que se tendrá. Todo esto dentro del marco de un contexto socio cultural.

Finalmente, la **competencia estratégica** consiste en:

Estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que cabe poner en acción con vistas a compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación (performance) o con una competencia (competente) insuficiente. Dichas estrategias serán de dos tipos: aquéllas que se relacionan ante todo con la competencia gramatical (por ejemplo, parafrasear las formas gramaticales que aún no se dominan o que no consigue recordar en el momento), y las que se emparentan más con la competencia sociolingüística. (Canale y Swain, 1996, p.83)

Esta competencia crea en la persona, la versatilidad en cuanto al uso de su comunicación. Es decir que más allá de usar la palabra, la persona puede usar otras formas de comunicación como gestual, corporal y otras.

En definitiva, el hecho de que el estudiante que aprende una segunda lengua haya desarrollado estas competencias, no quiere decir que ya haya alcanzado la competencia comunicativa.

Se considera que la conjunción de estas competencias hace que la competencia comunicativa se siga desarrollando, más aún si el estudiante hace uso de esta en las diferentes interacciones que tiene a lo largo de su vida y en el marco de las normas que subyacen del aspecto socio cultural donde se desenvuelve.

c. Principios del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se rige por una serie de principios que han variado de acuerdo con su etapa de desarrollo histórico y de los teóricos.

En una primera etapa, denominada *clásica*, que comprende entre 1970 a 1990, se consideraron algunos principios que, debido a una mala interpretación y simplificación, tuvieron muchas críticas. Entre ellas destacan las mencionadas por De Castro (2006): total abandono de la descripción gramatical de la lengua y de los ejercicios para afianzar las reglas a favor del uso de la gramática, para darle mayor importancia a la fluidez en la comunicación, uso exclusivo de la segunda lengua en el aula y de textos auténticos, dejando de lado la adecuación de algunos con los que se contaba en el aula. Asimismo, la división entre destrezas receptivas (escuchar, leer) y reproductivas (hablar y escribir) no permitía que las habilidades comunicativas se trabajen de forma integrada.

Swan (1985) añade a las críticas de Castro, el presentar aspectos gramaticales de diferente dificultad, pues, el desarrollo de estos dependía de las situaciones comunicativas, lo que impedía realizar un tratamiento por separado para asegurar la comprensión. Por otro lado, el juego de roles y las simulaciones basadas en el vacío de la información, actividades comunicativas que promueve el enfoque, eran muchas veces forzadas y no respondían al interés del estudiante, lo que trae como consecuencia la desmotivación.

Como consecuencia de estas críticas se revisa los principios, se aclaran algunos de ellos a la luz de las nuevas teorías vigentes y se incorporan otros para visibilizar el desarrollo de la gramática y la reflexión sobre la lengua. A esta nueva etapa del enfoque se le conoce como contemporánea o postcomunicativa, va desde 1990 hasta nuestros días (Ezeiza, 2013).

Los principios quedan precisados de la siguiente manera:

- El aprendizaje de idiomas es facilitado cuando los alumnos son involucrados en interacciones y comunicación significativa.
- Las actividades y ejercicios de clases eficaces son aquellas que proveen oportunidades para la negociación del significado, la expansión de recursos del lenguaje y la atención a cómo se utiliza la lengua en la vida real e intercambios interpersonales significativos.
- La comunicación significativa es el resultado de que los alumnos procesen contenidos relevantes que tienen un propósito y que son interesantes.
- La comunicación es un proceso holístico que, frecuentemente, requiere del uso de diferentes tipos de habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje de idiomas es facilitado por actividades que implica tanto el aprendizaje inductivo o por descubrimiento como también el análisis del lenguaje y la reflexión.
- El aprendizaje de idiomas es un proceso gradual que involucra un uso creativo de la lengua, así como el intento y error. Los errores son un producto normal del aprendizaje. Su objetivo ideal es utilizar el lenguaje tanto de forma precisa como de forma fluida.
- Los alumnos desarrollan sus propias rutas de aprendizaje, progresos en diferentes periodos de tiempo y tienen diferentes necesidades y motivaciones para aprender un idioma.
- El aprendizaje de idiomas exitoso implica el uso de estrategias efectivas.
- El rol del maestro en un salón de clases es el de un facilitador, quien crea un ambiente que propicia el aprendizaje. Da oportunidades para que los alumnos utilicen y practiquen la lengua, pero, también, para que reflexionen sobre el uso del idioma y sobre el aprendizaje de lenguas.

El enfoque propone que, a partir de estos principios, los docentes pueden encaminar su práctica pedagógica y diseñar sus programas y estrategias y seleccionar los materiales más idóneos.

1.3.2. La práctica pedagógica según el enfoque comunicativo

Hacer referencia a las prácticas pedagógicas lleva, inmediatamente, a la acción que se da entre el alumno y el profesor, en un determinado espacio y con un determinado aprendizaje.

La práctica docente cambia con el tiempo porque depende de procesos sociohistóricos, de los avances en la psicolingüística, de la neurociencia y de otras

ciencias afines a la pedagogía de las segundas lenguas; asimismo, de los cambios que proponen las políticas educativas.

En este sentido, Zúñiga, Alirio, Macías, Zambrano y Guzmán (2009) definen la práctica pedagógica como “el quehacer de un docente en el aula, apoyado en diferentes creencias, investigaciones, teorías y modelos” (p. 13). Es así como el maestro debe centrar su atención en la integralidad de la formación del niño, para lo cual es necesario desarrollar acciones como: comunicar, enseñar, reflexionar desde la cotidianidad, socializar experiencias, evaluar los procesos cognitivos e, incluso, vincularse con la comunidad educativa.

Por su parte, Chevallard (1998) define la práctica docente como la capacidad que tiene el docente de transformar el saber que posee (científico) en saber posible de ser enseñado. Es decir, el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma que los educandos se apropien de él.

Por otro lado, el profesor debe de proveer ciertas condiciones para el desarrollo de su práctica pedagógica, la que está referida a la preparación de materiales, organización del espacio estructural y organización de los propios estudiantes.

Para caracterizar la práctica pedagógica alineada al enfoque comunicativo, se ha considerado los siguientes documentos imprescindibles: el CNEB, el Programa Curricular de Educación Inicial (PCEI), el Marco de Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2014) y los fundamentos del Enfoque Comunicativo. Los dos primeros son fuentes oficiales vigentes de la Educación Básica peruana referidos a la gestión pedagógica. El tercero, constituye el marco referencial que regula el desempeño docente. El último documento mencionado considera la información teórica que aborda el enfoque comunicativo. Con base en este documento se ha identificado un conjunto de componentes que debe considerarse durante la praxis docente, para afirmar que hay congruencia entre lo teórico y práctico.

Esos cuatro documentos han sido citados en diversos párrafos del presente marco teórico. A modo de resumen, se presenta, en la tabla 1, cómo todos ellos se articulan para señalar una adecuada práctica pedagógica alineada al ejercicio del enfoque comunicativo, para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Tabla 1

Prácticas pedagógicas alineadas al enfoque comunicativo

CNEB	PCEI	MBDD	Enfoque Comunicativo
<p>Castellano como segunda lengua Competencia para el ciclo II</p> <p>Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua.</p> <p>Se comunica oralmente mediante palabras o frases breves. Obtiene información de textos acompañados de expresiones corporales, gestos y tono de voz de su interlocutor. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna.</p>	<p>Desempeño del niño – niña de 5 años</p> <p>Cuando el niño se comunica oralmente en castellano como segunda lengua y logra el nivel esperado del ciclo II, realiza desempeños como los siguientes:</p> <p>Recupera información explícita (algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes) de un texto oral donde predominan palabras de uso frecuente (IE, familia y comunidad) y son expresados con apoyo de gestos, expresiones corporales y tono de voz del interlocutor.</p> <p>Responde a un interlocutor (compañero de clases o docente) utilizando palabras y frases de su lengua materna.</p>	<p>Se ha elegido 2 dominios con los desempeños siguientes:</p> <p>Desempeño 2: Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.</p> <p>Desempeño 3: Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.</p> <p>Desempeño 10: Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros esperados de aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo.</p> <p>Desempeño 22: Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.</p> <p>Desempeño 23: Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.</p>	<p>Conceptos clave del enfoque comunicativo</p> <p>Principios Generación de Situación comunicativa Comunicación significativa Interacciones</p> <p>Oportunidades para el uso y practica de la lengua.</p> <p>Negociación del significado.</p>

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 1, se observa que el CNEB (Ministerio de Educación, 2016) propone trabajar una competencia para el ciclo II, referida solo a la comunicación oral. Para los otros ciclos considera desarrollar la comunicación escrita: lectura y escritura en castellano como segunda lengua.

El PCEI, en cambio, presenta los desempeños que debe demostrar la niña y el niño en sus interacciones; emplear palabras o frases, acompañarse de expresiones corporales, hacer gestos, responder con acciones, responder con frases de su lengua materna.

Por su parte, el MBDD señala los desempeños que la docente debe demostrar para desarrollar los aprendizajes esperados que plantea el PCEI.

Finalmente, los conceptos claves y principios del enfoque comunicativo orientarán las actividades de planificación, ejecución y evaluación de la práctica docente. Brinda, también, las herramientas conceptuales y metodológicas para generar situaciones comunicativas de acuerdo con los estándares de aprendizajes para el ciclo II.

1.3.3. La práctica pedagógica en el Marco del Buen Desempeño Docente

En el presente estudio se relaciona las prácticas pedagógicas con la interacción que se da entre el estudiante y el profesor en un determinado espacio, y con un determinado aprendizaje.

En este sentido, se coincide con Zúñiga et al. (2009) quienes la definen como “el quehacer de un docente en el aula, apoyado en diferentes creencias, investigaciones, teorías y modelos” (p.13). Esta acción exige que el docente tenga un manejo de conocimiento de la didáctica, el conocimiento disciplinar y más aún el conocimiento de cómo aprende el estudiante, para lo cual requiere una preparación no solo de lo conceptual sino de lo procedimental y estratégico.

La práctica pedagógica, en los últimos años, ha tenido cambios significativos, así lo señalan las escasas investigaciones recientes.


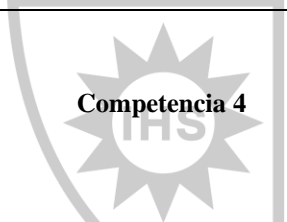
En respuesta a estos cambios, el Estado peruano plantea el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) a través de la Resolución Ministerial N° 0547-2012 (Ministerio de Educación, 2012). Con este marco se pretende incidir en la mejora de la calidad del servicio educativo que brinda el docente, a través de dominios que deben reflejarse en su desempeño, caracterizando lo que implica la buena docencia en nuestro país y que es exigible a todo docente de educación básica regular.

La calidad de la docencia implica que la profesora maneje conocimientos de la disciplina, el sustento para la enseñanza, su desempeño en la planificación y en el planteamiento de estrategias y actividades para la enseñanza.

El presente estudio, ajustado a la praxis, se centra en dos de los cuatro dominios mencionados por el MBDD, los cuales contribuyen a describir las acciones del docente. A continuación, se presentan los desempeños de cada uno de los dos dominios docentes, extraídos de la Resolución Ministerial N° 0547-2012 (Ministerio de Educación, 2012).

Tabla 2

Desempeños de los docentes

<p>Dominio 1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.</p>	 <p>Competencia 1</p> <p>Competencia 2</p>	<p>Desempeño 2: Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.</p> <p>Desempeño 3: Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.</p> <p>Desempeño 10: Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros esperados de aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo.</p>
<p>Dominio 2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</p>	 <p>Competencia 4</p>	<p>Desempeño 22: Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.</p> <p>Desempeño 23: Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.</p>

Fuente: Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2012)

Este marco se constituye en el referente para dar cuenta de la práctica docente. En el capítulo II se presentará las categorías y subcategorías de análisis que darán luces sobre cada desempeño.

1.4. La enseñanza de una segunda lengua en el nivel inicial

La población infantil peruana, al igual que el resto de la población, se desarrolla en la diversidad social, cultural y lingüística del país con características diferentes. Ello genera una mirada que exige una pedagogía que legitime y revalorice los saberes, tradiciones y formas de concebir la vida. Se debe reflexionar sobre la relación entre cultura y educación y, a partir de ello, incorporar metodologías y estrategias diferenciadas a fin de promover un diálogo intercultural.

Es importante resaltar que los niños, en la primera infancia, se encuentran en un proceso de afirmación de su identidad, de conocerse a sí mismos comparándose con los otros. Asimismo, se destaca la búsqueda de su autonomía y el desarrollo gradual de habilidades sociales. En cuanto al desarrollo de lenguaje, suelen ser muy creativos demostrándolo en acciones como: deducir reglas e inventar nuevas formas a partir de ellas, explorar imágenes e intentar crear mensajes empleando las figuras, recrear historias para cambiarles el sentido, entre otras.

En el marco de la investigación se apunta al desarrollo lingüístico del niño, específicamente, al de su segunda lengua, desde el enfoque de la interculturalidad crítica, dado que la lengua es un factor fundamental en la construcción de la identidad individual y colectiva.

La definición de los pueblos se da a través de la lengua, por eso, existen los quechuas, los aymaras, los shipibos, etc. En este sentido, la lengua es un elemento de conexión, así como de transmisión y supervivencia de los saberes de los pueblos originarios.

En efecto, todos los niños de los pueblos originarios deben de comenzar sus aprendizajes a través de su lengua materna, lengua que se inicia desde el contexto familiar y se va consolidando a lo largo de toda su vida.

Por otro lado, es fundamental que aprendan el castellano como segunda lengua, lo cual puede darse desde el contexto familiar o puede iniciarse en un contexto escolar. En este entender, nos estamos refiriendo a niños bilingües.

Es importante aclarar que los niños, en su lengua materna, desarrollan sus competencias tanto cognitivas como socioafectivas, lo que va generando en ellos la estructuración de su pensamiento y su identidad. Es por ello por lo que, en los niños de culturas originarias, se debe de iniciar este aprendizaje a los 5 años de edad y solo a nivel oral, dado que se encuentran en proceso de reconocerse y reconocer a la sociedad o colectivo al que pertenece (Ministerio de Educación, 2013).

En cuanto a los métodos para enseñar el castellano como segunda lengua, se debe partir de la familiarización con la nueva lengua. Se debe generar una variedad de situaciones comunicativas que permitan al niño escucharla, lo que le favorecerá en la diferenciación de los sonidos y la pronunciación, mediante la adecuación de su aparato fonador. Para, luego, poder vivenciarla a través del uso social de la misma.

Asimismo, dado que el aprendizaje de la segunda lengua es abstracto para el niño, es indispensable utilizar recursos tales como gestos, movimientos corporales, dibujos, objetos, entre otros, para que la vivencie y pueda aprenderla.

Se plantea esto porque en

la primera lengua el aprendizaje es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la segunda lengua el aprendizaje se lleva a cabo a través de la instrucción, entendida como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir determinados objetivos. (Klein como se citó en Navarro, 2009, p.121)

Entonces, determinar la metodología es un punto clave dado que relaciona los fundamentos teóricos con las situaciones significativas de aprendizaje, las cuales marcan la práctica en la clase.

Para ello, se debe identificar y organizar el componente comunicativo a desarrollar. En el caso de niños de 5 años este componente se da a través de expresiones lingüísticas, para luego pasar a definir las estrategias y actividades que concretizarán dicho aprendizaje. Finalmente, se debe de seleccionar los materiales a utilizar, los cuales apoyan y facilitan el proceso de aprendizaje en una segunda lengua.

Toda acción educativa responde a las características (físicas, socioculturales, lingüísticas) de los estudiantes a quién se dirige, y la enseñanza de segundas lenguas no es una excepción. En un estudio realizado con niños y niñas del nivel inicial, Pisonero (2008) precisa alguno de los principios generales del aprendizaje de una segunda lengua:

- Aprendizaje significativo y funcional, con prioridad en actividades comunicativas y tareas reales o simuladas. Estas tareas deben ser motivadoras, variadas, recurrentes, que impliquen movilidad física y trabajo en grupos grandes y/o en parejas. Asimismo, incluir actividades de juego simbólico, el componente lúdico para motivar el aprendizaje y generar compromiso por parte de los niños y niñas.
- Centrado en el alumnado destinatario, lo que exige: partir de los saberes previos, tanto lingüísticos como culturales, de los niños y niñas. Dar prioridad a escenarios comunicativos próximos, a sus necesidades y experiencias. Considerar actividades diferenciadas de acuerdo con el nivel de desarrollo de la lengua.
- Integrador, que fomente el desarrollo de las competencias de forma globalizada: las destrezas (expresión y comprensión auditiva) se deben trabajar en forma integrada. El desarrollo de la expresión y comprensión oral es fundamental para desarrollar las otras destrezas. Trabajar el vocabulario y vincularlo a campos semánticos.

- Recurrente, que integre contenidos aprendidos en el aula y fuera de ella y que reincorpore lo aprendido a las situaciones nuevas para su consolidación.
- Dinámico, fomenta la movilidad y uso del cuerpo, estimulando su participación en tareas individuales, grupales o en parejas.
- Motivador, lograr un ambiente agradable, con clima positivo, y desarrollar actividades variadas no muy largas.
- Lúdico, el juego permite aprender diferentes papeles sociales y afianzar la adquisición de funciones y estructuras lingüísticas de una forma placentera.

1.4.1. El juego en el aprendizaje de una L2

Uno de los aspectos que no se debe dejar de considerar cuando un niño aprende es el juego, dado que “el juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales” (UNICEF, 2018, p.8).

Así mismo, el juego al ser una actividad agradable, divertida, siempre en interacción con objetos o entre personas, permite presentar a los niños conceptos abstractos, para que los comprenda de manera más fácil.

Con relación al juego y al aprendizaje de lenguas, podemos decir que este motiva al niño tanto de manera extrínseca como intrínseca para aprender. Se recomienda, entonces, implementar juegos en el aula, especialmente, al enseñar una segunda lengua o lengua extranjera, para incentivar la participación de los niños de una manera desinhibida, disminuyendo el filtro afectivo y facilitando la interiorización de conceptos, expresiones, significados, entre otros (Lozano como se citó en Castrillón, 2017).

Chamorro y Prats (1990) consideran que, para seleccionar un juego que desarrolle competencias de una segunda lengua, se debe tener en cuenta el objetivo del juego en sí mismo. Del mismo modo, considerar si facilita la activación del lenguaje evitando de esta forma caer en el error de dedicar el tiempo a acciones que solo entretienen a la niña o niño y no lo llevan a aprender y practicar la lengua meta. En este sentido, proponen diferentes tipos de juegos a utilizar en la enseñanza de una lengua. De ellos se podría seleccionar los más adecuados para desarrollar con niños y niñas de 5 años.

Estos son:

- Juegos de vacío de información. Las niñas y niños buscan información que necesitan y lo hacen preguntando.
- Juegos para emparejar. Buscar entre sus compañeros una imagen igual a la que él o ella tiene. Esto lo hacen solo ofreciendo descripciones sencillas.

- Juego de simulación, en el que se reproducen interacciones de una situación real que vivencian las niñas y niños en su contexto.

Por otro lado, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) clasifica los juegos para enseñanza de lenguas en función de la interacción con otras personas. Pueden ser de carácter social donde intervienen dos o más jugadores, como charadas, juegos de cartas, de tablero, entre otros. También pueden ser de carácter individual como los juegos de palabras, crucigramas, sopa de letras, etc.

1.4.2. Planificación de la enseñanza de castellano como segunda lengua

Planificar sesiones de aprendizaje implica concretar el currículo en el aula y es una de las tareas más importantes, pero, también, es visto por las profesoras como lo más complicado, dada la responsabilidad que implica su diseño.

Toda planificación, inclusive la de enseñanza de segundas lenguas debe responder a tres preguntas “¿qué quiere enseñar?, ¿cómo quiere enseñarlo? ¿qué necesitará para ello?” (Garrote, 2019, p.258) lo que implica identificar el propósito de la enseñanza, el diseño de la estrategia que facilitará el aprendizaje de los niños y la implementación de materiales que dará soporte para un aprendizaje más concreto.

Según la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, la planificación de castellano como segunda lengua, implica las siguientes acciones (Ministerio de Educación, 2018a):

- Identificar el manejo tanto de la lengua materna de los niños como de castellano, que es su segunda lengua (caracterización psicolingüística).
- Analizar la competencia de castellano como segunda lengua y el nivel de desarrollo que corresponde al ciclo II (estándar).
- Identificar las situaciones comunicativas a desarrollar, así como la expresiones lingüísticas y vocabulario.
- Definir el propósito en función de la situación comunicativa y el tiempo que va a tomar desarrollarlo.
- Plantear las estrategias y materiales que facilitaran alcanzar el propósito definido.

A diferencia de la planificación de experiencias de aprendizaje que implican el desarrollo de competencias de otras áreas, en la planificación de castellano como segunda lengua el propósito de aprendizaje apunta específicamente al desarrollo de las habilidades comunicativas por lo que es necesario considerar la situación comunicativa, expresiones lingüísticas y vocabulario los mismos que deben responder a las necesidades del niño identificadas en la caracterización psicolingüística.

La propuesta del Ministerio de Educación (2016) para el Área de Castellano como segunda lengua del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), plantea estándares *de aprendizaje* que debe alcanzar todo estudiante. En el nivel inicial, se desarrolla la competencia: *Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua* cuyo estándar de aprendizaje al término del nivel inicial es:

Se comunica oralmente mediante palabras o frases breves. Obtiene información de textos acompañados de expresiones corporales, gestos y tono de voz de su interlocutor. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna (Ministerio de Educación, 2017a, p.145).

Como se puede leer, se trabaja en algunos elementos encaminados a construir una verdadera comunicación fluida y espontánea de la segunda lengua.

1.4.3. Estrategias de enseñanza en castellano como segunda lengua

Un aspecto fundamental en el que las docentes deben tener claridad, al diseñar su planificación, es el planteamiento de las estrategias que conllevarán al desarrollo del aprendizaje de los niños.

En ese sentido, coincidimos con Anijovich y Mora (2010) quienes definen a las estrategias de enseñanza como “un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos” (p.23).

Esto supone anticiparse a la praxis, planeando y organizando las acciones que desencadenarán el aprendizaje de los niños. Las estrategias tienen que responder a ciertos aspectos como las características de los niños y, en el caso de la L2, se considera también el manejo de la lengua meta y el propósito de aprendizaje a desarrollar.

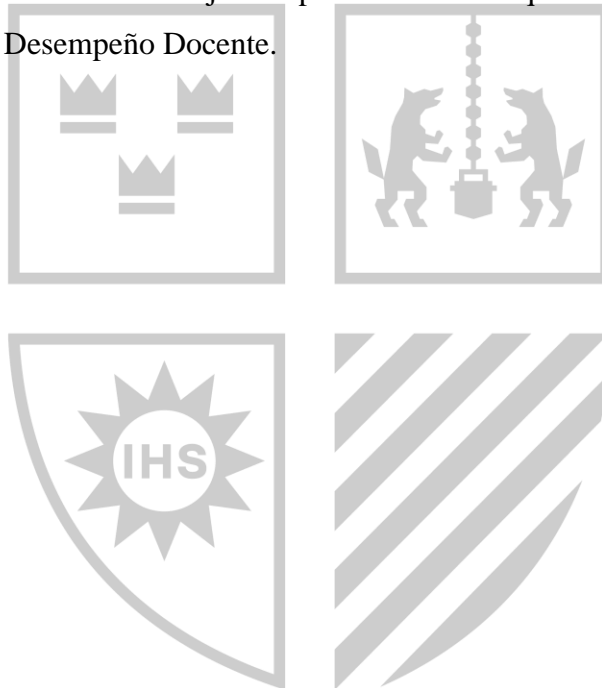
Galdames y Walqui (2011) consideran que, para desarrollar competencias comunicativas en una segunda lengua, es importante iniciar por las competencias orales (comprender y expresar). Para ello, en el marco del enfoque comunicativo, se deben proponer actividades auténticas, significativas y que promuevan la interacción de los estudiantes entre ellos y con otros interlocutores. En esa línea, proponen estrategias como, por ejemplo, las conversaciones, los juegos orales, las adivinanzas, el aprendizaje de canciones y las descripciones, principalmente.

En conclusión, para plantear estrategias de enseñanza es necesario conocer a profundidad el enfoque que rige la acción pedagógica y diferenciarlas de las que se proponen para el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua materna, debido a que su desarrollo sigue un camino diferente. Sin embargo, hace falta una

orientación clara que guíe esta diferenciación y la reflexión de la profesora sobre su propio desenvolvimiento en el aula.

En concordancia con lo expuesto en este primer capítulo, se asume que la integración del marco conceptual tenga como base la interculturalidad. Esto en vista que las profesoras que forman parte de la muestra de investigación desarrollan sus acciones pedagógicas en poblaciones donde la lengua y la cultura es originaria, en este caso el quechua. De acuerdo con la normatividad peruana, los niños y niñas deben aprender el castellano como segunda lengua.

La acción de la enseñanza de una segunda lengua debe ser asumida bajo una metodología y enfoques de enseñanza determinado. En este caso se propone el enfoque comunicativo, el cual debe darse bajo una práctica docente que responda a los criterios del Marco del Buen Desempeño Docente.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen y sustentan las principales decisiones metodológicas que se adoptaron para desarrollar el presente estudio en función de los objetivos de investigación planteados. Se explica el enfoque, paradigma, diseño metodológico, población y muestra de estudio.

Asimismo, se muestran las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, se definen las categorías y subcategorías apriorísticas sustentadas en el marco teórico y se describe la estrategia que guio el proceso de análisis de la información. También, se explicitan algunos ajustes que fueron necesarios realizar dada la situación de pandemia a nivel mundial por COVID-19.

2.1. Objetivos de la investigación

2.1.1. Objetivo general

Comprender las prácticas pedagógicas de las profesoras del nivel inicial de la Red Educativa Rural (RER) Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua, tomando como referencia el enfoque comunicativo.

2.1.2. Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que tienen las profesoras del nivel inicial de la RER Pumachaca, respecto a la enseñanza de castellano como segunda lengua.
- Describir las acciones pedagógicas de las profesoras del nivel inicial de la RER Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua.
- Relacionar las concepciones que tienen las profesoras del nivel inicial de la RER Pumachaca, con sus acciones pedagógicas para la enseñanza de castellano como segunda lengua.

2.2. Enfoque, paradigma y diseño de investigación

Dado que el objetivo de la investigación estuvo enfocado en comprender las prácticas pedagógicas de las profesoras del nivel inicial al enseñar castellano como segunda lengua y considerando que éstas solo pueden ser estudiadas en el aula, se optó por un enfoque de investigación cualitativa el mismo que se caracteriza por comprender los fenómenos en el espacio donde se desarrollan (Cuenya y Rueti, como se citó en Ramos, 2015). Por otro lado, este enfoque acepta como elementos de análisis las creencias, mentalidades, mitos, saberes, prejuicios, sentimientos entre otros (Sandoval, 1996) y estos elementos forman parte de la práctica pedagógica, según la definición del objeto de estudio en la presente investigación.

Se asumió el paradigma interpretativo, pues, ofrece un marco para analizar a profundidad las percepciones e interpretaciones de las personas que son parte de la muestra, y de esta forma comprender la realidad educativa (Gonzales, 2006).

En este sentido, la presente investigación se adhiere a algunas características del paradigma interpretativo que traducen el abordaje científico de la misma. En consideración a lo postulado por González (2003), se establece la relación con dichas características:

- **Investigación naturalista.** Estudia las situaciones ubicándose en el mundo real. La investigación se centra en una observación in situ de cómo las maestras desarrollan la enseñanza del castellano como segunda lengua.
- **Datos cualitativos.** Ofrecen una descripción detallada. La investigación se lleva a mayor profundidad con anotaciones directas que captan las experiencias y perspectivas personales. Para efectos de este estudio, se observa las actividades de castellano como segunda lengua y se analiza su relación con los principios del enfoque comunicativo.
- **Contacto e insight personal.** Pretende que el investigador tenga contacto directo con la gente o la situación estudiada. En efecto, el carácter de la presente investigación permite que se desarrollen contactos con las docentes, lo cual facilita el recojo de sus percepciones sobre los enfoques de aprendizaje de una segunda lengua y la metodología que emplean.

En la ruta de una investigación cualitativa, los diseños metodológicos, constituyen abordajes generales abiertos y flexibles pues están sujetos a las condiciones de cada contexto; lo común en ellos es la generación de categorías, la producción de teoría, la descripción de objeto de estudio y su significado (Hernández, 2018). En este sentido el diseño metodológico seguido para la presente investigación fue de corte

etnográfico, la elección respondió a dos criterios: a) el objeto de estudio, resulta apropiado para acercarse a las prácticas pedagógicas y b) la tradición de investigación en educación en los últimos tiempos, específicamente a nivel de aula.

El diseño etnográfico requiere de una inmersión en la realidad estudiada por parte del investigador (Sandoval, 1996). Desde la etnografía educativa se pueden analizar y comprender de manera más adecuada los procesos curriculares, a partir de la exploración de los hechos diarios que se dan en las instituciones educativas (Murillo y Martínez, 2010)

Siguiendo a Sandoval (1996), la etnografía hace uso de la observación participante y la entrevista como sus herramientas básicas y comprende largo tiempo en el trabajo de campo. En este caso, debido a que la investigación se desarrolló en aulas del nivel inicial, se optó por hacer uso de la observación no participante para evitar modificar el comportamiento habitual de las profesoras y los estudiantes durante las sesiones de castellano como segunda lengua. Así mismo, se consideró un tiempo relativamente corto para el trabajo de campo pero, se realizaron observaciones a profundidad complementándose con otras técnicas como la entrevista y cuestionarios y triangulando la información recogida para mantener la rigurosidad en el análisis de la misma.

Murillo y Martínez (2010) definen los siguientes pasos para desarrollar la etnografía educativa: selección del diseño, determinación de las técnicas, el acceso al ámbito de investigación, la selección de los informantes, recogida de datos y determinación de la duración de la estancia en el escenario, procesamiento de la información recogida y elaboración del informe. Teniendo como base ésta ruta, se planteó el siguiente diseño metodológico para esta investigación:

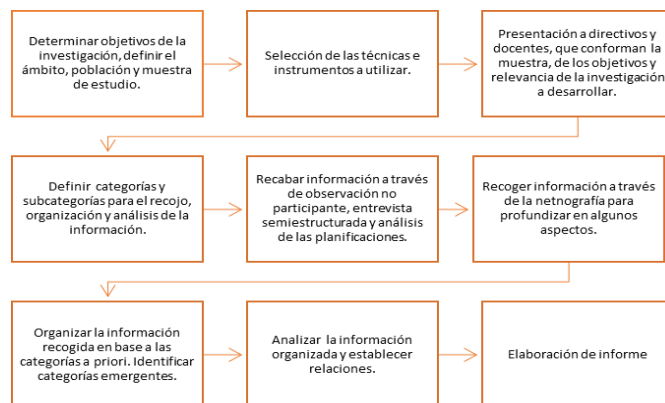


Figura 1. Pasos que guiaron la investigación
Fuente: elaboración propia

2.3. Categorías y subcategorías de análisis

Tras una detallada descripción de lo que implica el enfoque comunicativo y todos los elementos que la componen, aunada a los aspectos curriculares enmarcados en el CNEB y el PCEI y a los desempeños de los docentes adscritos en el MBDD, se establecieron categorías y subcategorías como elementos operacionales que permitieron cumplir con los objetivos específicos de la investigación.

Esto, en concordancia con la opinión de Creswell (2009) sobre la investigación cualitativa:

(...) involucra preguntas emergentes y procedimientos, información típicamente recolectada en el contexto del participante, análisis de los datos construido inductivamente de temas particulares a generales y el investigador hace la interpretación del significado de los datos. (p. 11)

En efecto, se construyó un corpus de preguntas asociadas a las subcategorías. Del mismo modo, en el proceso de la interpretación se reconocieron otras más que surgieron de la exigencia del análisis.

Por tanto, no es un corpus cerrado. Se reconoció todos los elementos posibles ya que permitieron comprender los modos o maneras de cómo se aborda la enseñanza de castellano como L2, así como las estrategias más recurrentes que emplean las docentes.

De otro lado, considerando que Zúñiga et al. (2009, p.13) definen la práctica pedagógica como “el quehacer de un docente en el aula, apoyado en diferentes creencias, investigaciones, teorías y modelos”, se propuso dos categorías a priori. La primera se denominó: Concepciones, mientras que la segunda se nombró Acciones pedagógicas, cada una con sus subcategorías.

2.3.1. Categoría Concepciones y sus subcategorías

La categoría Concepciones está referida a los conocimientos, creencias y teorías que tienen las profesoras, sobre diferentes aspectos, tanto pedagógicos como del enfoque del área de Castellano como segunda lengua y que guían su práctica. Fue fundamental, identificar ese conocimiento en el *antes* de una sesión de aprendizaje.

Para esta categoría se plantean las siguientes subcategorías:

a. Subcategoría Conceptos clave del enfoque comunicativo

Se refiere a las concepciones disciplinares del área de castellano como segunda lengua. Importa saber qué conoce la docente de este aspecto disciplinar para poder emplearlo posteriormente.

b. Subcategoría Conceptualización de la planificación del área de castellano como segunda lengua

Está referida a identificar concepciones sobre los elementos que constituyen una planificación de castellano como segunda lengua y las condiciones para diseñar esta planificación.

c. Subcategoría de Conceptualización de las estrategias para enseñar segunda lengua (L2)

Tiene que ver con las concepciones sobre estrategias para desarrollar competencias comunicativas en castellano como segunda lengua. Las estrategias se entienden como actividades creativas que sirven para hacer más didáctico el aprendizaje de una segunda lengua.

2.3.2. Categoría Acciones pedagógicas y sus subcategorías

Esta categoría se refiere a lo que realiza la profesora durante la sesión de aprendizaje. En este dominio se revisa la sesión de aprendizaje y se observa *in situ* el desarrollo de la jornada de aprendizaje con los niños y niñas. Para este fin, se revisa el diseño de las sesiones de aprendizaje de las profesoras y se aplica un instrumento de observación que permite recoger datos y actuaciones del estudiante y la profesora.

En esta segunda categoría se plantea las siguientes dos subcategorías:

a. Subcategoría Diseño de la sesión de castellano como L2

Se refiere a la planificación, la intención de cómo la docente pretende desarrollar la competencia: Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua, basado en el enfoque comunicativo.

b. Subcategoría Aplicación de estrategias durante la sesión de L2

Está referida a la ejecución de la planificación. Se pretendió con ella, observar *in situ* las acciones y actitudes de la profesora durante el desarrollo de la sesión de Castellano como segunda lengua. Se registró toda información en una ficha de observación de elaboración propia.

En la tabla 3 se presenta el resumen de las categorías y subcategorías. Cada una de estas categorías y subcategorías brindó información básica y fundamental para sustentar la descripción del objeto de investigación.

Tabla 3*Resumen de categoría y subcategoría de análisis*

Categorías	Subcategorías
Concepciones *Referida a las concepciones del docente	<p>Conceptos clave del enfoque comunicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo o propósito del enfoque comunicativo - Elementos de la Situación comunicativa <p>Conceptualización de la planificación de castellano como L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna y segunda lengua - Caracterización psicolingüística del estudiante - Definir situación comunicativa <p>Conceptualización de las estrategias para enseñar L2</p> <p>Conocimiento de las estrategias del enfoque comunicativo Estrategias formuladas en la planificación.</p> <p>Diseño de la sesión de aprendizaje de L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la Situación comunicativa
Acciones pedagógicas *Referida al quehacer del docente en el aula	<p>Aplicación de estrategias durante la sesión de L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generación de la situación comunicativa - Comunicación significativa (contenidos relevantes de la vida real que tienen un propósito y que son interesantes) - Interacciones (modulación de la voz, uso de movimientos del cuerpo y gestos, manejo adecuado del error) - Oportunidades para el uso y practica de la lengua. - Negociación del significado. - Situación lúdica.

Fuente: Elaboración propia

2.4. Selección de la muestra

El muestreo fue no probabilístico e intencional, pues esta investigación no buscaba generalizar sus hallazgos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en este contexto. Lo que se buscaba era, más bien, comprender las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel inicial que enseñan en II. EE. ubicadas en el escenario lingüístico 1 de la RER de Pumachaca.

De las quince instituciones educativas que conforman la Red Educativa Rural (RER) de Pumachaca se seleccionó una muestra, considerando tres criterios.

El primer criterio de selección fue el escenario lingüístico donde se encuentran las instituciones educativas de nivel inicial que pertenecen a la RER de Pumachaca. Las II. EE. de interés fueron aquellas que se encuentran en el escenario lingüístico 1 porque predominan los hablantes de una lengua originaria y el castellano se trabaja como segunda lengua.

De acuerdo con la R. M. N° 519-2018-MINEDU (Ministerio de Educación, 2018b) se entiende que en el

Escenario 1: La mayoría de los estudiantes de la I.E., ubicada en área rural, comprenden y hablan fluidamente una lengua originaria y su uso es predominante en el aula y la comunidad. En este escenario, los estudiantes han adquirido la lengua originaria en sus tres primeros años de vida, razón por la cual se le denomina lengua materna o lengua de cuna. Son pocos los estudiantes que hablan el castellano y, los que lo hacen, dominan más la lengua originaria que el castellano. (p.11)

El segundo criterio de selección de la muestra fue el tipo de institución educativa. Como se conoce, en el ámbito rural existen II. EE. polidocentes (completo e incompleto) y unidocentes. Para efectos de este estudio, se eligió instituciones polidocentes incompletas pues al igual que las unidocentes son las que presentan menores logros entre las II. EE. rurales. Es lo que señala la Resolución de Secretaría General N° 114-2017-MINEDU (Ministerio de Educación, 2017b): “los estudiantes de II. EE. multigrado logran un menor nivel de comprensión lectora que los estudiantes de II. EE. polidocentes” (p.3). De ahí el interés por indagar la forma cómo se aborda el Área de castellano como segunda lengua desde el nivel inicial.

Finalmente, el tercer criterio de selección fue la edad de los niños con los que trabajan las profesoras. Se seleccionó a las profesoras que trabajan con niños y niñas de 5 años de edad ya que en la propuesta pedagógica EIB, la enseñanza de castellano como segunda lengua se realiza, preferentemente, con niños de esta edad.

Con base en estos 3 criterios, se seleccionaron 8 docentes de nivel inicial, las cuales se constituyen en informantes relevantes del universo de docentes del nivel inicial de la RER de Pumachaca. Las características más relevantes de la muestra final de profesoras son las siguientes: profesoras bilingües, con título pedagógico en educación inicial, con experiencia de trabajo en zona rural, algunas contratadas y otras nombradas.

2.5. Técnicas e instrumentos de investigación

La selección de las técnicas e instrumentos de esta investigación se hizo de acuerdo con los objetivos planteados y empleando la metodología cualitativa. El recojo de la información se realizó *in situ*, entrevistando a las docentes y observando dos sesiones de aprendizaje de castellano como segunda lengua, en cada aula seleccionada para la muestra.

Cabe precisar que, por la coyuntura de aislamiento social desde inicios del año 2020, se emplearon algunas técnicas de la metodología netnográfica con el propósito de precisar y/o complementar información obtenida en visitas directas. Estas fueron

cuestionarios en línea, uso de redes sociales (whatsapp, facebook), entre otros (Turpo, 2008).

A continuación, se detalla las técnicas e instrumentos empleados para el presente estudio.

2.5.1. Técnica de la entrevista semiestructurada

Se caracteriza por plantear preguntas más o menos abiertas en una guía de entrevista, con el propósito que el entrevistado las responda libremente (Flick, 2007).

Como instrumento se utilizó la guía de entrevista, con el propósito de recoger las concepciones de las profesoras en relación con la enseñanza de castellano como segunda lengua. Se recogió todo detalle, ocurrencia, creatividad, que decían emplear durante sus sesiones. Esta información se trianguló con la información recogida durante la observación de las situaciones de aprendizaje, con la finalidad de tener una descripción más completa y, así, poder analizarla e interpretarla.

Según Mertens (como se citó en Hernández y Mendoza, 2018), las preguntas de entrevistas se clasifican en seis tipos: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación.

En este sentido, al inicio de la guía de entrevistas se consideró preguntas de antecedentes con el propósito de establecer un ambiente de confianza con las profesoras. Luego, se presentaron de manera intercalada preguntas de conocimientos y preguntas de opinión, buscando registrar sus concepciones de la enseñanza de castellano como segunda lengua.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización de las docentes, con el objetivo de no perder ningún detalle y facilitar el análisis de estos registros.

2.5.2. Técnica de observación cualitativa

Con esta técnica, el investigador toma notas de campo en relación con el comportamiento y actividades de los individuos, en el lugar de la investigación (Creswell, 2009).

La presente investigación requirió de una descripción minuciosa de lo que se realizó en el instante pedagógico, por lo cual fue necesario utilizar la técnica de la observación.

Esta técnica permite detallar lo que está sucediendo in situ, es decir, en el instante mismo donde la maestra está desarrollando su sesión de castellano como segunda lengua. Para interferir lo menos posible en el desarrollo de la sesión se optó por una observación

no participante, grabando en video las sesiones para un mejor análisis de la acción pedagógica.

Para propiciar un clima favorable durante la observación, se realizaron previamente las entrevistas a las profesoras. Esta consideración permitió un grado de confianza que generó una situación emocional de tranquilidad durante las observaciones.

Otro aspecto para resaltar es que se realizaron visitas previas para relacionarnos con los niños, de tal forma que las sesiones filmadas sean naturales.

El instrumento de esta técnica fue la ficha de observación, la cual nos permitió recoger información de primera mano, mientras se desarrollaba la interacción de la profesora con los niños y niñas del aula.

2.5.3. Técnica de análisis documental

Tal como afirma Quintana (2006), “Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. A través de ellos es posible obtener información valiosa” (p. 65).

Por ello, se revisaron, también, las planificaciones de las profesoras, con el propósito de obtener información sobre sus intencionalidades y el modo cómo plantearon las sesiones. Se empleó para este fin, el instrumento denominado fichaje.

La directora y docentes de las instituciones educativas de la muestra de investigación fueron, previamente, informadas sobre la relevancia y límites de la investigación. Además, se les presentó los principios éticos que guiarían el estudio, especialmente, el principio de confidencialidad con respecto a la información recogida.

Cabe detallar que todos los instrumentos de recojo de información de la presente investigación, cuentan con un protocolo de aplicación donde se explicitan las consideraciones éticas.

2.6. Procesamiento e interpretación de datos

Cisterna (2005) considera que el investigador necesita definir tópicos a partir de los cuales recoger y organizar la información ya que él es quien les otorgará el significado a sus resultados.

Así, antes de iniciar el proceso de recopilación de información, se definieron categorías y subcategorías apriorísticas en función de los objetivos de investigación, tal como se señala en la Tabla N° 3.

Luego de procesar la información, se identificaron datos relevantes que no correspondían a las categorías definidas previamente, por lo que se constituyeron en

categorías emergentes. De acuerdo con Cisterna (2005), “Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación ...” (p.64).

Cabe detallar que, para el procesamiento e interpretación de los datos, se ha empleado la técnica de la triangulación y categorización.

Como se sabe, el análisis de los datos requiere una preparación previa, realizando diferentes tipos de exámenes que mueva al investigador hacia una comprensión más profunda y compleja de los datos recogidos. Algunos investigadores cualitativos lo entienden como si fueran desprendiendo las diferentes capas de una cebolla.

Estos datos son representados y se genera una interpretación más completa de sus significados (Creswell, 2009).

Añade Mejía (2011) que, “El análisis de los datos cualitativos es una etapa central de la investigación, establece una dinámica de trabajo, organizados en unidades manejables, clasificados y tratando de encontrar patrones de comportamientos generales” (p.48).

Por todo ello, se realizó una triangulación entre los datos obtenidos en las entrevistas, en el análisis documental de la planificación y en las observaciones de clase. Se pudo realizar un análisis profundo y comprender cómo son las prácticas pedagógicas en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras distintos momentos en el que se aplicaron los instrumentos y aceptando que eran los insumos suficientes para responder las preguntas iniciales de la investigación, se procedió a organizar los datos recogidos e iniciar el procesamiento.

Para este propósito, se empleó la técnica de la triangulación de los datos que permitió cruzar información proveniente de las dos categorías de la investigación (cada categoría con sus respectivos instrumentos).

La categoría Concepciones respondía a qué conocen las docentes respecto a planificación del área de Castellano como L2, el enfoque comunicativo y conceptos de estrategias de enseñanza de Castellano como L2.

La categoría Acciones pedagógicas, que se trabajó a través de instrumentos de observación y el análisis documental de sus planificaciones, permitió visibilizar la práctica docente en contacto con las niñas y los niños *in situ*, por tanto, analizar la relación entre lo que se conoce y lo que se hace.

Para responder al tercer objetivo de investigación, que alude a la relación de las concepciones que tienen las profesoras de la Red Pumachaca con sus acciones pedagógicas, se sistematizaron los resultados del análisis inicial de las categorías. Luego, se estableció la correspondencia entre las subcategorías de Concepciones y Acciones pedagógicas.

En este capítulo, se presenta el análisis de los hallazgos encontrados, y organizados por categorías. A partir de estos, planteamos las conclusiones de nuestra investigación y recomendaciones respectivas en apartados siguientes.

3.1. Categorías apriorísticas

Para iniciar el acercamiento a las docentes que formaban parte de la muestra, se consideró relevante recoger información acerca de su formación inicial y conocimiento de la EIB en el nivel. Tras el análisis de los testimonios de las 8 entrevistadas se obtuvo que ninguna de ellas ha recibido formación pedagógica inicial en EIB.

Sin embargo, las docentes manifiestan haber recibido cursos de capacitación organizados por la UGEL y la región. Además, han sido parte del Programa Estratégico para el Logro de Aprendizaje (PELA) y del Programa de Acompañamiento Pedagógico en EIB en los últimos cuatro años (2016-2019).

Por otro lado, manifiestan que se han capacitado al desarrollar los cursos de Perú Educa.

Estas capacitaciones han cubierto de alguna u otra forma las necesidades de formación de las docentes del ámbito rural.

Yo me he autoformado. Al momento de llegar al trabajo, la necesidad me obliga como trabajo en zonas rurales. La lengua materna de los niños es quechua, entonces, yo tengo que ir preparándome. Yo soy de una familia donde mi primera lengua es el quechua. Entonces de acuerdo con eso, yo trabajo con los niños que también son EIB. (Docente QRS, entrevista personal, 10 de noviembre del 2019)

Asimismo, todas las docentes manifiestan que su experiencia docente en EIB fue adquirida a partir del trabajo directo con los niños y niñas, en las instituciones educativas donde han laborado.

Frente a la pregunta ¿Qué implica ser una docente EIB?, todas las profesoras manifestaron que es comprometerse con los niños y la comunidad en su conjunto.

Asimismo, de algunas respuestas se puede inferir que comprenden la EIB, únicamente, como la enseñanza en la lengua materna de los niños y niñas; una transmisión de los conocimientos de la docente a los niños y niñas: “lo que yo sé se los enseño a mis niños en su lengua originaria, que es lo que los niños tienen” (Docente QRS, entrevista personal, 10 de noviembre del 2019).

Una vez recogidos los datos, a través de la aplicación de los cinco instrumentos, se procedió a analizar e interpretar la información de cada una de las categorías. Para ello, se tomó como base aspectos definidos en el marco teórico, así como otros referentes teóricos que se incorporaron, para dar mayor soporte al análisis.

Luego, se estableció la relación entre los resultados del análisis individual de cada categoría, para comprender la práctica pedagógica de la enseñanza de castellano como segunda lengua, de las profesoras del nivel inicial de la RER Pumachaca.

A continuación, se describe el análisis e interpretación de la información de acuerdo con las categorías y subcategorías de investigación.

3.1.1. Concepciones

El estudio de la categoría Concepciones estuvo centrado en 3 aspectos relevantes para indagar, posteriormente, las prácticas docentes a nivel empírico. Estos aspectos o subcategorías son: la Conceptualización de la planificación del área de castellano como L2, los Conceptos clave del enfoque comunicativo que manejan las docentes y la Conceptualización de estrategias para la enseñanza de L2.

a. Conceptualización de la planificación del área de castellano como L2

Una de las acciones preliminares para plantear la planificación del área de castellano como segunda lengua es saber cuál es la lengua materna de la niñas o niños. Por ello, se consideró imprescindible conocer si las docentes distinguen entre lengua materna y segunda lengua.

Las respuestas nos dan entender que todas las docentes diferencian estos dos conceptos:

Como lengua materna entiendo con qué lengua viene naciendo desde su vientre de la madre que, de repente, de mi contexto es el quechua; lengua originaria, lengua materna es el quechua. Y, como segunda lengua, vendría a ser L2, el castellano. (Docente HIJ, entrevista personal, 13 de noviembre del 2019)

Con la certeza de que las docentes tienen claridad sobre lo que es una segunda lengua, se pasó a averiguar cuáles serían las diferencias en la planificación. Esto nos llevó a formular la siguiente pregunta: ¿qué diferencia existe entre planificar una sesión para castellano como L2 y para otra área?

En la entrevista, cinco de las docentes manifestaron que no existe diferencia alguna al planificar sesiones de castellano como L2 y que, además, es un procedimiento sencillo como para cualquier otra área.

En cambio, tres docentes de la muestra respondieron que sí encontraban diferencia. Estos son sus testimonios:

Testimonio 1: Es muy diferente porque hay que preparar materiales para que nos ayude para trabajar en grupo e individualmente. La diferencia está en las estrategias que uno va a dar. Yo como docente tengo que ver la estrategia para aplicar en L2 que no es igual que el quechua. (HIJ, entrevista personal, 15 de agosto del 2020)

Testimonio 2: No es igual planificar una sesión para castellano como segunda lengua que para las otras áreas porque aquí tengo que pensar que expresión de castellano deben aprender para utilizarlo, en cambio en las otras áreas tengo que pensar que desempeño tengo que lograr en los niños. (NOP, entrevista personal, 15 de noviembre del 2019)

Testimonio 3: Si hay diferencia, en nuestras actividades tenemos que considerar mucho **material** para que **los niños puedan entender más**. (XYZ, entrevista personal, 18 de noviembre del 2019)

Si bien, las tres docentes aceptan que hay diferencias entre planificar sesiones de castellano como L2 y las de otras áreas, al analizar sus testimonios se evidencia que se refieren, de manera general, a las estrategias y materiales que utilizan.

En sus testimonios obvian lo que marcaría el manejo de sus concepciones en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua como, por ejemplo, la caracterización psicolingüística, la identificación de la situación comunicativa, las expresiones lingüísticas y el vocabulario. Tampoco mencionan el definir el propósito en función de la situación comunicativa, como lo menciona la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2018a).

Pareciera que solo una de las docentes tiene claro que una de las diferencias al planificar las sesiones de segunda lengua es que su propósito es la práctica de las expresiones en castellano. Se asume que está aludiendo a las expresiones lingüísticas.

Con la intención de conocer a profundidad sus concepciones de planificación, se les planteó el siguiente caso:

Caso1: El profesor Tomás¹

El profesor de un centro educativo unidocente de Chaqepay elige un tema para su clase de castellano como segunda lengua. En la clase, dice a sus alumnos: “Niños, hoy día vamos a aprender el sustantivo”.

Explica en castellano: “El sustantivo es la palabra que designa persona, animales y objetos”, luego escribe en la pizarra el concepto y tres ejemplos. Algunos niños murmuran en quechua:

- ¿Qué está diciendo el profesor? ¡No entiendo!”

Otros niños copian lo que el profesor escribe en la pizarra y un tercer grupo pregunta en castellano:

- ¿Qué es designa? ¿Qué es objetos?

Finalmente, el profesor pregunta:

- ¿Juan es sustantivo?, ¿Pollo es sustantivo?, ¿Lápiz es sustantivo?

Todas las profesoras coinciden en que, efectivamente, no se realizó una planificación que conduzca a un aprendizaje efectivo y significativo del idioma.

Además, una de las docentes mencionó otro concepto relacionado con la planificación de una L2, el diagnóstico psicolingüístico: “El profesor no hizo un

¹ Adaptado del texto de Vásquez (2002, p.13)

diagnóstico de la lengua materna y segunda lengua de los niños” (Docente ABC, entrevista personal, 16 de noviembre del 2020).

Las otras profesoras pusieron el foco en la estrategia utilizada, sin especificar cuáles serían las diferencias. Destaca la respuesta de una de las profesoras:

Los docentes deben tener presente que para lograr capacidades y/o habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua, es necesario que estas se consoliden primero en la lengua materna, por tanto, el docente debe preparar sus clases [de L2] en el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento [lingüístico]. (NOP, entrevista personal, 13 de agosto del 2020)

En ese testimonio se observan términos que dan cuenta de una mayor formación respecto a la enseñanza de una L2, por ejemplo, cuando ella menciona habilidades comunicativas orales y consolidación de la primera lengua. Asimismo, la profesora relaciona el aprendizaje de una segunda lengua con el enriquecimiento lingüístico, es decir, con el manejo de vocabulario para establecer la interacción.

De acuerdo con las repuestas recogidas en la entrevista y el cuestionario y, según el análisis presentado en las páginas anteriores, se podría concluir que solo una de las profesoras tiene claridad de lo que implica la planificación de una segunda lengua. Las otras docentes centran su foco de atención en las estrategias o materiales a elaborar.

b. Conceptos clave del enfoque del enfoque comunicativo

Para seguir profundizando en este conocimiento disciplinar, a las profesoras se les presentó en el cuestionario, 5 objetivos de la enseñanza de una segunda lengua según el enfoque comunicativo. Ellas tenían que ubicarlos en orden de mayor a menor importancia.

Los enunciados fueron los siguientes:

Si tuviera que colocar en orden de importancia los objetivos para enseñar una segunda lengua, de acuerdo al enfoque comunicativo. Este sería²:

A	Conocer el sistema formal de la lengua.
B	Saber construir un discurso coherente y adecuado.
C	Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficiencia.
D	Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
E	Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, coherente y eficaz.

² Adaptación del texto de Lomas (1999).

Solo una de las profesoras ordenó, adecuadamente, los objetivos para enseñar una segunda lengua.

Sin embargo, a excepción de una profesora, todas identificaron como primera prioridad: Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, coherente y eficaz; y como última prioridad: Conocer el sistema formal de la lengua. Esto nos lleva a deducir que tienen cierta claridad en lo prioritario del enfoque comunicativo.

Seguidamente, a las profesoras se les presentó una situación para que identifiquen los elementos que constituyen una situación comunicativa, conocimiento básico para iniciar una sesión en el marco del enfoque comunicativo.

El caso presentado (caso 2) fue este:

Identifique los elementos en la siguiente situación comunicativa:

"Tres amigas se encuentran perdidas en el campo a orillas de un lago y de pronto observan en el cielo que se acerca un helicóptero a rescatarlas, comienzan a saltar, hacer gestos y gritar: ¡Auxilio! con las manos arriba para que vean y atraigan la atención del piloto."

Contexto:

Participantes:

Meta:

Eventos:

Guiones discursivos:

Ninguna de las profesoras identificó los elementos de una situación comunicativa, los mismo que están indicados en el marco teórico de la presente investigación. Estos son: el entorno o contexto, los participantes, la meta o propósito, el evento, los guiones discursivos, entre otros (lenguaje paraverbal; grito, salto y gesto).

Por ello, se concluiría que las profesoras no manejan conceptualmente los elementos de la situación comunicativa, la misma que es el motor del enfoque del área de castellano como segunda lengua. Es probable que al desconocer estos elementos no los consideren en las sesiones que elaboran.

c. Conceptualización de las estrategias de enseñanza para enseñar L2

Como se señaló, anteriormente, es importante que las docentes del nivel inicial de la RER de Pumachaca, describan los conocimientos que, conceptualmente, manejan con relación a sus estrategias de enseñanza de castellano como segunda lengua.

Es alentador notar que tras el análisis de sus testimonios se evidencian elementos positivos, aunque algo dispersos, sobre las estrategias para desarrollar la competencia de castellano como segunda lengua.

Ante la pregunta: ¿Cómo aprenden los niños la segunda lengua [el castellano]?, ellas respondieron que de dos formas diferentes y complementarias. Según las docentes, una de las formas es de manera espontánea, que se da en su contexto con los agentes e instituciones que hablan castellano, llámese algunos trabajadores de los establecimientos de salud, profesores de las instituciones educativas, autoridades municipales que visitan las comunidades, etc. Así, los niños aprenden de ellos, de su entorno inmediato: “Los niños aprenden con mucha facilidad, por ejemplo, cuando salen al distrito se manifiestan en castellano. Entonces, desde ese punto de vista aprenden lo que es castellano” (Docente QRS, entrevista personal, 10 de noviembre del 2019).

Otra forma de aprender, complementaria, es a través de métodos estructurados preconcebidos, planificados, como los que brinda la escuela:

Para yo enseñar lo que es la segunda lengua, tendría que, primeramente, enfocar **una actividad netamente basada en la edad del niño** y preparar de antemano el material. El material que diferencie a su lengua materna, algo que resalte para que el niño aprenda más, lo que es L2 como segunda lengua el castellano. (Docente HIJ, entrevista personal, 13 de noviembre del 2019)

Referirse a “una actividad netamente basada en la edad del niño” (Docente HIJ, entrevista personal, 13 de noviembre del 2019) es señalar la situación comunicativa que generará el contexto para las interacciones verbales de los niños y niñas. Sin esta situación, los enunciados caen en la abstracción, en la descontextualización y alejamiento de toda significancia e interés.

Otro elemento para considerar es cuando la profesora señala “preparar de antemano el material (...) que diferencie a su lengua materna”. En efecto, la enseñanza de la segunda lengua requiere elementos más concretos que permitan que las expresiones tengan mayor respaldo de significancia.

La figura 1 ejemplifica los niveles que debe recorrer la enseñanza de la L2, es decir, partir de lo simple hacia lo complejo, con elementos concretos que vayan, gradualmente, hacia lo abstracto.

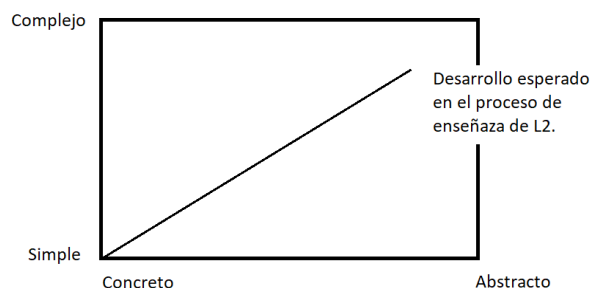


Figura 2. Niveles que debe recorrer la enseñanza de la L2

Fuente: Elaboración propia

Complementariamente a los testimonios recogidos, con el ánimo de profundizar aún más en esos conocimientos, se les plantea un caso para recoger las impresiones de las docentes.

El caso (caso 3) es el siguiente:

Caso: La profesora Mercedes³

En un centro educativo unidocente de Paruro, la profesora ha planificado el proyecto: **Conociendo nuevos amigos** y según su programación le corresponde trabajar los saludos, presentación y seguir instrucciones en castellano presentando una breve función de títeres. Los personajes se saludan y hablan en castellano:

- ¡Hola! Yo me llamo Matías. ¿Cómo te llamas tú?
- ¿Yo? Yo me llamo Carlos.
- Carlos, ¿Quieres jugar?
- ¡Sí!
- Vamos a jugar a las órdenes ¿ya? A ver: ¡siéntate! Muy bien. Ahora, ¡párate!, Carlos, ¡salta!...

Luego, Carlos (El títere manejado por la profesora) se acerca a un niño y le dice:

- ¡Hola! Yo me llamo Carlos. ¿Cómo te llamas tú?
- Yo me llamo Jacinto.
- Jacinto, ¿Quieres jugar?
- ¡Sí!
- ¿Puedes cumplir con las órdenes que yo te doy? Vamos Jacinto, ¡párate! Muy bien, ¡siéntate! ¡bien!, ¡salta!...

Luego, la profesora hace que los títeres se dirijan a todos los niños:

- ¡Ahora vamos a jugar todos juntos! Y da las órdenes para toda la clase.

Después, organiza a los niños por grupos para realizar actividades de acuerdo a su conocimiento de castellano.

³ Adaptado del texto de Vásquez (2002, p.15)

Las profesoras, por unanimidad, reconocieron que la profesora Mercedes ha preparado su clase. Sin embargo, al sustentar sus respuestas solo se enfocan en la dinamicidad de la estrategia, sin darse cuenta de que la situación comunicativa no está definida y el propósito no responde a la competencia a desarrollar.

Otra de las preguntas está referida a si todos los niños entendieron lo que la profesora explicó, a lo cual todas las docentes respondieron que sí. Por ejemplo, una de ellas responde: “Sí entendieron, la docente toma estrategias donde los estudiantes participan activamente y entiendan con recursos que le llaman la atención y toman interés en ella” (Docente NOP, entrevista personal, 13 de agosto del 2020).

Esta respuesta da cuenta de que la profesora se dejó llevar por lo más llamativo, como es el uso de los títeres, sin analizar algunos detalles como los siguientes:

- Si todos los niños han respondido es porque ya entienden el castellano.
- Si el propósito es que los niños practiquen las expresiones lingüísticas que corresponden a saludos y presentación, la estrategia debería considerar una actividad lúdica que rete a los niños a practicar estas expresiones, interactuando con otros, lo cual no se precisa en el caso.
- En la segunda actividad no se evidencia interacción con el uso de una expresión lingüística sino con la ejecución de acciones que conllevar al aprendizaje de un vocabulario, que es una parte de toda la estrategia. Sin embargo, este vocabulario no tiene relación con el Proyecto **Conocemos nuevos amigos**, por lo tanto, esa actividad no tiene sentido.

Si bien es cierto que, en el caso 3, los estudiantes entendieron lo que dice la profesora, al responder con palabras o con acciones, esta actividad, tal como está planteada, no significa ningún reto para el niño. Por lo tanto, no está ayudando al desarrollo de sus competencias en castellano como segunda lengua.

Otra de las preguntas está referida a si las actividades planteadas ayudaron a que los niños se comuniquen en castellano. Todas las docentes respondieron que sí, justificando que hubo interacción.

Sin embargo, en el caso planteado solo se detalla la interacción con un niño y, luego, se describe que toda el aula-clase solo respondió ordenes con movimientos corporales y no se detalla qué hizo el títere o la profesora para que el niño comprenda el significado de la orden. Ello nos lleva a inferir que el niño ya conoce el vocabulario, por lo tanto, tampoco es una actividad que rete el desarrollo de su competencia lingüística.

Después de analizar las respuestas a las preguntas del caso planteado, se podría afirmar que las profesoras no tienen un conocimiento claro sobre cómo se plantea una estrategia considerando aspectos fundamentales del enfoque comunicativo, al enseñar una segunda lengua.

Esto se correspondería con las respuestas analizadas sobre el conocimiento del enfoque que tienen las profesoras.

Al preguntarles sobre las estrategias de L2 más empleadas en sus sesiones, responden que son estas:

- Utilización de una *ch'uspita* con imágenes y letras para que los niños lean las figuras.
- Manejo de consignas claras.
- Asambleas con niños y niñas conformados en media luna.
- Horarios establecidos entre 2 a 3 veces a la semana.
- Uso de un distintivo que señale el cambio de códigos.
- Dar a conocer el propósito de la sesión.
- Uso de material concreto como apoyo al estudiante.
- Vocalización pausada con énfasis adecuado.

En teoría, estas son las estrategias que las entrevistadas emplean. Se verá y cotejará si, efectivamente, estos conocimientos se corresponden con sus prácticas en el siguiente dominio.

3.1.2. Acciones pedagógicas

El presente apartado da cuenta del desempeño de las profesoras a partir del análisis documental del diseño de sus sesiones de castellano como segunda lengua, así como de los registros de las observaciones en aula.

Cabe indicar que las profesoras cuentan con experiencia laboral en el nivel inicial, ámbito rural, en un rango de 8 a 16 años. Solo 1 profesora refiere tener 25 años de experiencia.

Las características socioculturales y lingüísticas del ámbito de la RER de Pumachaca están determinadas por la estrecha relación de respeto entre el hombre y la naturaleza, manifestándose en diferentes prácticas culturales que responden a una relación de crianza como filosofía de vida.

Es una sociedad cuya lengua originaria es el quechua y en la que, todavía, se evidencia el sistema de reproducción idiomática por inmersión. Sin embargo,

gradualmente, se va aprendiendo el castellano desde la infancia. Esto por el afán de los padres de satisfacer necesidades estructurales que el Estado no les brinda.

Las docentes entrevistadas señalan que el castellano se habla en los establecimientos de salud, en algunas fiestas o cuando llegan las visitas. En ese sentido, una profesora señala:

Ellos, en las fiestas, yo los escucho hablar [castellano]. En las asambleas hablan puro quechua. En el puesto de salud, ahí hablan castellano, yo les escucho hablar el castellano, incluso antes las mujeres eran quechuahablantes netas, ahora ya las mujeres hablan castellano, si no hablan por lo menos entienden. Los niños, sí, por lo menos un 30% dominan bien el castellano y todos entienden el castellano. Todos te responden en quechua, pero te entienden el castellano. (Docente NOP, entrevista personal, 13 de agosto del 2020)

Comentan las docentes que, también, existen personas que volvieron a la comunidad y que hablan el castellano:

Son aquellas madres de esta nueva generación que han salido fuera de su comunidad, entonces retornan con una segunda lengua y ellas se comunican en castellano. Partiendo desde ese punto de vista, ya los niños vienen con un poco de conocimiento de castellano. Entonces, sólo hay que enriquecer todo ello que están hablando. (QRS entrevista personal, 10 de noviembre del 2019)

Caracteriza a esta RER de Pumachaca estar en el escenario lingüístico 1, según la clasificación de la R. M. N° 519-2018-MINEDU (Ministerio de Educación, 2018b). Sin embargo, en los niños se evidencia un acercamiento al castellano de acuerdo con lo referido en los testimonios.

La escuela no se queda indiferente a los cambios generados por la sociedad. Al contrario, organiza a los niños y padres para que exista una revaloración cultural a través de proyectos de aprendizaje que la institución planifica. Así mismo el desarrollo de castellano como segunda lengua se da a través de sesiones en el marco de las competencias planteadas por el Currículo Nacional de Educación Básica.

Estas, pues, son las características socioculturales y lingüísticas del ámbito de la RER de Pumachaca. En este contexto se buscó indagar por las prácticas docentes que se dan dentro de las aulas.

Esta categoría, Acciones pedagógicas, comprende dos subcategorías. La primera está referida al diseño de la sesión de aprendizaje del área de castellano como L2, la segunda, a la aplicación de estrategias.

a. Diseño de la sesión de castellano como L2

Se evidencia un consenso en la RER de Pumachaca respecto a la distribución diaria y horaria del área de castellano como L2. Se observa que las clases se llevan los lunes, miércoles y viernes; normalmente, luego del receso, podría decirse que en el III bloque. De este modo, se expresa una intención de que los niños se habitúen e identifiquen un horario específico de trabajo para el castellano.

En cuanto a la estructura de los formatos de la sesión, el 90 % de las docentes de la muestra emplea el mismo formato. El mencionado formato considera estos 4 bloques:

- I. Información básica
 - a. Nombre de la actividad
 - b. Ejes de aprendizaje
 - c. Expresión lingüística
 - d. Fecha
- II. Propósito de aprendizaje
 - a. Área curricular
 - b. Competencia y capacidades
 - c. Desempeños
 - d. Evidencia a observar
 - e. Enfoques transversales
 - f. Actitudes y/o acciones observables
- III. Preparación previa
 - a. Acciones antes de la actividad
 - b. Recursos y materiales
- IV. Momentos de la sesión
 - a. Actividades generales
 - b. Actividades específicas
 - c. Actividades de pronunciación
 - d. Incremento de vocabulario
 - e. Actividad de refuerzo en casa

El formato de sesión para L2 agrega ligeras particularidades a un formato estándar para la sesión de otras áreas curriculares. En principio, no se especifica el tiempo que toma la sesión. Se añade el elemento *Ejes de aprendizaje* (comunidad, pueblo, escuela, familia), necesario para identificar el contexto donde se producen los enunciados.

Otro elemento que se añade a este formato de sesión para L2 es *Expresión lingüística*, es decir, lo que la sesión pretende desarrollar. Solo una docente mencionó explícitamente qué expresión lingüística usaría (¿Qué fruta te gusta...? ¡Me gusta la...! ¡Me gusta el...!). Las demás docentes de la muestra no señalaron la expresión a trabajar. Este hecho estaría demostrando que hay desconocimiento de los elementos que diferencian a una planificación de segunda lengua. Un ejemplo de lo mencionado es que en el apartado *Expresión lingüística*, una docente escribió “Cómo organizamos nuestro sector de L2”.

Respecto al bloque II, en el apartado *Área curricular*, la mayoría de docentes señaló que se trata del Área de comunicación. Solo una profesora consideró como área curricular de su sesión, Área de L2 (entiéndase Castellano como segunda lengua). Esto indica un desconocimiento del Currículo actual. Se podría inferir, entonces, que las docentes usan las mismas estrategias para la L1 y L2 ya que no reconocen la diferencia entre ambas áreas. Cabe recalcar que todas las profesoras desarrollan su labor pedagógica en el escenario 1, por lo tanto, la L1 es el quechua y debe tener un tratamiento diferenciado del de la L2.

A continuación, se observó el apartado *Desempeños*. En los formatos revisados, se observó que estos han sido copiados literalmente del CNEB.

Por otro lado, en los formatos revisados no aparece el elemento Criterio de evaluación. Este criterio es esencial y debería estar presente al tratarse de tiempos limitados y actividades concretas de la sesión. El criterio se construye a partir del desempeño, incorporando acciones concretas y visibles en una situación comunicativa determinada.

En cuanto al apartado *Evidencia a observar*, se halló información que describe que las docentes promueven espacios para los *diálogos cortos de los niños, usando palabras o frases completas en castellano*. Esta es una actividad propicia para la enseñanza del castellano como L2.

En este bloque II, también, se considera el apartado *Enfoque Transversal*, en el cual se colocan las actitudes y valores a enfatizar durante el desarrollo de la situación comunicativa.

Se analizó, además, el bloque IV, denominado Momentos de la sesión. En este se plantean 5 momentos que, posiblemente, pueden corresponderse con las 3 etapas de una sesión (inicio, desarrollo, cierre) aunque no se especifica. Al revisar los formatos, en

este bloque, se encontró que la mitad de las entrevistadas llenó a medias la información; solo una docente tenía completa la información de este bloque.

Sobre la descripción de las estrategias a implementar, ninguna docente consideró la presentación de la situación comunicativa, solo mencionaron las expresiones lingüísticas a desarrollar. Sin embargo, plantear esta acción en la planificación es de suma importancia, pues contextualiza el uso de las expresiones lingüísticas y vocabulario, considerando al interlocutor y el propósito de la comunicación.

Luego de leer las actividades propuestas en este bloque, se podría afirmar que las actividades propuestas permiten, en parte, la comprensión de las palabras. Por ejemplo, en uno de los formatos, se planteó esta actividad: “La docente presenta siluetas de frutas una por una y pregunta: ¿Qué fruta es? ¿qué frutas les gustan? (docente ABC).

La profesora, al presentar las siluetas de frutas y mencionar el nombre de cada una, permite que el niño establezca la relación entre el significado y significante, favoreciendo la comprensión del vocabulario. Sin embargo, no se podría afirmar que se facilita la comprensión de las otras frases ¿qué fruta es? ¿qué frutas les gustan? ya que esta acción no está descrita al detalle.

Con relación a la interacción, la planificación evidencia el trabajo profesor-grupo clase en el primer momento, denominado Actividades generales. Las acciones contempladas muestran una comunicación unilateral, sin promover la respuesta de las niñas y niños por lo que no se podría afirmar que habrá una interacción.

En el segundo momento, Actividades específicas, se considera el trabajo en pares estudiante-estudiante y, posteriormente, se indica el trabajo profesor-estudiante. Con estas propuestas se evidencia la interacción entre interlocutores para practicar las expresiones lingüísticas. Pese a ello, la actividad, tal como está descrita, pareciera no tener un propósito comunicativo. Tan solo se remite a un acto repetitivo de la expresión lingüística, que no es característico del enfoque: “En parejas los niños y niñas, uno de ellos pregunta ¿qué fruta te gusta? Observan las siluetas, cogen la fruta que más le gusta y le responde: Me gusta la manzana” (docente ABC).

Asimismo, en relación con la interacción docente-estudiante, se reitera el mismo diálogo sin sentido: “La docente se dirige en forma individual y pregunta a cada uno: Maricielo ¿qué fruta te gusta? Maricielo, debe responder: Me gusta la/el ...” (docente ABC).

Otro de los aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas para niños del nivel inicial, son las actividades lúdicas. Según Lozano (como se citó en Castrillón, 2017)

implementar juegos en la enseñanza de un idioma extranjero es fundamental, dado que genera mayor motivación e interés en los estudiantes, permitiendo su participación espontánea. Todo ello les ayuda a interiorizar y asimilar lo que se quiere desarrollar. Entre los juegos se consideran: las actuaciones o juego de roles, los juegos y las canciones.

Con respecto a esta característica, solo una de las profesoras propuso una canción en su planificación. Otra profesora propuso un juego para que las niñas y niños practiquen las expresiones lingüísticas: “La maestra plantea el tren de los utensilios de aseo, para ello le dice: ¿con qué te lavas la/ el/las/los ...? El niño responde: Yo me lavo con ... si la niña o niño responde adecuadamente sube al tren” (profesora TUV).

En relación con los materiales para la enseñanza de una segunda lengua, todas las profesoras han mencionado en su planificación, el material a utilizar. Entre ellos destaca el material de realía (utensilios de aseo personal, frutas, títere) y material gráfico (siluetas y tarjetas con imágenes). El uso de materiales es importante porque es un elemento que ayuda al estudiante a relacionar el significado y referente. Igualmente, como no siempre es posible desarrollar la clase de L2 en contacto con la vida real, el uso de recursos o materiales contribuye a que las niñas y niños se acerquen más al contexto.

Además del análisis del diseño de la sesión, se recogió las impresiones de las profesoras con respecto a la planificación de una sesión de castellano como segunda lengua. Así, se les planteó la pregunta ¿qué es lo más difícil al planificar una sesión de aprendizaje de castellano como segunda lengua? Una de las docentes entrevistadas respondió:

La programación, hoy en día, la propuesta regional nos da un apoyo de lo que es L2, castellano, donde en ese aspecto, tengo un apoyo de esa guía de ayuda y también el libro de Castellaneando de III ciclo de primer grado que también es un apoyo para cinco años. (Docente HIJ, entrevista personal, 13 de noviembre del 2019)

Pese a esta respuesta, en el diseño de las sesiones revisadas no se evidenciaba tal nivel de apoyo expresado por la profesora.

El siguiente testimonio podría explicar una de las posibles razones de esta deficiencia al planificar:

Cuando participamos en los talleres, en cursos que nos da la UGEL, siempre nos introduce la sesión y cómo lo vas a poner en práctica. De acuerdo con eso, lees las fichas que te dan. Lo adecuás, no es tan difícil. **Lo difícil será escribirlo, ponerlo en el papel para poder desarrollarlo, porque a veces te quita tiempo mientras tú estás planificando.** (Docente QRS, entrevista personal, 10 de noviembre del 2019)

De este testimonio se podría entender que en los talleres de capacitación se pone mucho énfasis en presentar modelos de planificación para que las profesoras modifiquen y adecúen algunos aspectos, a las características de sus niñas y niños. No obstante, los talleres no estarían desarrollando capacidades para planificar de manera autónoma una sesión de Castellano como segunda lengua.

Es posible que las profesoras necesiten, como parte de su formación continua, una metodología demostrativa. Es decir, que observen sesiones filmadas de profesoras exitosas. El análisis de dichas sesiones podría derivar en un proceso referencial de orientación para que cada profesora diseñe sus propias sesiones. Como se sabe, la sesión demostrativa favorece la efectividad en el aumento de conocimiento sobre el uso de estrategias.

b. Aplicación de estrategias en la sesión de castellano como L2

Además de analizar los diseños de la sesión de castellano como L2, se realizaron observaciones directas a las sesiones desarrolladas por las profesoras que conforman la muestra de investigación. Para tal fin se utilizó como instrumento de recojo de información, una ficha de observación cualitativa. Los indicadores de la ficha respondían a las características del enfoque comunicativo.

Las estrategias que las docentes emplearon durante el desarrollo de las sesiones observadas fueron: Generación de una situación comunicativa, Comunicación significativa, Interacciones, Oportunidades para el uso y práctica del lenguaje y Negociación del significado. A continuación, se describe cómo fueron empleadas por las docentes cuya sesión se observó.

Generación de una situación comunicativa. En la mayoría de las sesiones observadas no se generó una situación comunicativa como condición para producir enunciados concretos para situaciones determinadas y de interés de los niños. Que las profesoras mencionen el tema de la sesión o el propósito no constituye una situación comunicativa. Por ejemplo, decir: “Hoy vamos a conocer los útiles de aseo” no es suficiente para generar una situación comunicativa. Del mismo modo, presentar una imagen y hacer un análisis de ella o formular preguntas generales y obtener respuestas eventuales de los niños, tampoco es motivante.

A pesar de ello, se reconoce que hubo casos excepcionales donde sí se observó tal situación. Por ejemplo, cuando una profesora trae una canasta cubierta. En ella, hay frutas variadas. Le dice a las niñas y niños: “¿Qué cosa habré traído acá? ¿Quieren saber lo que he traído?”. Otro ejemplo de ello es cuando otra profesora, con el uso de un títere,

promueve una situación comunicativa de saludo. Inicia la sesión presentando al títere, luego se presenta ella y, después, los niños. En una de las sesiones se observó el juego de roles, juego de roles en la que dos niñas (vendedoras) están en un puesto de mercado y ofrecen frutas a sus clientes niños (compradores). En este juego emplean monedas para sus compras y emiten frases vinculadas a la actividad.

Estos 3 casos arriba descritos fueron las únicas evidencias de una adecuada situación comunicativa, planteada de una manera significativa, acorde a los roles que los niños y niñas pueden efectuar en un contexto natural.

Comunicación significativa. En tanto se considera que la situación comunicativa implica que las niñas y niños procesen contenidos relevantes que tienen un propósito y que son interesantes, en las sesiones se pudo observar lo siguiente.

En la mayoría de las sesiones se propone enunciados de uso cotidiano y que son de interés para la niña o niño, como por ejemplo: “¿qué fruta te gusta?, ¿cómo te llamas?, ¿con quién vives?, ¿qué utilizas para lavarte (manos, cara, dientes)/peinarte?” Sin embargo, estos contenidos – expresiones lingüísticas, no fueron presentados como parte de una situación comunicativa; por lo tanto, las niñas y los niños no perciben cuál es el propósito comunicativo ni cuando es pertinente utilizar esas frases. En la mayoría de casos, los niños solo repiten las frases, siguiendo las indicaciones de la profesora.

Otro ejemplo, la profesora muestra un plátano y pide a las niñas y niños que repitan varias veces: A mí me gusta el plátano. Si bien es cierto el aprendizaje de nuevas palabras, es imprescindible para desarrollar la competencia en otras lenguas, esto no significa que solo sean actos repetitivos sin sentido, sino que se deben repetir utilizándolas en otras situaciones.

Interacciones. Uno de los aspectos fundamentales para desarrollar el aprendizaje de una segunda lengua es el involucramiento activo de la niña y el niño en este proceso. Al hacer la observación directa de las sesiones de enseñanza de castellano como segunda lengua, se pudo constatar que, con relación al ambiente afectivo, las profesoras tienen muy poco contacto físico con los niños. Decir contacto es referirse a reconocer a los niños y niñas, valorarlos, incentivarlos, estimularlos.

Sin embargo, tampoco se observó un ambiente negativo o de tensión para la niña o niño. Ese tipo de ambientes impiden un aprendizaje óptimo de la segunda lengua.

Las profesoras emplean, regularmente, los gestos, pero les dan más énfasis a sus movimientos corporales como agacharse, mover los brazos, ponerse de cuclillas. Por ejemplo, una de las profesoras, al pronunciar una frase, abre las palmas de la mano y con

un movimiento ligero expresa ¡qué bien! En cuanto a su mirada, sí se dirige a su interlocutor, cuando se comunica con él. Es posible que estas actitudes respondan a la práctica de la profesora y a la práctica cultural de las familias y comunidad. Por lo que se podría afirmar que la mayoría de docentes no realizan estos gestos con la intención de generar comprensión de lo que está expresando en castellano.

Por otro lado, la mayoría de las profesoras no hace uso de modulación de voz como recurso para la comprensión, siendo este importante en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente con niñas y niños, pues se está modelando la expresión de esta lengua.

Se evidencia, también, el esfuerzo de las profesoras por promover una pronunciación y entonación adecuada a las frases producidas. Por ejemplo, en una escena, la profesora sigue las pautas establecidas socialmente para el proceso de compra - venta. Lo hace enfatizando en la pronunciación y tomando el objeto entre sus manos. Se presenta el detalle de la escena observada:

Compradora: ¿Me vendes?

Vendedora: Sí

Compradora: ¿Cuánto está?

Vendedora: 3 soles

Compradora: Toma, gracias.

Otro ejemplo del esfuerzo de las profesoras, por promover una pronunciación y entonación adecuada, es este: la docente reproduce, pausadamente, los sonidos, para que las niñas y niños le sigan. Ella dice: “Man... za... na”. Los niños gritan: “Man... za... na...”. Ella dice: “Man... da... ri... na”. Los niños le siguen: “Man... da... ri... na”.

Con relación a la actitud de las profesoras ante el “error” de los niños, esta fue positiva en la mayoría de los casos. Se sabe que es importante valorar las respuestas de los niños y niñas, así lo hagan en su lengua materna, pues detrás de sus respuestas está la comprensión de la pregunta. Por ejemplo, una profesora interroga: “¿Qué fruta es esta?”. Las niñas y niños dicen: “Pipino”. La docente replica: “Pepino”, haciendo énfasis en la pronunciación de la vocal “e”. Ante esto, se podría considerar que asume el hecho como un proceso natural, además pronuncia la palabra del modo adecuado para ofrecer una referencia a la niña o niño.

No obstante, se observaron algunos casos en los que no sucedió lo mismo, es decir, se valoró muy poco el intento de los niños. En un episodio, la profesora pregunta: “¿para qué sirve este peine?” Y un niño responde: “para ñakchar (peinar)”. La actitud de

la docente no fue tanto valorar la respuesta del niño sino decirle “¿Para ñakchar? ¿Para peinarse el...”.

Lo mismo sucede en este otro caso: “¿Qué están haciendo?”, pregunta la profesora. “Yachachiqna (aprendiendo)”, responde un niño. “¿Pero en castellano!”, dice la profesora. Las niñas y niños tienen diferentes dominios del castellano como segunda lengua y se expresan con los recursos que pueden, comprendiendo el mensaje que les dio la profesora. La respuesta de la profesora, en el ejemplo anterior, podría generar que el niño ya no participe la próxima vez. Desde una mirada intercultural crítica, propuesta por Walsh (2004), se podría señalar que hubo acciones de intolerancia, por parte de la profesora, ante los intentos de las niñas y niños de responder a la profesora. Se debe reconocer que cada niña o niño tiene su propio ritmo en el aprendizaje y que sus respuestas son muy válidas dentro de los parámetros del enfoque comunicativo.

Oportunidades para el uso y práctica del lenguaje. En las sesiones que se observaron, el trabajo en parejas o pequeños grupos estuvo ausente en la mayoría de ellas. Se ha observado, más bien, que la profesora formulaba preguntas a todos en general, por lo que recibía respuestas de manera indistinta y simultánea de cada niña-niño, en una diversidad de voces algo confusas.

Por ejemplo, la profesora pregunta: “¿Para qué sirve esto (cogiendo un frasco de jabón líquido)? ¿Para qué sirve el jabón líquido?” Los niños, casi al unísono, responden: “Para lavarnos **nuestro** mano”. La profesora refuerza: “Para lavarnos **nuestra**... mano”. Esa acción de preguntar no sostiene la estrategia de diálogo de pares, ni mucho menos pensar que es un diálogo con la profesora.

Pocas maestras organizaron a los niños y niñas para que se expresaran por ellos mismos, indicándoles unas breves pautas de interacción. Refiere Cassany (1999) que, hoy en día, es difícil plantear un aprendizaje basado en acciones aisladas, herméticas. Por el contrario, se debe propiciar un aprendizaje compartido, articulado de par en par, conjuncionando voluntades.

Una estrategia que es propia del aprendizaje de la primera infancia es el juego, por lo que, también, se hace necesario plantear situaciones lúdicas para el aprendizaje de una segunda lengua. En la mayoría de las sesiones observadas hubo ausencia del juego como estrategia de enseñanza. Solo una profesora utilizó el juego de roles, en el puesto de venta de frutas al que los niños se acercaban a comprar. En esta situación se observó el disfrute de la acción, lo que favorece un ambiente afectivo y, por lo tanto, el aprendizaje.

Negociación del significado. En la enseñanza de segundas lenguas, se entiende por negociación del significado a los ajustes que realizan los interlocutores, en su comunicación, para que el proceso comunicativo logre su propósito. Estos ajustes pueden referirse a preguntas por el significado de algunos términos, repetir palabras modificando su pronunciación o acentuación u otros, con el fin de que fluya la comunicación (Rábano, 1997). En este contexto, si la información se produce en un solo sentido, es decir uno de los interlocutores habla y el otro solo repite, será imposible negociar significados.

Un aspecto fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua es aprender las palabras o frases más frecuentes en la vida real. Para ello, es necesario conocer el uso de estas y recordarlas en el momento oportuno. Esto solo se logra si se ha negociado, previamente, el significado de estas, de otro modo se aprenderían de memoria, perdiendo la oportunidad de hacer uso pertinente de estas.

En este sentido, la docente debe proponer diferentes situaciones comunicativas en las que se vivencie, en interacción, el uso de palabras y enunciados en contextos diversos, de tal forma que el estudiante tenga la oportunidad de negociar el significado y comprenderlos en su totalidad.

Al respecto, en las observaciones realizadas, de las ocho profesoras, solo una de ellas dio oportunidad a las niñas y niños para negociar el significado de las palabras y enunciados seleccionados para la actividad. Lo hizo al explicitar el contexto, presentar elementos concretos relacionados con el vocabulario a desarrollar y permitir la interacción entre los estudiantes. Esta es la descripción del hecho:

La profesora ha organizado el espacio, simulando un puesto de venta de frutas. Ha colocado materiales de realia de frutas propias de la comunidad, con sus respectivos precios. Al iniciar la sesión, la profesora explica el contexto:

- Profesora: niños este es un puesto donde se venden y compran frutas.
- Luego, solicita a dos niñas voluntarias que sean las vendedoras y ella realiza la primera compra. Seguidamente reparte monedas de papel a las niñas y niños solicitando que empiecen a interactuar ordenadamente:
- Vendedor: “¿qué vas a comprar?”
 - Comprador: “yo quiero comprar una manzana”, “¿cuánto cuesta?”
 - Vendedor: “tres soles”

Las otras profesoras de la muestra solo llegaron a promover la repetición de palabras y frases, que no generan un diálogo. Según Rábano (1997), “En clase de L2 se

limitan las posibilidades de negociar significados cuando la información se produce de manera unidireccional: desde las preguntas del profesor hacia respuestas del alumno” (p.271). Esta podría ser una de las causas del bajo manejo del castellano por parte de las niñas y niños. Sumado a ello está la falta de material concreto o gráfico que ayude a comprender el significado de los enunciados utilizados.

3.1.3. Relación entre las concepciones y las acciones pedagógicas

a. Relación entre Conceptualización de planificación y Diseño de la sesión

Habiendo analizado las concepciones que manejan las profesoras de la muestra, acerca de la enseñanza del castellano como segunda lengua y las acciones pedagógicas, a través de la observación directa, se podría afirmar que existe congruencia entre sus concepciones y su desempeño en el aula.

A continuación, se presenta el análisis de la relación establecida entre los resultados.

En relación con la entrevista, cinco de las profesoras manifestaron que no encontraban diferencias entre planificar una sesión de castellano como segunda lengua y planificar otras áreas. Asimismo, le dan mucho énfasis al manejo de estrategias, pero no identifican las diferencias clave.

Al revisar su planificación de sesión se encontró que algunos de los elementos del formato de sesión de castellano como segunda lengua que manejan, no fueron completados. Esto nos reafirma que las profesoras no visualizan las diferencias, a pesar de tener más de 15 años de experiencia en I. E. EIB y haber participado por 4 años del Programa de Acompañamiento Pedagógico EIB.

De las tres maestras que afirmaron encontrar diferencias al planificar una sesión de castellano como segunda lengua, una de ellas completó el formato de sesión, considerando los elementos que la diferencian. Las otras dos se limitaron a hacer un copiado literal del programa curricular del nivel inicial, sin visualizar un tratamiento a esos elementos, de tal forma que responda a una planificación de una segunda lengua.

Por otro lado, como estrategia han considerado el juego, el trabajo en pareja, materiales diferenciados, interacción, lo que tiene relación con sus respuestas en la entrevista, donde expresan que sí hay diferencia, pero no lograron verbalizarla.

Ante esto, se podría afirmar que, si las profesoras no cambian sus concepciones, será difícil que modifiquen su práctica en aula.

Con relación a los objetivos para enseñar una segunda lengua, siete de las ocho profesoras identificaron como primera prioridad: Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, coherente y eficaz.

En contraste, en su planificación plantean acciones que conllevan a que la niña y niño repita expresiones lingüísticas, lo que no equivale a expresar mensajes de forma adecuada, coherente y eficaz.

Por otro lado, la mayoría de las profesoras detallan el uso de materiales como siluetas, tarjetas, objetos, frutos, para que las niñas y niños comprendan el vocabulario utilizado en castellano. Esto tiene relación en parte con la prioridad manifestada en la entrevista.

Con referencia a los elementos de la situación comunicativa, según la información obtenida en la entrevista, se encontró que las profesoras no manejan conceptualmente dichos elementos. Este mismo resultado se encuentra al hacer el análisis de la planificación de la sesión. En ella solo se consideran las expresiones lingüísticas que corresponderían al guion discursivo, pero no se mencionan los otros elementos de la situación comunicativa. Esto confirmaría la inferencia manifestada al analizar los resultados del cuestionario.

Al establecer la relación entre las subcategorías Conceptualización de la planificación y Conceptos claves del enfoque con la subcategoría Diseño de sesiones de aprendizaje de castellano como segunda lengua, se encuentra que las profesoras desconocen las concepciones tanto del enfoque comunicativo como del área de castellano como segunda lengua. Dicha situación las lleva a realizar una planificación que no orienta su acción pedagógica al momento de la implementación.

b. Relación entre Conceptualización de estrategias y Aplicación de estrategias

Las otras dos subcategorías que se relacionaron en el marco de esta investigación fueron la Conceptualización de estrategias y la Aplicación de estrategias durante las sesiones de L2.

Entonces, una vez analizada la información recogida sobre Conceptualización de las estrategias se concluyó que las profesoras no tienen un conocimiento claro sobre cómo se plantea una estrategia considerando aspectos fundamentales del enfoque comunicativo al enseñar una segunda lengua.

Esta situación se corroboró durante la observación de las sesiones de castellano como segunda lengua. En dichas sesiones no se consideraron actividades que estén enmarcadas en una situación comunicativa y que generen interacciones. Si bien es cierto

que todas las profesoras manifestaron que lo prioritario en la enseñanza de una segunda lengua es la comprensión y expresión de mensajes; en la práctica, la mayoría solo ejecutó la repetición de frases que no responden a una comunicación significativa.

Cabe recordar que cuando analizaron el caso 1, las profesoras manifestaron estar en total acuerdo con la estrategia propuesta por el profesor, a pesar de que el caso expuesto no cumplía con todas las características de una actividad comunicativa propuesta desde el enfoque del área.

Al observar las sesiones de las profesoras de la muestra se pudo notar que sus acciones se asemejan a las que propone el profesor Tomás en el caso 1. Esto lleva a entender las respuestas que dieron durante la entrevista.

El otro punto que se analizó fue la relación entre lo planificado y lo ejecutado. Se pudo verificar que todas las acciones planificadas en el diseño de la sesión fueron ejecutadas.

Pero, además, se observó el desarrollo de una actividad que no fue mencionada por ninguna de las profesoras. Esta consistió en presentar el texto escrito asociado a las siluetas y solicitar a las niñas y niños que lo lean. Esta acción llama la atención por cuanto el programa curricular solo considera el desarrollo de la competencia oral para la segunda lengua. Mientras que se apuesta por desarrollar la lectura y escritura en la lengua de mayor dominio de las niñas y niños, en este caso el quechua.

Finalmente, de todas las estrategias de enseñanza mencionadas por las docentes, dos docentes no aplicaron la vocalización pausada y solo una de ellas ha explicado la situación de juego en la que los niños tenían que practicar el castellano. Las otras profesoras se limitaron a solicitar que repitan las frases mecánicamente.

3.2. Categorías emergentes

Durante el análisis de la información surgieron otras categorías que permitieron comprender mejor la problemática en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua. Algunas de ellas están relacionadas, directamente, con las categorías apriorísticas; otras deben ser consideradas como categorías independientes. Ver figura 2.

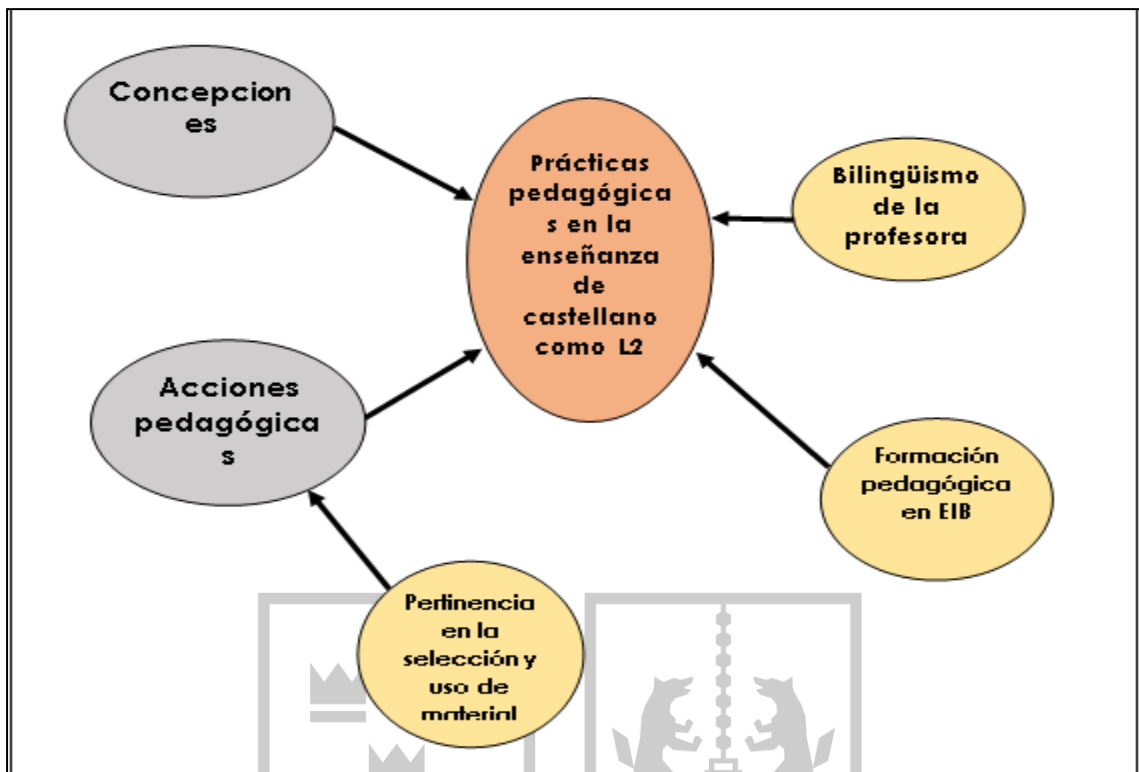


Figura 3. Categorías apriorísticas y categorías emergentes de la investigación

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 2, tres fueron las categorías emergentes de esta investigación: Pertinencia en la selección y uso del material didáctico, Bilingüismo de la profesora y Formación pedagógica en EIB. Estas se detallan a continuación.

Pertinencia en la selección y uso del material didáctico. Esta categoría emergente se relaciona, directamente, con la categoría Acciones pedagógicas. A partir de las observaciones de sesiones, se evidencia que existe escaso uso de materiales concretos, así como un uso excesivo de la pizarra y material gráfico (láminas, papelotes con canciones, tarjetas con palabras, entre otros) que dan preferencia a lo escrito.

Pareciera que, al seleccionar sus materiales para las actividades de enseñanza de castellano como segunda lengua, no consideraron que estos deben promover la interacción y comunicación entre pares y dar el protagonismo a los estudiantes.

Tal como afirma Nérici (1973), todo material didáctico “tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasiones para actuar” (p.331). En este sentido, los materiales deben favorecer la interacción, así como la aproximación a la

realidad, facilitando el aprendizaje de la lengua a través del uso significativo de la misma, teniendo en cuenta las características etáreas de los estudiantes.

Bilingüismo de la profesora. Otra de las categorías emergentes es el bilingüismo de las profesoras de la muestra de investigación, quienes presentan interferencias que los niños reproducen e introducen, inconscientemente, palabras quechuas en su discurso en castellano.

Al respecto, una de las profesoras señala:

Yo, como maestra, reconozco que mi lengua materna es el quechua y donde siempre he ido la lengua materna era el quechua. El quechua siempre está presente en el día, en todas mis actividades, y cuando yo estoy con la L2 el castellano como segunda lengua siempre se me va un poquito. Entonces, yo debo tener más cuidado, un poquito, más será la práctica diaria. En ese aspecto, me falta a mí como docente, de repente, pausadamente enfocarme netamente a L2, porque hay niños que yo pregunto en castellano y al momento me responden en quechua y yo les digo, sí está bien, pero ahí es donde se me dificulta y, todavía, les devuelvo en quechua, ahí se me escapa. (Docente HIJ).

De allí, la importancia de que las docentes sean conscientes de su bilingüismo para ejecutar su sesión de enseñanza de castellano como segunda lengua, de manera objetiva. Es lo que explica Julca (2000), que la acción verbal del profesor determina en una amplia medida el comportamiento lingüístico del alumno. Por lo tanto, los estudiantes tendrán un modelo de lengua inadecuado que puede quedar como permanente, alterando el discurso y dando pase a un castellano-quechua.

Formación pedagógica en EIB. Esta tercera categoría emergente se refiere a la formación pedagógica EIB de las docentes, específicamente, en la enseñanza de castellano como segunda lengua.

Según el estudio realizado por Gonzáles (2018), en España, sobre el análisis de buenas prácticas educativas en la enseñanza de idiomas, la formación de docentes debe ser específica. No basta con hablar el idioma meta sino, también, el docente debe conocer cómo enseñarlo. Así mismo, afirma que este tema debe estar presente no solo en la formación inicial del docente sino, también, en su formación continua.

La presente investigación da cuenta que ninguna de las docentes ha tenido formación en EIB. Solo han recibido capacitaciones esporádicas con poco énfasis en la enseñanza de castellano como segunda lengua.

Todo ello corrobora los resultados del análisis de las categorías y, en consecuencia, permite comprender las características tan particulares de su práctica pedagógica, las cuales son:

- Consideran que el desarrollo de las competencias de la segunda lengua es igual al de la lengua materna.
- El poco uso del lenguaje corporal y gestual al comunicarse en la segunda lengua como apoyo para la construcción del significado en esta lengua.
- Piensan que la segunda lengua se aprende por repetición.
- Presentan situaciones de aprendizaje poco significativas y que no generan interacción.

La falta de formación inicial o continua especializada, conlleva a las profesoras a desarrollar sus sesiones de manera intuitiva, lo que no permite un desarrollo del bilingüismo en los niños.



CONCLUSIONES

En el presente apartado se presentan las conclusiones alcanzadas, luego del análisis de la información recogida, puesto en diálogo con el marco teórico que sustentó esta investigación. Las conclusiones se presentan en función de las categorías elaboradas a partir de los objetivos de investigación.

Sobre la categoría Concepciones:

Las profesoras tienen claro que el objetivo principal de la enseñanza de una segunda lengua, según el enfoque comunicativo, es saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, coherente y eficaz y que lo menos importante es conocer el sistema formal de la lengua. Sin embargo, tienen desconocimiento de los elementos de la situación comunicativa que forma parte de los conceptos clave para desarrollar competencias en el marco de este enfoque. Al desconocer estos elementos tampoco los aplican en sus planificaciones.

Otra concepción de la que se recogió información está referida a la planificación del área de castellano como segunda lengua. Las profesoras, pese a explicar la diferencia entre lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) y reconocer la importancia de realizar la caracterización psicolingüística, no identifican la diferencia entre los elementos de la planificación de cada lengua. Estos hallazgos se podrían explicar por la falta de formación inicial en EIB y a la escasa e ineficiente formación continua relacionada con el tratamiento de la segunda lengua.

Por otro lado, las profesoras declaran utilizar estrategias, durante las sesiones de segunda lengua, que no responden a las características generales de estrategia pedagógica ni al enfoque comunicativo. Este hecho es también consecuencia de la limitada comprensión de las características del enfoque.

Se ha demostrado que explicar el objetivo principal de la enseñanza de una segunda lengua y conocer la diferencia entre lengua materna y segunda lengua no es suficiente para realizar una planificación de la enseñanza del castellano como segunda

lengua que responda al enfoque comunicativo; pues se requiere conocer a profundidad los elementos de la situación comunicativa y estrategias que respondan a este enfoque.

En cuanto a la categoría Acciones pedagógicas:

Las profesoras tienen claro que la continuidad y la determinación de un horario relativamente fijo de las sesiones de castellano como segunda lengua es importante para desarrollar esta competencia, por ello las planifican tres veces a la semana.

El uso de esquemas para el diseño de sesiones, que no son comprendidos en su totalidad por las profesoras, limita la acción de planificar, omitiendo aspectos importantes para el desarrollo de las competencias de castellano como segunda lengua según el enfoque comunicativo.

En el diseño de las sesiones, las profesoras consideran expresiones lingüísticas y vocabulario de uso cotidiano, lo que demuestra un conocimiento del uso de la segunda lengua en el contexto, sin embargo, la mayoría no las enmarcan en una situación comunicativa lo que puede llevar a una limitación en el uso de la lengua.

Las estrategias planteadas en las sesiones se centran en la repetición y memorización de palabras, frases y oraciones, no proponen interacción entre pares, acción que caracteriza al enfoque comunicativo. Por otro lado, hay una evidente ausencia del juego, lo que significa que no se está atendiendo a las características y necesidades de los niños y niñas del nivel inicial.

Las profesoras al implementar su planificación de sesiones, priorizan estrategias de repetición y diálogo unidireccional profesora-niño, quitándoles la oportunidad de construir significados y de interactuar con sus pares para el uso creativo del lenguaje; esto se corresponde con lo planificado.

La mayoría de las profesoras hacen manejo adecuado del error, creando un ambiente positivo para el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, presentan limitaciones en el uso del lenguaje corporal y de la modulación de voz como recurso que favorece la construcción de significado de la segunda lengua.

Las limitaciones en las concepciones se traducen en dificultades al planificar y desarrollar las acciones pedagógicas en las sesiones de castellano como segunda lengua. Sin embargo, se presentan excepciones en donde las profesoras, a pesar de estas limitaciones, responden mejor a los principios del enfoque comunicativo en el desarrollo de sus sesiones.

Un aspecto importante para resaltar es que se observa entusiasmo en las docentes, al desarrollar sus sesiones de castellano como segunda lengua. Una evidencia

es la preparación del material que utilizan en sus sesiones, así como la disposición del mobiliario, la implementación de un sector para el área de castellano como segunda lengua y en la participación de los niños.

Con respecto a las categorías emergentes, se presentan las siguientes conclusiones:

Las profesoras hacen uso limitado de material concreto y de aquellos que generan interacción con sus pares, dándole mayor importancia a materiales gráficos estáticos y al material escrito.

La mayoría de las profesoras presenta interferencias lingüísticas de las cuales no son conscientes, durante el desarrollo de la sesión de castellano como segunda lengua, generando muestras de habla inadecuadas.

La falta de formación inicial o continua especializada, conlleva a las profesoras a desarrollar sus sesiones de manera intuitiva, lo que no permite un desarrollo del bilingüismo en los niños.

Las estrategias que se utilizan para la formación continua no están desarrollando competencias de planificación en las profesoras, limitándose a ofrecer modelos que les resta autonomía y, como consecuencia, planificaciones estandarizadas.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones de esta investigación se presentan las siguientes recomendaciones y sugerencias, para mejorar las prácticas pedagógicas de las profesoras del nivel inicial, al enseñar castellano como segunda lengua en las instituciones educativas EIB:

A **las docentes**, se les recomienda analizar a profundidad, de manera colegiada, el enfoque y la competencia de castellano como segunda lengua, así como revisar las orientaciones generales publicados por la DEIB para el desarrollo de competencias de castellano como segunda lengua. Así mismo, se sugiere revisar experiencias desarrolladas en contextos similares al de su institución educativa para formular estrategias didácticas que eviten el abuso de la repetición y promuevan la interacción de los estudiantes. También se sugiere poner mayor atención y autorregular el manejo de su bilingüismo durante el desarrollo de las sesiones de castellano como segunda lengua para evitar ofrecer muestras de lengua inadecuada como, por ejemplo: hablar intercalando quechua y castellano en una misma frase.

A las **instancias de gestión pedagógica e instituciones** (públicas o privadas), se les recomienda ofrecer una formación continua sistemática y objetiva para identificar las necesidades de formación de las profesoras relacionadas con las concepciones sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua y en este marco implementar su práctica pedagógica. Esta formación debe incluir un programa de acompañamiento con enfoque crítico pues se reconoce que este tiene mayor impacto en la mejora de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, estas instancias de gestión, deben ofrecer herramientas pedagógicas para la enseñanza de castellano como segunda lengua, que respondan a la diversidad de sus contextos. Estas herramientas deben incluir el enfoque comunicativo, planificación a mediano y corto plazo de la L2, así como estrategias lúdicas y uso de material educativo específico para este fin.

Por otro lado, se sugiere promover grupos de interaprendizaje a nivel de la RER para que las profesoras compartan sus logros y dificultades con relación a la enseñanza de castellano como segunda lengua y profundicen en la comprensión de lo que implica la enseñanza de una segunda lengua en el marco del enfoque comunicativo desde el Modelo de Servicio EIB. A partir de ello construir esquemas de planificación y plantear estrategias que se ajusten a las características de la población que atienden.

A las **escuelas de formación docente EIB**, se recomienda considerar un curso de nociones básicas de lingüística para el desarrollo de competencias en segundas lenguas y fortalecer el curso de castellano como segunda lengua considerando acompañamiento focalizado en este aspecto durante el desarrollo de la práctica preprofesional EIB. Asimismo, complementar la formación EIB con aspectos de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y antropológicos que sostienen el modelo educativo EIB. La instrumentalización es importante, pero se nutre de una base filosófica que encamina las acciones, las metodologías entre otros elementos curriculares.

A la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe se le recomienda ofrecer asistencia técnica a las instancias descentralizadas de gestión para el desarrollo de las competencias de castellano como segunda lengua sin dejar de lado el fortalecimiento de su lengua materna. Asimismo, se les sugiere coordinar con las instancias de gestión y entidades formadoras para que diseñen cursos de especialización pedagógica en el desarrollo de las competencias de castellano como segunda lengua en niñas y niños del nivel inicial bajo el enfoque comunicativo y en el marco del Modelo de Servicio EIB.

A partir de esta investigación se podría proponer otros estudios para averiguar cuánto castellano aprenden los niños, en las condiciones descritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza de ELE: El método comunicativo revisado* (memoria de maestría). Universidad de Montreal, Quebec, Canadá.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Primera Clase Impresores.
- Arias, M. y Castiblanco, D. (2015). *El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral en inglés*. (tesis de licenciatura). Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Beghadid, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Bermúdez, J. y Fandiño, P. (2011). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982>
- Bes, M. (2007). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 del nivel principiante* (tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33.
- Castrillón, L. (2017). Los juegos y su rol en el aprendizaje de una lengua. *La Tercera Orilla*, (19), 86-93. Recuperado de <https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/article/view/2893/2389>
- Chamorro, M. y Prats, N. (Diciembre de 1990). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Monteza y A. Garrido (Coordinación), *Español para extranjeros. Didáctica e Investigación*. Conferencia llevada a cabo en el Segundo Congreso Nacional de ASELE, Madrid, España.

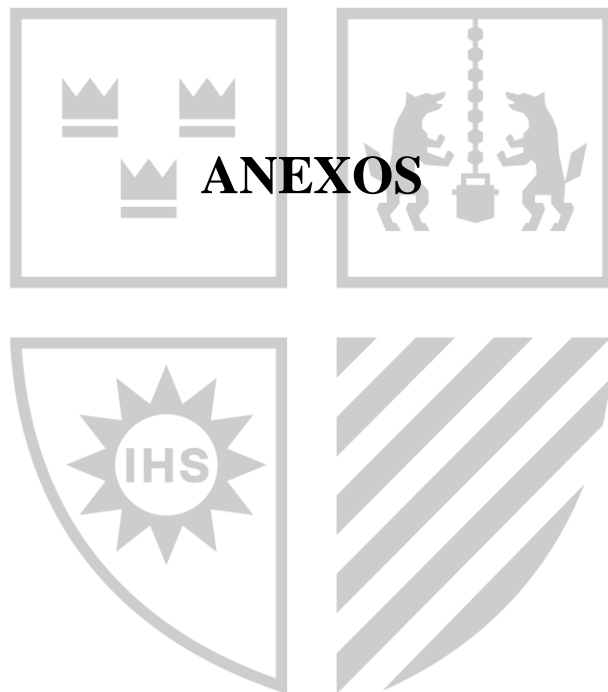
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Recuperado de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Congreso de la República (1993). *Constitución Política del Perú*. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>
- Congreso de la República. (2003, 29 de julio). Ley N° 28044 [Ley General de Educación]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. California: SAGE Publications.
- Cruz, P. (2018). Cosmovisión andina e intercultural, una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1-3(5), 119-132.
- De Castro, C. (2006). Sombras en el enfoque comunicativo. *Porta Linguarum*. 1(5), 37-51.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A/18815>
- Ezeiza, J. (2013). Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de la E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 1(13), 256-275.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: ED. Morata.
- Galdames, V. y Walqui, A. (2011). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Guatemala: Serviprensa S.A.
- Galeano, Y. (2015). *Estrategias para la enseñanza del idioma español como segunda lengua y las tic en los docentes del grado 4° de la Institución educativa indígena Jebalá* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Popayán, Colombia. Recuperado de <https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/2229/2/Informe%20Versi%C3%B3n%20final%20%282%29.pdf>

- García, E. (2015). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua* (trabajo de fin de grado) Universidad de Alicante, Valenciana, España.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Tinta y papel S.A.
- González, M (2018). *La enseñanza de inglés en educación infantil: análisis de buenas prácticas educativas* (tesis doctoral). Universidad Santiago de Compostela, Galicia, España.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018) *Metodología de investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill Interamericana editores.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Resultados definitivos de los censos nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
- Julca, F. (2000). *Uso de las lenguas quechuas y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Lima, S. (2019). *Enseñanza de la expresión oral del castellano como segunda lengua en una escuela EIB – Cusco* (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Lomas, C. (1999). *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)*. Recuperado de <https://educreea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Ensenar-Lengua-y-Literatura-.pdf>
- Luque, B. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras*, 50(76), 336-392. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100007&lng=es&tlng=es
- Martínez-Díaz, E., Díaz, N. y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y educadores*, 14(3), 531-556.
- Medina, T. (2007). *Enseñanza del castellano como segunda lengua en Educación Primaria en dos instituciones educativas rurales de la región quechua del sur del Perú* (tesis de Maestría). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Recuperado de http://biblioteca.proeibandes.org/wpcontent/uploads/2016/11/12.Tesis_Tito_Medina.pdf

- Mejía, J. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Ministerio de Educación (2012, 27 de diciembre). Resolución Ministerial N° 0547-2012 [Aprobar los lineamientos denominados "Marco del Buen Desempeño Docente para Docentes de Educación Básica Regular", que contiene los criterios de buen desempeño docente a que se refiere el artículo 4 de la Ley n°29944 Ley de la Reforma Magisterial, los que forman parte integrante de la relación]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/167173-0547-2012-ed>
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima, Perú: Editorial Navarrete.
- Ministerio de Educación (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima, Perú: Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2017a). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación (2017b, 2 de mayo). Resolución de Secretaría General N° 114-2017-MINEDU [Aprobar los lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de redes educativas rurales, los mismos que como anexo forman parte integrante de la presente resolución]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/124355-114-2017-minedu>
- Ministerio de Educación (2018a). *Guía metodológica de educación primaria intercultural bilingüe*. Lima, Perú: Quad/Graphics.
- Ministerio de Educación (2018b, 20 de setiembre). Resolución Ministerial N° 519-2018-MINEDU [Crear el Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe, cuyo desarrollo se encuentra en el anexo que forma parte de la presente resolución]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/196935-519-2018->
- Ministerio de Educación (2018c). *Resultados 2018. Evaluaciones de logros de aprendizaje*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/presentacion-web-ECE2018-1.pdf>
- Navarro, B (2009). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. Recuperado de <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Organización de las Naciones Unidas (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic>
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Pérez, M. (2016). *La lengua como instrumento para conquistar derechos. Estudio de la enseñanza de español L2 en Perú y del italiano L2 a inmigrantes extracomunitarios* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Andalucía, España.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, 1(36), 143-152.
- Pisonero, I. (2008). La enseñanza del español a niños y niñas. En J. Sánchez e I. Santos, (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera* (pp. 1309-1332). Madrid: SGEL.
- Quintana A (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp.47-84). Lima: UNMSM. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Rábano, M. (1997) Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. *Aula*, 9, 269-285. Recuperado de <https://gedos.usal.es/handle/10366/69285>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Scientific research paradigms. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Retreage, A. (2017). *Estrategias de enfoque comunicativo y su incidencia en las habilidades fonéticas del idioma inglés* (tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Sánchez, I. (2015a). *Revisión crítica del enfoque comunicativo: estudios de casos de enseñanza de español a inmigrantes de Extremadura* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Sánchez, M. (2015b). *Enseñanza escolar del castellano como segunda en instituciones educativas privadas de Lima: un estudio de casos* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Shimbucat, J. (2001). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en dos comunidades awajun: Nueva Napuruka y Nuevo Jerusalen* (tesis de maestría). Universidad San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Suárez A. (2020). *Enseñanza de inglés mediante actividades lúdicas en educación primaria: percepción de los docentes* (tesis de maestría). Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.
- Swan, M. (1985). *Una mirada crítica al enfoque comunicativo*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan01_i.htm
- Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en internet. *Educación*, 42(08), 81-93.
- UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Vásquez, L. (2002). *La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües; una experiencia*. Lima, Perú: Asociación Prisma.
- Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación básica reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Walsh C. (2004). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de [https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Walsh+C.+\(2004\).+Interculturalidad+cr%C3%ADtica+y+educaci%C3%B3n+intercultural.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Walsh+C.+(2004).+Interculturalidad+cr%C3%ADtica+y+educaci%C3%B3n+intercultural.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Walsh C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Yilorm, Y. y Lizasoain, A. (2012). Evaluación de la puesta en marcha del enfoque metodológico por competencias comunicativas FOCAL SKILLS. *Literatura y lingüística*, (25), 121-143. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100007>
- Zúñiga, G., Alirio, E., Macías, D., Zambrano, L., y Guzmán, N. (2009). Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombia. *Revista Entornos*, (22), 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631768>



ANEXO N° 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

MATRIZ DE CONSISTENCIA							
LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EL NIVEL INICIAL EN EL MARCO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO							
Problema General	Objetivo General						
<p>¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de las docentes de inicial de la RER Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua según el enfoque comunicativo?</p>	<p>Comprender las prácticas pedagógicas de las docentes de inicial de la RER Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua tomando como referencia el enfoque comunicativo</p>						

ASPECTOS ESPECÍFICOS							
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Definición	Muestra	Técnicas de Recolección de Datos	Instrumentos
¿Qué concepciones tienen las docentes de la RER de Pumachaca, respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua?	Identificar las concepciones que tienen las docentes de la RER de Pumachaca, respecto a la enseñanza del castellano como segunda lengua.	Dominio conceptual *Referida a las concepciones del docente	Conceptualización de la planificación del área de castellano como segunda lengua *Planificación de unidad y sesión de aprendizaje para la enseñanza de castellano como L2. (Qué elementos debe considerar para una	Son aquellos conocimientos que el docente ha adquirido y que les permiten identificar los elementos que constituyen en una planificación de castellano como segunda lengua; sea ésta una unidad de aprendizaje y/o una	8 docentes	Entrevista Estudio de Caso	Cuestionario Casuística

			sesión de L2)	sesión de aprendizaje.			
			Conceptos clave del enfoque del área *Conceptos clave (¿Qué conceptos maneja sobre enseñanza de castellano como L2?. Ej. situación comunicativa, enfoque comunicativo, transferencia, lengua como objeto y lengua como	Son aquellos conocimientos especializados que el docente ha adquirido y que le permite desempeñarse adecuadamente en el área curricular de la L2. Se refiere al conocimiento disciplinar del área de castellano como segunda lengua.	8 docentes	Entrevista	Cuestionario estructurado con preguntas abiertas Casuística
						Estudio de casos	

			<p>instrumento, etc.)</p>	<p>Por ejemplo: ¿Qué es una situación comunicativa? ¿Qué son las actividades generales? ¿Cómo se trabaja la lengua como objeto? ¿Qué son los actos perlocutivos?, etc. Importa saber qué conoce la docente de este aspecto disciplinar para poder emplearlo</p>		
--	--	--	---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

				posteriormente.			
			<p>Conceptualización de las estrategias metodológicas en L2</p> <p>*Conocimiento de las estrategias del enfoque comunicativo Estratégicas formuladas en la planificación (Identificación de múltiples estrategias. Ej. La transfe</p>	<p>Son aquellos conocimientos estratégicos especializados que el docente conoce para enseñar una L2. Están referidas al conocimiento de estrategias para desarrollar competencias comunicativas en el antes, durante y</p>		<p>Entrevista</p> <p>Estudio de Caso</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Casuística</p>

			nca Las interaccio nes dirigidas Los roles sociales La situacion comunica tiva)	después de una sesión de aprendiza je. Las estrategia s se entienden como actividad es creativas que sirven para hacer más didáctico el aprendiza je de una segunda lengua, pueden estar integrada s en las actividad es generales , específic as y en		
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

				proyectos interactivos.			
¿Cómo son las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel inicial de la RER de Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua a niños y niñas del nivel inicial?	Describir las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel inicial de la RER de Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua a niños y niñas del nivel inicial	Domino empírico *Referida a la prácticas pedagógicas	Diseño de la sesión de aprendizaje del área de castellano como segunda lengua	Es un instrumento que el docente ejecuta didáctica y metodológicamente para plasmar sus conocimientos a los niños y niñas. Es la intención de cómo el docente pretende desarrollar las capacidades comunicativas.	8 diseños de sesión	Revisión documental	El fichaje

			<p>tivas del niño/a desagregando sus componentes y precisando los desempeños.</p>				
			<p>Aplicación de estrategias y recursos durante la sesión de castellano como L2. Generación de una situación comunicativa Uso de un distintivo que indique inicio de la hora de</p>	<p>Son acciones estratégicas que ejecuta el docente para el logro de un propósito. Está referida a la ejecución de la planificación. Se pretende con ella, observar in situ los desempeños de</p>	<p>8 sesiones de aprendizajes</p>	<p>Observación directa</p>	<p>Ficha de observación</p>

		castellano Ambiental ción del área de castellano como segunda lengua Uso de la L2 durante toda la jornada Estrategia del diálogo de pares Énfasis en la modulación, pronunciación y entonación de la L2 El "error" en la L2 se concibe como un proceso	los niños/as y la docente durante las jornadas de aprendizaje.		
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	--	--

		<p>natural del aprendiz</p> <p>La escucha activa que asocia un campo de significados y de acciones</p> <p>Uso de material concreto que acompaña e la situación comunicativa</p> <p>Recursos no verbales usados por el niño al momento de su intervención</p> <p>Recursos no</p>				
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

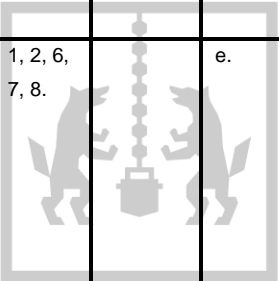
			verbales usados por la docente al momento de su intervención				
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--



ANEXO N° 2: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

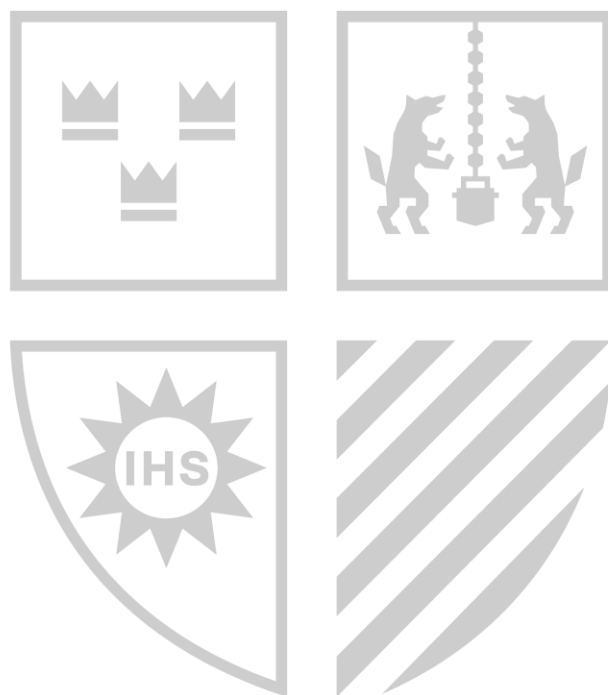
MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN									
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO PRINCIPAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES POR SUBCATEGORÍAS	Ítem de la Guía de Entrevista para profesoras	Ítem Cuestionario Conceptos Clave	Ítem Cuestionario Planificación	Ítem Cuestionario Estrategias metodológicas	Ítem Ficha de observación
¿Cuáles son las características de la práctica de enseñanza del castellano como segunda lengua tomando como referencia	Comprender las prácticas pedagógicas de las profesoras del nivel inicial de la Red Educativa Rural	Conceptiones	Conceptualización de la planificación del área de castellano como segunda lengua Son aquellos conocimientos que el docente ha adquirido y que les	Reconoce los elementos que componen una sesión de aprendizaje del Área de castellanos como segunda lengua.	14, 15, 16.		a, b, c, d.		

<p>el enfoque comunicativo, en las profesoras del nivel inicial de la red educativa rural (RER) Pumachaca?</p>	<p>(RER) Pumachaca al enseñar castellano como segunda lengua tomando como referencia el enfoque comunicativo</p>	<p>permiten identificar los elementos que constituyen una planificación de castellano como segunda lengua; sea ésta una unidad de aprendizaje y/o una sesión de aprendizaje.</p>						
		<p>Conceptos clave del enfoque del área</p> <p>Se refiere al conocimiento disciplinar del área, es importante saber qué conoce la docente de este aspecto disciplinar para poder emplearlo posteriormente.</p>	<p>Identifica los conocimientos disciplinares del Área de castellano como segunda lengua.</p>	<p>3, 4.</p>	<p>I, II, III.</p>			
		<p>Conceptualización de las estrategias metodológicas en L2</p> <p>Son aquellos conocimientos</p>	<p>Reconoce las estrategias del enfoque comunicativo planteadas</p>	<p>9, 10, 11.</p>			<p>a, b, c, d.</p>	

			os que tiene sobre las estrategias para desarrollar competencias comunicativas en el antes, durante y después de una sesión de aprendizaje.	en una sesión de aprendizaje del Área de castellano como segunda lengua.					
		Acciones pedagógicas	<p>Diseño de la sesión de aprendizaje del área de castellano como segunda lengua</p> <p>Es un instrumento que el docente ejecuta didáctica y metodológicamente para plasmar sus conocimientos a los niños y niñas. Es la intención de cómo el docente pretende desarrollar las capacidades</p>	<p>Diseña su sesión de aprendizaje del Área de castellanos como segunda lengua empleando el enfoque comunicativo.</p>	1, 2, 6, 7, 8.		e.		

		comunicativa s del niño/a desagregand o sus componente s y precisando los desempeños.					
		<p>Aplicación de estrategias y recursos durante la sesión de castellano como L2</p> <p>Son acciones estratégicas que ejecuta el docente para el logro de un propósito. Está referida a la ejecución de la planificación. Se pretende con ella, observar in situ los desempeños de los niños/as y la docente durante las jornadas de aprendizajes.</p>	Utiliza las estrategias del enfoque comunicativo planteadas en su sesión de aprendizaje del Área de castellano como segunda lengua.	5, 12, 13.			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17.

ANEXOS N° 3: INSTRUMENTO DE PLANIFICACIÓN



ANEXO N° 4: INSTRUMENTO DE CONCEPTO CLAVE

INSTRUMENTO DE CONCEPTOS CLAVE¹

Estimada colega, estamos realizando un estudio para incidir y mejorar las estrategias de la enseñanza del Área de castellano como segunda lengua. Quisiéramos recoger sus saberes de manera confidencial a través de este instrumento virtual, la cual nosotras guardaremos con total reserva. Estamos agradecidas por su colaboración. Muy amable.

- I. Si tuviera que colocar en orden de importancia los objetivos del Área de castellano como segunda lengua. Este sería:

A	Conocer el sistema formal de la lengua.
B	Saber construir un discurso coherente y adecuado.
C	Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficiencia.
D	Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
E	Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz

EACBD

EBCDA

- II. **¿Qué elementos de la SITUACIÓN COMUNICATIVA están presentes en el caso?**

"Tres amigas se encuentran perdidas en el campo a orillas de un lago y de pronto observan en el cielo que se acerca un helicóptero a rescatarlas, comienzan a saltar, hacer gestos y gritar: ¡Auxilio! con las manos arriba para que vean y atraigan la atención del piloto."

Identifique los elementos en la siguiente situación comunicativa:

Contexto:.....

Participantes:.....

Meta:.....

Eventos:.....

Guiones discursivos:.....

ANEXO N° 5: INSTRUMENTO FICHA DE OBSERVACIÓN

Nombre de la Institución Educativa:

Edad:

N°	Principio/Indicadores	si	no	Observaciones
	Comunicación significativa			
1	Contenido relevante que tienen un propósito.			
2	Expresiones lingüísticas corresponde a las situaciones de la vida real.			
3	Contenido interesante para el niño.			
4	Actividades que permiten la comprensión del mensaje.			
5	Actividades permiten el uso del lenguaje de acuerdo al propósito comunicativo.			
6	Generación de una situación comunicativa.			
	Interacciones			
7	La docente modula la voz como recurso para la comprensión.			
8	Uso de movimientos corporales y gestos para la comprensión.			
9	Ambiente afectivo propicio para el aprendizaje (maestra afectiva, sensible, paciente, flexible)			
	Oportunidades para el uso y práctica del lenguaje			
10	Trabajo en pareja o grupos pequeños.			
11	Situaciones lúdicas.			

ANEXO N° 6: GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES

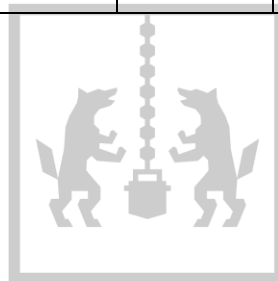
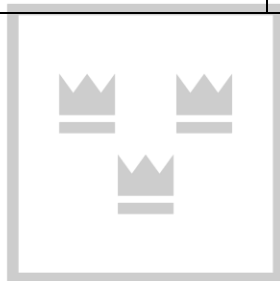
Estimada colega, estamos realizando un estudio para incidir y mejorar las estrategias de la enseñanza del Área de castellano como segunda lengua. Quisiéramos recoger sus saberes de manera confidencial a través de este instrumento, la cual nosotras guardaremos con total reserva. Estamos agradecidas por su colaboración. Muy amable.

1. ¿Desde cuándo trabaja con niños del nivel inicial de pueblos originarios?
2. ¿Cuánto tiempo viene laborando en esta IE?
3. ¿Qué significa para usted ser una maestra EIB?
4. ¿Usted ha sido formada en EIB? ¿Cómo?
5. ¿Me puede describir el contexto sociocultural y lingüístico donde se encuentra su institución educativa?
6. En la comunidad donde se ubica la IE, ¿Quiénes hablan castellano? ¿En qué espacios?
7. Según su experiencia ¿cómo aprenden los niños el castellano como segunda lengua?
8. ¿Podría describirme la sesión de aprendizaje más exitosa que haya tenido de castellano como segunda lengua?
9. ¿Qué es lo más importante para usted cuando hace su sesión de clase, cuando enseña castellano como segunda lengua a los niños y niñas?
10. De acuerdo al currículo, tenemos competencias a desarrollar en castellano, ¿Usted considera que estas competencias están siendo alcanzadas? ¿Cómo?
11. ¿Qué considera usted que debe mejorar en su práctica pedagógica cuando dicta una sesión de castellano como segunda lengua?
12. ¿Qué ha sido lo más difícil para usted al planificar una sesión de castellano como segunda lengua?
13. ¿Qué diferencia existe entre planificar una sesión para L2 y qué para otra área; ¿sea matemática, personal social o ciencia ambiente? Explique.

**ANEXO N°7: CARACTERIZACION DE LAS DOCENTES PARTE
DEL ESTUDIO**

N°	CODIGO	Tipo de I. E. donde labora	Edad o edades que atiende	Formación en EIB	Tiempo de servicio	Manejo de la lengua quechua
1	ABC	Unidocente de forma de atención EIB de fortalecimiento	3, 4 y 5 años	No	11 años	Oralidad nivel avanzado y escritura nivel intermedio
2	DEF	Polidocente multigrado, de forma de atención EIB de fortalecimiento	3 y 4 años	No	8 años	Oralidad nivel avanzado y escritura nivel intermedio
3	HIJ	Polidocente multigrado, de forma de atención EIB de fortalecimiento	5 años	Si	10 años	Oralidad nivel avanzado y escritura nivel avanzado
4	KLM	Unidocente de forma de atención EIB de fortalecimiento	3, 4 y 5 años	No	8 años	Oralidad nivel avanzado y escritura nivel intermedio
5	NOP	Polidocente multigrado, de forma de atención EIB de fortalecimiento	5 años	No	16 años	Oralidad nivel Básico y escritura nivel Básico
6	QRS	Unidocente de forma de atención EIB de fortalecimiento	3, 4 y 5 años	No	11 años	Oralidad nivel avanzado y

						escritura nivel intermedio
7	TUV	Unidocente de forma de atención EIB de fortalecimiento	3, 4 y 5 años	Si	16 años	Oralidad nivel avanzado y escritura nivel intermedio
8	XYZ	Unidocente de forma de atención EIB de fortalecimiento	3, 4 y 5 años	No	25 años	Oralidad nivel avanzado y escritura nivel intermedio



ANEXO N° 8: FORMATO DE SESIÓN DE LA DOCENTE ABC,

2019

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N°

Nombre de la actividad	¡Qué ricas son las frutas!		
Eje de aprendizaje	Comunidad		
Expresión lingüística	¿Qué fruta te gusta...? ¿Me gusta la....? ¿Me gusta el.....?	Fecha	

PROPOSITO DE APRENDIZAJE

Area	Competencia/Capacidades	Desempeños
		5 años
Comunicación	6. SE COMUNICA ORALMENTE EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos no verbales y para verbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 	Responde a un interlocutor (compañero de clases o docente) utilizando palabras y frases de su lengua materna. Ejemplo: "¿Cómo te llamas?", dice él o la docente. Y el niño o niña responde en castellano: "Yo soy Elvis". "¿A dónde vas?", dice él o la docente, y el niño o niña responde en castellano: "Me voy a donde la vaca".
		Evidencia a observar Participa en diálogos cortos usando palabras o frases completas en castellano.

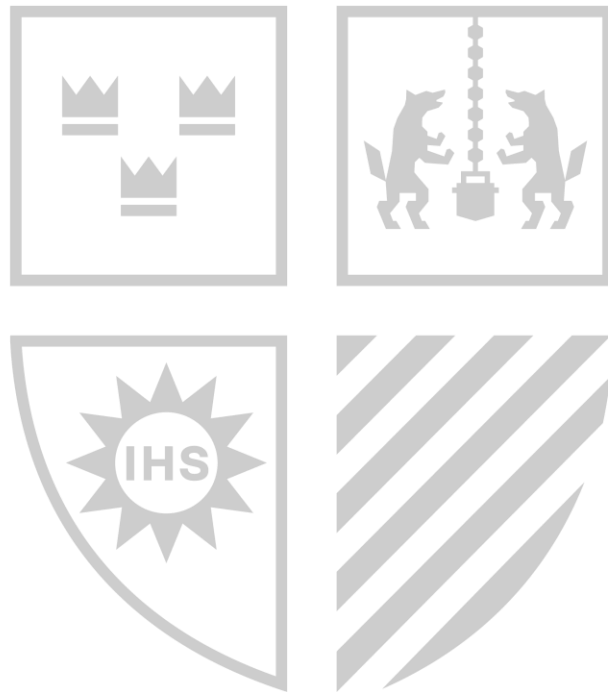
Enfoques transversales	Actitudes y/o acciones observables
Enfoque intercultural	Los estudiantes acogen a todos con respeto, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias de hablar, vestir o costumbres.

PREPARACION PREVIA

¿Qué necesitamos hacer antes de la actividad?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta actividad?
Prever el espacio del aula para contextualizar la actividad. Tener lista las siluetas para preguntar a los niños y las niñas. Usando la lengua materna de los niños y las niñas se les advierte que a partir de este momento sólo hablarán en la segunda lengua: castellano castellano.	<ul style="list-style-type: none"> • Siluetas de frutas • Hojas • Lápices, • colores • Plumones • Mural motivador • Mandil castellano

PARA LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y USO DE LA SEGUNDA LENGUA





MOMENTOS DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

ACTIVIDADES GENERALES

- ♣ La docente reúne a todos los niños y niñas, dentro del aula, para la asamblea.
- ♣ Los niños y las niñas se sientan en semicírculo, la docente se coloca el mandil del castellano, donde les advierte que a partir de este momento sólo hablaremos en segunda lengua: **kunanmantaqa kastilla simillapi rimasunchik**.
- ♣ La docente indica a los niños y niñas que hoy vamos aprender las expresiones lingüísticas: "¿Qué fruta te gusta...? ¿Me gusta la...? ¿Me gusta el...?"
- ♣ La docente presenta siluetas de frutas uno por uno y pregunta: ¿Qué fruta es? y ¿Qué frutas les gustan?
- ♣ La docente presenta en un papelote un texto "El baile de las frutas" (canción) y pega en la pizarra indicando que entonaremos la canción.
- ♣ Se presenta a cada silueta de frutas con sus respectivos nombres y Pega en el papelote indicando el nombre de cada fruta.
- ♣ Pregunta a los niños y las niñas: ¿Qué fruta es? responden "manzana " Y así sucesivamente se pregunta a todos.



El baile de las frutas

(Canción)

Me gusta la manzana (bis)

Que la quiero ya comer
Ma ,ma, ma, ma
Manzanita quiero yo (bis)

Me gusta el plátano (bis)

Que la quiero ya comer
Pla, pla, pla, pla
Platanito quiero yo (bis)



ACTIVIDADES ESPECIFICAS

- ♣ En parejas los niños y niñas uno de ellos pregunta "¿Qué fruta te gusta...?" observan las siluetas y coge la fruta que más le gusta y le responde ¿Me gusta la manzana?
- ♣ La docente se dirige en forma individual y pregunta a cada uno: "Mary Cielo, ¿Qué fruta te gusta...?" "Mary Cielo, debe responder "¿Me gusta la...? ¿Me gusta el...?"
- ♣ Luego, los niños y las niñas en pares se preguntan y responden la expresión lingüística que han escuchado y representan la fruta de su preferencia.

ACTIVIDADES DE PRONUNCIACION

- ♣ Una vez concluida la actividad específica, iniciamos a pronunciar las expresiones lingüísticas "¿Qué fruta te gusta...? Me gusta la manzana?"
- ♣ Con la ayuda de la docente se realizara la pronunciación correcta y varias veces.

INCRIMENTO DE VOCABULARIO

- ♣ Con las imágenes de las frutas colocamos en el mural de castellano con sus respectivas expresiones lingüísticas para que otros días se lea.

ACTIVIDADES DE REFUERZO EN CASA

- ♣ Los niños y las niñas llevan sus cuadernos a casa para dibujar la fruta que más les gusta o de su preferencia y socializar las expresiones lingüísticas aprendidas con sus familiares.

"¿Qué fruta te gusta...? "¿Me gusta la...? ¿Me gusta el...?"

