



**ESTRATEGIAS DIVERSAS PARA
DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN ORAL
EN CASTELLANO EN NIÑOS Y NIÑAS
SHIPIBO-KONIBO DE TERCER GRADO**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

ISAI ELIAQUIN SANANCINO CANAYO

ASESOR
INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

LIMA - PERÚ

2021

JURADO DE TESIS

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

PRESIDENTE

MG. HIPOLITO PERALTA CCAMA

SECRETARIO

DRA. GLORIA DE LOS RIOS ORELLANA DE FONTES

VOCAL

ASESOR

LIC. INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

Agradecimiento y dedicatoria

Agradezco a mi familia por brindarme las fuerzas y energías para continuar y seguir esforzándome y ser mejor cada día. En especial, dedico esta tesis a mi padre y a mi madre por haberme formado como la persona que soy en la actualidad. Asimismo, la dedico a mis profesores que me ayudaron a llegar donde estoy, tuvieron la paciencia para fortalecer mis aprendizajes. Gracias a ellos he logrado importantes objetivos como culminar mi tesis para optar el grado de licenciado.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
III.	MARCO DE REFERENCIA.....	9
	3.1 Antecedentes.....	9
	3.1.1 El castellano como segunda lengua en comunidades quechuas-Cusco.....	9
	3.1.2. La oralidad en la enseñanza del castellano en Brasil.....	11
	3.1.3. Enseñanza del castellano como segunda lengua en comunidades Awajún ...	12
	3.2 SUSTENTOS LEGALES.....	15
	3.3 BASES TEÓRICAS.....	16
4.	METODOLOGÍA	21
	4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN DE ACUERDO AL ENFOQUE.....	22
	4.2 POBLACIÓN.....	25
	4.3 OBJETIVO GENERAL, ESPECÍFICOS.....	26
	4.5 HIPÓTESIS DE ACCIÓN.....	27
	4.6 PLAN DE ACCIÓN.....	27
	4.7 ÉTICA	29
	a. Autonomía.....	29
	b. Confidencialidad	30
	c. Respeto a la dinámica de la I.E.....	30
	d. Beneficencia.....	30
	e. No beneficencia	30
	f. Derechos del autor	30
	g. Beneficios para el conocimiento	30
5.	RESULTADOS Y DISCUSIONES.....	31
	5.1 Modelos lingüísticos para promover la oralidad en castellano como segunda lengua a través de la actividad lúdica.....	34
	Juego 1: Cadena de nombres	35
	5.2. Oportunidades para desarrollar las habilidades comunicativas en todas las áreas y en el área de comunicación en castellano como segunda lengua como mayor intensidad ...	48

b. Información emergente: taller con madres de familias	71
6. CONCLUSIONES	80
7. RECOMENDACIONES	84
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
9. ANEXO	88

RESUMEN

El punto de partida de mi investigación es la observación y análisis de las prácticas profesionales donde se identificó el déficit de la comunicación oral en castellano como segunda lengua en tercer grado. El estudio realizado corresponde a una investigación acción de carácter cualitativo y en parte cuantitativo en una muestra de 20 niños y niñas de este grado. El problema consistió: Uso inadecuado de estrategias para desarrollar la comprensión oral en castellano como segunda lengua por el docente del tercer grado de la I.E de Iparía. Para poner en acción este estudio nos guiamos de las siguientes preguntas específicas: ¿De qué manera podemos generar espacios y situaciones para que los estudiantes de tercer grado puedan comunicarse en castellano dentro de su localidad? ¿Qué estrategias son las más adecuadas para superar la insuficiencia de habilidades comunicativas en castellano por parte del docente? ¿Cómo podemos mejorar la insuficiencia de oportunidades en el área de comunicación en castellano como segunda lengua para desarrollar habilidades en esta lengua? Y las categorías: ¿Qué se entiende por intención comunicativa? ¿Qué son las habilidades comunicativas orales en segunda lengua? ¿Cómo se da la comprensión oral en segunda lengua? Para abordar mi investigación acción, me planteé como objetivo general diseñar y aplicar estrategias diversas para desarrollar la comunicación oral en castellano como segunda lengua en niños y niñas del tercer grado de una IIEE EIB donde realicé mi práctica pre profesional; esto me permitió abrir un camino para aplicar diversas estrategias para enseñar castellano como segunda lengua: Implementar diversas estrategias para el desarrollo de la comunicación oral en castellano como segunda lengua en niños y niñas de la lengua shipibo konibo. Los objetivos específicos del presente estudio fueron los siguientes: Actuar como modelo lingüístico para los niños y niñas de la expresión oral del castellano.

Promover espacios y situaciones comunicativas lúdicas para expresarse oralmente en castellano libremente en la comunidad. Generar oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas en el curso de comunicación en castellana como segunda lengua. Hipótesis de acción: Los estudiantes de tercer grado de la institución educativa N° 64160 -B Nuevo Ahuaypa de Iparia lograrán comunicarse oralmente en castellano como segunda lengua sin temor por la interacción cercana y amable con el docente y el uso de estrategias lúdicas para expresarse en diversos espacios y momentos. Plan de acción: Implementación de diversos recursos lúdicos que muestran el buen dominio oral del docente. Aplicar diagnóstico psicolingüístico. Implementar de estímulos comunicativos en castellano. Estrategia de libro viajero todos los días. Implementar espacios de libre expresión en castellano como segunda lengua. Disponer más horas en área de castellano, estrategias vivenciales, lúdicas, hacer uso de materiales de Ministerio de Educación. Letrar a la I.E. y señalización de las calles principales de la comunidad. Generar espacios deportivos con narración en castellano. Escucha cotidiana de programas radiales en castellano y una evaluación del diagnóstico de las capacidades psicolingüístico. Resultados y discusiones: Esta investigación acción es de tipo cualitativo desde un enfoque comunicativo y constituye en una exploración sistemática y organizada. El enfoque comunicativo nos permite desarrollar no solo la expresión oral y expresión escrita, sino también la comunicación oral y la comprensión oral. Para que los estudiantes puedan lograr la competencia comunicativa, partimos desde su vivencia y experiencia sociocultural preguntándoles qué temas y qué métodos podríamos utilizar para cada actividad durante el proceso de la investigación. Los estudiantes propusieron temas como la alimentación saludable (lonchera saludable), higiene personal entre otros temas. Asimismo, plantearon que las actividades se ejecutaran de manera vivencial y partiendo desde los juegos. Como resultado de este trabajo se obtuvo: niños y niñas de tercer grado tienen el dominio del castellano en el nivel básico 3, lo que equivale al

40% del dominio oral del castellano. El 15 % que se ubica en el nivel básico 1, lo que significa que están en un proceso inicial y no entienden ni hablan, entienden experiencias sencillas, pero no hablan. El 5% en el nivel básico 2; Esto implica que responden monosílabos y palabras sueltas y entienden y ejecutan indicaciones sencillas. El 20 % están en el nivel intermedio 3, lo que significa que describen situaciones cotidianas. Además, tenemos un 30% de estudiantes en el nivel avanzado. Esto representa el nivel del dominio oral de castellano como segunda lengua y esto se interpreta de la siguiente manera: participa en conversaciones espontáneas, relata experiencias personales, sigue instrucciones para realizar actividades y narra historias y cuentos. No obstante, recordemos que, en el diagnóstico inicial, la mayoría de los estudiantes estaba en el nivel básico 1, lo que representaba el 40 % y significaba que los estudiantes no entendían ni hablaban el castellano, aunque sí era posible que entendieran expresiones sencillas, pero no las hablaban. Esto fue cambiando durante el proceso de mi intervención con los estudiantes. Al final de nuestro trabajo, la tabla nos muestra que el porcentaje mayoritario ya no está en nivel básico 1. Ahora, el mayor porcentaje está en el nivel básico 3. Asimismo, el 30% de los estudiantes habla fluidamente en castellano en la hora de clase y fuera de ella, a diferencia del 10% del inicio de la investigación.

Palabras claves: Comunicación, comunicación oral, estrategias, castellano como segunda lengua, expresión oral, metodología, comprensión oral.

I. INTRODUCCIÓN

Según Miquel (2015), en el mundo actual, una de las consecuencias del proceso de globalización es el contacto e intercambio constante de personas que hablan distintas lenguas. Asimismo, el autor menciona que, para que la comunicación sea posible, es necesario que una de las personas asuma el rol de interlocutora que, además de hablar su primera lengua, sea capaz de hablar la lengua de la persona con quien interactúa o bien que ambos conozcan una segunda lengua. De esta manera, la comunicación oral es el medio para la adquisición de una segunda lengua; al escuchar una segunda lengua, el ser humano pasa por un proceso de aprendizaje y de adquisición de un segundo código lingüístico.

En esta misma línea, el Club del Lenguaje No Verbal realizó un estudio (2015) en el que se destacó que solo el 7% de la información se atribuye a las palabras, mientras que el 38% se atribuye a la voz (entonación, proyección, resonancia, tono, etc.) y el 55% al lenguaje corporal (gestos, posturas, movimiento de los ojos, respiración, etc.). Dicho de otra manera, en la comunicación oral importa menos las palabras que la voz y el lenguaje corporal y, en consecuencia, habría que otorgarle mayor importancia y cuidado a los aspectos de la voz y los gestos.

Además de estos estudios, existen otros estudios que afirman que la comunicación oral es uno de los modos de comunicación más eficaces en el mundo. Como lo afirma Miquel (2015) en su estudio, para que la comunicación sea eficaz uno de los interlocutores tiene que conocer la lengua materna del otro interlocutor o, si no, ambos deberán conocer una segunda lengua.

Esteban (1990) indica que todo lenguaje articulado en principio es un lenguaje oral. Como bien sabemos, la comunicación primero pasa por un lenguaje oral y luego se pronuncia de acuerdo al contexto. Al respecto el mismo Esteban, afirma que los sonidos de las palabras también tienen un significado de acuerdo a la cultura que le pertenece.

En el Perú, esta situación es persistente porque nuestro país es multicultural y pluricultural. Por ello, MINEDU (2013) las competencias de hablar y escuchar se concretan en el Mapa de Comunicación oral, debido a que los interlocutores pueden alternar la condición de oyente y hablante para construir textos orales. De esta manera, la interacción constituye el eje central del proceso comunicativo oral.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente trabajo, se investigará el tema “estrategias para desarrollar la comunicación oral en castellano en niños y niñas shipibo-konibo de tercer grado de la IE N° 64160 – B Nuevo Ahuaypa de distrito de Iparia, Ucayali”. El punto de partida de mi investigación es la observación y análisis de las prácticas profesionales donde se identificó el déficit de la comunicación oral en castellano como segunda lengua en este grado.

La institución educativa primaria EIB donde realicé la investigación se ubica en la comunidad de Nuevo Ahuaypa, en el distrito de Iparia, provincia de Coronel Portillo, departamento Ucayali. Para llegar a la comunidad mencionada, hay dos alternativas. En primer lugar, se puede utilizar un bote colectivo que recorre de nueve a diez horas de viaje desde Pucallpa. La segunda opción es desplazarse a través de un deslizador o rápido. A través

de este medio de transporte, el viaje dura aproximadamente cinco horas de viaje surcando las aguas del río Ucayali.

En el aspecto económico, la principal actividad es la agrícola, en la que predomina el cultivo de plátano. Esta es una fuente de ingresos económicos. Asimismo, en esta comunidad, los habitantes obtienen sus productos de las actividades interacción productiva con el bosque, la pesca y la caza.

Respecto a las lenguas que se hablan que se hablan en esta comunidad, resaltan la presencia de la lengua shipibo-konibo y el castellano con matices diferenciados. Los espacios y momentos donde las personas pueden expresarse en castellano como segunda son las reuniones con actores castellano-hablantes y en talleres en los que los actores que realizan estas actividades por lo general son mestizos. En esta comunidad, hay mucha intervención de la Defensoría del Pueblo e de los ingenieros de acuicultura. La Defensoría del Pueblo interviene constantemente porque en esta comunidad hay un problema territorial con la comunidad vecina. Por otro lado, la intervención que realizan los ingenieros de acuicultura es porque en la comunidad mencionada ingresan pescadores sin permiso de la comunidad y contaminan el río cuando desechan peces que no son de uso comercial.

Asimismo, en el puesto de salud, el personal que trabaja solo habla el castellano y no entiende la lengua originaria de la comunidad. También, se utiliza el castellano con los comerciantes que llegan a la comunidad. Estos hablan en castellano a la población de la comunidad, ya que no conocen el idioma que habla dentro del contexto. Cabe mencionar que

los comerciantes tienen conocimiento que el idioma que se habla en la comunidad es un idioma originario.

La comunidad cuenta con un alto parlante. A través de este, algunos comuneros transmiten programas radiales y música en castellano. Los niños y niñas de dicha comunidad aprenden a cantar e imitar algunos artistas que a ellos les gustan, por ejemplo, (APO1) Ozuna, Nick Jam, entre otros artistas. Esta actividad relevante para los niños puede, como afirma López Sinuiri y Maynas Zunilda (2015), contribuir al aprendizaje de la lengua, ya que supone en síntesis, repetición, memorización, las que a su vez requieren de estrategias que permitan una asociación significativa entre ellos y otros conceptos o situaciones (p. 20). Pero, no es suficiente para que los niños y niñas puedan comunicarse en castellano de manera óptima, ya que la comunidad no brinda otras oportunidades y espacios.

La institución educativa primaria EIB de Iparia-Ucayali es una institución multigrado. Cuenta con cuatro aulas y una dirección. Las aulas están divididas de la siguiente forma: 1º y 2º grados en un aula, 3º grado en un aula, 4º grado en un aula y 5º y 6º en un aula. Cuenta con ciento cincuenta (150) alumnos en total y cuatro (4) docentes. Los alumnos en su totalidad son de la misma comunidad y tienen al shipibo como lengua materna. Solo algunos alumnos tienen el castellano como su primera lengua y están en un proceso de aprendizaje de shipibo como segunda lengua.

Los padres de familia de estos niños y niñas pertenecen a culturas diferentes, lo que amplía la posibilidad de escuchar el castellano en algún momento en su hogar. Algunos niños son hijos de padre mestizo y madre shipiba y, en otros casos, madre mestiza y padre shipibo.

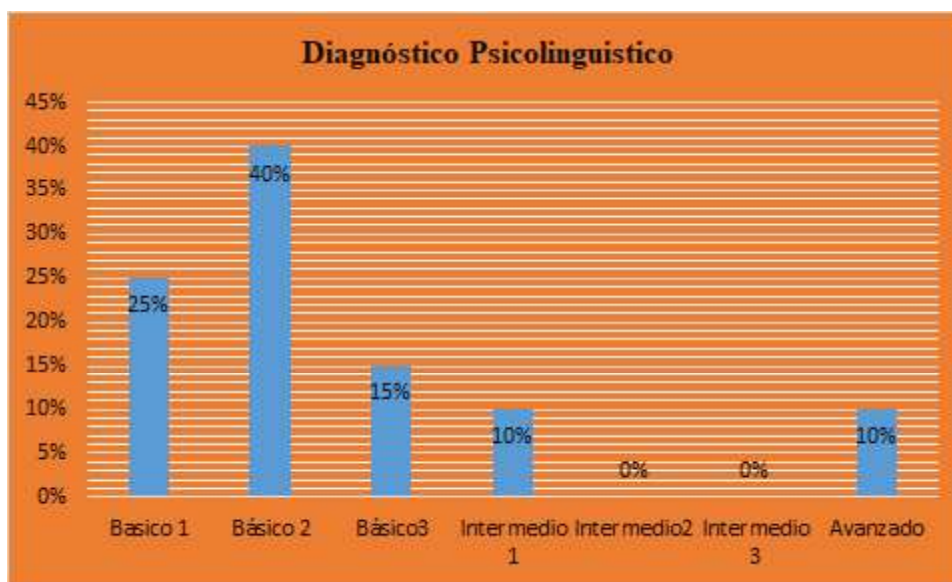
La intención de comunicarse en castellano no se aprecia en los niños porque lo sienten complicado, aunque lo escuchan y entienden. Se aprecia, además, que sienten vergüenza de equivocarse. Este hecho sucede con frecuencia dentro del aula; sin embargo, en espacios externos, se divierten hablando algunas frases cortas, saludos y preguntas y se responden en castellano **(AIO1)**.

A su vez, los docentes si bien han previsto un tiempo para el castellano como segunda lengua, desperdician esas horas y no las aprovechan para servir de modelo comunicativo para los estudiantes, porque a muchos de ellos se les dificulta también la expresión oral en esta lengua. Además, en la observación participante que hice sobre el dominio de la oralidad del castellano, hay un bajo dominio de la oralidad del castellano por parte del docente de aula. También, se pudo percibir que había un poco de miedo o temor para poder hablar. Entonces, hay una brecha muy fuerte entre el docente y los estudiantes porque además no hay un trato muy amable **(ANO1)**. Uno de los docentes señaló al respecto: “No podemos hablar mucho en castellano porque no somos mestizos. Conmigo no van hablar el castellano, conmigo hablamos nuestro idioma Shipibo. Con el profesor practicante hablarán en castellano porque él es mestizo” **(ADD1)**

En la realización de las sesiones de castellano como segunda lengua, el docente no maneja muchas estrategias significativas para los estudiantes. Para el desarrollo de sus sesiones, solamente utilizaba libros que el Ministerio de Educación entrega, lo cual insuficiente para desarrollar la comunicación oral.

Los datos que proporciona el diagnóstico psicolingüístico evidencian que los niños y niñas se encuentran, en gran porcentaje, en el nivel básico tanto en expresión como en comprensión oral. Es mucho más deficiente cuando se trata de la producción y comprensión escrita. En estas capacidades, casi todos los estudiantes del nivel primario presentan desempeños muy bajos.

Cuadro N° 1: Niveles de dominio del castellano como segunda lengua a nivel oral al inicio de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Durante la práctica realizada en la institución de la comunidad, pude diagnosticar que los niños y las niñas de tercer grado de primaria tenían déficit en el dominio del castellano como segunda lengua; ellos se encontraban en un nivel básico.

La tabla del diagnóstico muestra que los niños y niñas de tercer grado tienen el dominio del castellano en nivel básico 2, que equivale el 40% del dominio oral. Esto significa que los niños y niñas responden con monosílabos y palabras sueltas en castellano, entienden y ejecutan indicaciones sencillas. Asimismo, un 25 % no entiende ni habla o entiende experiencias sencillas, pero no habla. Sin embargo, hay un grupo minoritario que está en el nivel básico 3, lo que representa un 15 %. Esto se interpreta de la siguiente manera: usa expresiones de cortesía (saluda, agradece, etc.). Además, hay dos grupos que lograron llegar al nivel intermedio 1, lo que representa el 10 % de los estudiantes. Esto significa que los niños y niñas mencionan objetos y seres de su entorno y preguntan y responden sobre su situación personal y la de su familia. Asimismo, un 10 % se encuentra en el nivel avanzado. Este grupo está constituido por los niños y niñas que tienen como lengua materna el castellano. Durante la semana de diagnóstico, que hemos realizado junto con el docente del aula, pudimos identificar que en mi aula de 3º grado tengo tres grupos con los cuales debo realizar un arduo trabajo, lo que constituye un gran desafío.

En el diagnóstico que se realizó en el área de **Personal Social**, los estudiantes responden en lo cultural, así como también algunos niños y niñas no responden. El diagnóstico se realizó de manera oral.

En el diagnóstico que se realizó en el área de **comunicación castellano**, el resultado no fue el esperado porque los niños y niñas no responden en castellano como su segunda lengua. El docente realizó la evaluación de manera personal y grupal preguntando sobre las sílabas y el alfabeto. La minoría ofreció una respuesta adecuada, y algunos estudiantes no obtuvieron una valoración positiva a sus respuestas, porque evidenciaron algún déficit del dominio del castellano como segunda lengua.

En el diagnóstico que se realizó en el área de **comunicación en lengua originaria**, pudimos obtener buenos resultados porque los estudiantes sí obtuvieron un buen puntaje. Con ello, llegamos a la conclusión de que los estudiantes son monolingües; sin embargo, en los espacios fuera de la escuela, es decir, en los espacios de juego de fútbol, dinámicas, canciones, los niños utilizan algunas palabras en castellano.

Según el diagnóstico que se realizó en el **área de matemática**, gran parte de los estudiantes sí respondieron con la suma porque ya tiene una noción al respecto, debido a los ejercicios que su docente anterior trabajó con ellos. En la multiplicación, los estudiantes no lograron comprender los problemas planteados y solo un grupo minoritario respondieron dicho problema.

Después de realizar los diagnósticos en las áreas mencionadas, los docentes y yo llegamos a la conclusión de que los estudiantes producen en su mayoría textos de manera oral. Esto significa que un 95% de niños y niñas producen textos orales en su lengua originaria sin ninguna dificultad. Sin embargo, resalta mucho el déficit de la producción oral en castellano como segunda lengua. El 5 % de niñas y niños escribe en su lengua originaria y se presentan problemas en la producción escrita en castellano.

Los docentes de la institución mostraron su preocupación respecto a esta deficiencia por lo que plantearon un proyecto institucional para intervenir en esta problemática. Ahora bien, como investigador y practicante, presente mi proyecto de investigación que está enfocada en estrategias diversas para desarrollar la comunicación oral en castellano en niños y niñas de tercer grado.

Problema central:

Uso inadecuado de estrategias para desarrollar la comprensión oral en castellano como segunda lengua por el docente del tercer grado de la IIEE de Iparía.

Preguntas específicas:

- ¿De qué manera podemos generar espacios y situaciones para que los estudiantes de tercer grado puedan comunicarse en castellano dentro de su localidad?
- ¿Qué estrategias son las más adecuadas para superar la insuficiencia de habilidades comunicativas en castellano por parte del docente?
- ¿Cómo podemos mejorar la insuficiencia oportunidades en el área de comunicación en castellano como segunda lengua para desarrollar habilidades en esta lengua?

Categorías:

- ¿Qué se entiende por intención comunicativa?
- ¿Qué son las habilidades comunicativas orales en segunda lengua?
- ¿Cómo se da la comprensión oral en segunda lengua?

III. MARCO DE REFERENCIA

3.1 Antecedentes

3.1.1 El castellano como segunda lengua en comunidades quechuas-Cusco

Esta investigación denominada “Enseñanza del castellano como segunda lengua en educación primaria en dos instituciones educativas rurales de la región quechua del sur del

Perú” fue realizada por Tito (2007) en la escuela primaria de Ccallaspuquio y Pumararcco con los niños quechuahablantes de tercer ciclo. El investigador se planteó los siguientes objetivos: describir las estrategias metodológicas que los profesores siguen en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua en las IEs rurales de la región quechua del sur del Perú e identificar el aprovechamiento de los instrumentos didácticos (unidades didácticas de aprendizajes, cartillas, etc.) por el docente.

En primer lugar, el investigador se planteó preguntas fundamentales para la orientación de la enseñanza de L2 en el contexto escolar. En segundo lugar, realizó una sistematización y señaló como una necesidad principal la enseñanza de una segunda lengua. Además de estas demandas y necesidades, reconoció la situación lingüística y social de los niños. Para ello, el docente realizó un diagnóstico sociolingüístico para un mejor tratamiento de la L2. Además, el docente registró a los niños según su nivel de dominio del castellano. En tercer lugar, el profesor elaboró un calendario escolar del uso y de la enseñanza del castellano como L2 de los niños, articulándola con la programación anual y las programaciones a corto plazo, las actividades para la enseñanza oral, así como también la selección de capacidades, la determinación de estrategias, metodologías y la preparación de materiales.

Para obtener buenos resultados, los niños primero tienen que aprender el castellano para que puedan aprender los conocimientos y las diferentes áreas curriculares; para ello, tienen que seguir algunos pasos o recurrir a algunos métodos. Por consiguiente, el docente primero les hace entender en quechua y luego hace una muestra en castellano. Dado que sabe que los niños y niñas conocen canciones y adivinanzas en su lengua materna, aprovecha ese

saber y lo mismo lo traduce al castellano y comprueba que sí aprenden mucho más rápido, porque ellos pueden ver que lo que dijeron en su lengua originaria también se puede escribir y verbalizar en castellano. Para ello, el docente, utilizando la pizarra, explica cómo se escriben las palabras en castellano; de este modo, los niños refuerzan su aprendizaje.

Lo que aporta esta experiencia a mi estudio es que los contenidos del desarrollo oral del castellano en los niños debe partir de sus experiencias y conocimientos previos en su lengua materna originaria, recuperando sus discursos orales auténticos: canciones, adivinanzas, juegos y tradición oral de su cultura. En ese sentido, es necesario tener en cuenta que la mejor forma de desarrollar un aprendizaje significativo es partiendo del conocimiento de la vida cotidiana de las niñas y niños.

3.1.2. La oralidad en la enseñanza del castellano en Brasil

Esta es una investigación realizada en un municipio de Benjamín Constante en Brasil en la asignatura de Lengua Española. Dicha investigación estuvo a cargo de Pimentel (2015) y se denominó “Las Oralidad en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el Municipio de Benjamín Constant-Brasil”. La investigación estuvo direccionada hacia la práctica oral de la lengua española en las clases del nivel primario y secundario de los alumnos de los grados 6°, 7°, 8° y 9°. El objetivo fue analizar la importancia de trabajar la oralidad mediante los métodos de enseñanza de una lengua extranjera, usando diversos recursos metodológicos que facilitaran la expresión de los alumnos en clase.

Este trabajo está basado en el enfoque comunicativo. Desde este enfoque, el instrumento principal es la habilidad oral y todas las actividades realizadas en la clase de

castellano como diálogos, música, teatro, debates y cuentos, con énfasis en una metodología lúdica y espontánea. Asimismo, los docentes, para poder realizar este trabajo, revisaron diversas teorías y aplicaciones didácticas respecto al tema.

En esta investigación, los resultados fueron que el 42 % de los alumnos prefieren la habilidad oral porque consideran que es muy importante para aprender un nuevo idioma; el 31 % apuesta por la escucha de música en español y a veces no entiende la letra de las canciones. Un 18 % se relaciona con la escritura y un grupo menor de 9 % opta por la lectura. El autor afirma que, en las observaciones realizadas durante el proceso, la lectura no es una actividad importante en el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Además, en la evaluación de la oralidad, el 81 % de los alumnos menciona que les gusta hablar el español. Sin embargo, hay un grupo que no les interesa aprender un nuevo idioma.

Para mi investigación, lo más importante y valioso de esta experiencia es la constatación de que el desarrollo de las habilidades orales es fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua. A partir de las preferencias expresadas por los estudiantes de esta investigación, ratifico la validez de mi hipótesis de acción, de que la expresión oral debe desarrollarse primero en la lengua materna y luego transferir esa habilidad a la segunda lengua, partiendo desde la experiencia de los estudiantes.

3.1.3. Enseñanza del castellano como segunda lengua en comunidades Awajún

La investigación “Enseñanza del castellano como segunda lengua en dos comunidades Awajún: Nuevo Napuruka y Nuevo Jerusalén” fue realizada por José Luis Shimbucat Taish (2001).

El presente estudio fue realizado en las comunidades Awajún de Santa María de Nieva, donde la lengua predominante es el Awajún y, por ende, los niños en su totalidad ingresan a la escuela hablando esta lengua originaria. Asimismo, el único espacio donde pueden desarrollar la comunicación en castellano como segunda lengua es la escuela. Viendo esta necesidad, el Programa de Formación de Maestros Bilingües (PFMB) de Iquitos asume la responsabilidad de formar a jóvenes de estos pueblos.

Para realizar esta investigación, en primer lugar, identificaron una necesidad del castellano como segunda lengua en los niños y niñas de dos pueblos Awajún. En segundo lugar, se organizaron para formar a jóvenes de los pueblos para garantizar una buena enseñanza del castellano. Luego, se plantearon preguntas que los ayudarán a entender mejor el problema y de esa forma buscar una estrategia para dar una solución.

En tercer lugar, registraron las opiniones de los actores educativos con respecto al uso y enseñanza del castellano como segunda lengua. Asimismo, describieron la práctica docente en el aula para la enseñanza del castellano como segunda lengua y sistematizaron las estrategias que utilizan los docentes en su enseñanza.

Esta investigación fue de tipo cualitativo descriptivo dentro de un enfoque etnográfico. Como señala el autor, “por el tipo de preguntas y objetivos planteadas, la investigación es de carácter descriptivo” porque le permitió describir situaciones y eventos que enriquecieron su tema. Además, el interés del trabajo de campo fue recoger aspectos de tipo vivencial desde los diferentes actores educativos con los cuales trabajó.

En este estudio, se presenta dos tipos de resultados. Por un lado, en una de las comunidades, los padres de familia, docentes, entre otros actores se oponen a la enseñanza del castellano. Se afirma que los padres eligen hablar en su lengua originaria en el núcleo familiar, dentro de la comunidad y hasta en la escuela. Asimismo, los niños, a pesar de la enseñanza escolarizada del castellano, prefieren hablar en Awajún. Por otro lado, en la otra comunidad, los resultados son diferentes y las opiniones de los padres también. En el resultado, se menciona que, a diferencia de la primera comunidad, los estudiantes manejan dos idiomas: Awajún y castellano. Los estudiantes pueden expresarse en su lengua originaria Awajún y en castellano como segunda lengua. Además, dentro de la familia, en las calles y en otros contextos, los mismos familiares les hablan a las niñas y niños en estos dos idiomas. Asimismo, los docentes también enseñan en ambas lenguas, cosa que no sucede en la otra comunidad, en donde los mismos docentes no enseñan en castellano y prefieren enseñar en la lengua originaria de los niños.

En conclusión, se afirma que la Educación Intercultural Bilingüe aún es entendida de manera general y muy limitada por los actores de la comunidad y profesores de aula; además, persiste un cierto desconocimiento de la EIB por los mismos actores mencionados. Asimismo, para una de las comunidades, la EIB significa dominar y manejar su lengua originaria y el castellano. Los padres y docentes son conscientes de este propósito; por ello, apuestan por una EIB para sus hijos y estudiantes.

Esta experiencia aporta a mi estudio porque me permite analizar cuán importante es la EIB en las comunidades donde la población tiene una lengua originaria como lengua materna. En ese sentido, me permite comprender cuán posible es establecer un diálogo entre

la lengua originaria y el castellano, sobretodo en espacios en donde las comunidades rurales se oponen a introducir el castellano como segunda lengua en el ámbito académico, familiar y comunal de sus hijos.

3.2 SUSTENTOS LEGALES

Los documentos normativos o políticas educativas internacionales que enmarcan el tema de investigación son las siguientes:

Los derechos de los pueblos indígenas han sido estudiados con interés cada vez más en las últimas cinco décadas. En 1989, la Organización Internacional del Trabajo revisó el Convenio 107 a través del “Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales 1989”, mejor conocido como convenio 169, aprobado en su septuagésima sexta conferencia, celebrada el 27 de ese mismo año, el cual está en vigor desde 1991. Este último convenio es importante en la cultura jurídica peruana porque establece el respeto a las culturas, formas de vida y organizaciones e instituciones tradicionales de los pueblos indígenas y tribales en las decisiones que les afecten o puedan afectar, conforme las particulares circunstancias de cada país. Asimismo, la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada el 13 de septiembre de 2007 por la Asamblea General (artículos 11°, 13° y 33°) y específicamente en el Artículo 11, menciona que los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas: lugares arqueológicos e históricos, objetos, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas. Además, en el artículo 12 nos dice que los

pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente; a utilizar y controlar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.

Asimismo, en las normas nacionales, podemos mencionar lo siguiente:

La Resolución Directoral N° 261-2013-ED, que aprueba la Propuesta Pedagógica “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”, en su Artículo 16 “Formula los lineamientos generales de los planes de estudios así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y la calidad de la educación” (Constitución Política del Perú, 1993). También, en el artículo 12 “La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita” (Constitución Política del Perú, 1993). En el artículo 17, “[El Estado] fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país” (Constitución Política del Perú, 1993).

3.3 BASES TEÓRICAS

3.3.1 ¿Qué es la Comprensión oral?

María de Lourdes Zebadúa Valencia y Ernesto García Palacio (2012) señalan que, para comunicarse, el ser humano posee un lenguaje y está capacitado para hablar; no

obstante, es importante diferenciar entre lenguaje, lengua y habla. El lenguaje es un sistema de signos articulados y se manifiesta de manera particular y específica a través del habla, mientras que la lengua está conformada por el repertorio de posibilidades lingüísticas que tienen los hablantes para expresar e interpretar diversas palabras y enunciados.

“Escuchar no se trata solamente de la conversación y correspondencia de sonidos en el código verbal, en palabras, frases u canciones, sino que también incluye elementos que van más allá del código lingüístico como tal” (Dagoberto, 2017, p.)

María de Lourdes Zebadúa Valencia, Ernesto García Palacio (2012) “La palabra comunicación viene del latín *comunicare* que significa: “poner en común”. De allí que comunicar signifique transmitir ideas y pensamientos con el objetivo de ponerlos “en común” con otros. Esto supone la utilización de un código de comunicación compartido. Por su parte, información se deriva de la voz latina *informare* que significa “dar forma”.

3.3.2. ¿Cómo se da la comprensión oral en segunda lengua?

“Parece que a los 10 meses, las primeras palabras aparecen en el niño, siendo estas significadas alrededor de los 12 meses y lográndose una comunicación completa en L1 a los 3 años de edad” (Ruiz 2000; citado por Irene. p. 12)

Al comienzo de la reflexión de la adquisición de la L1, Ruiz (2000), afirma que:

“las incógnitas que los lingüistas querían despejar estaba basadas en que le permite al niño aprender palabras que después irán uniéndose en oraciones con significado y qué les motiva a seguir desarrollando y construyendo un lenguaje más complejo gramaticalmente (...) a medida que se multiplicaban los estudios de adquisición de

L2 por las semejanzas en el proceso de una mente enfrentada a averiguar los mecanismos lingüísticos.” (p.13)

3.3.3. ¿Qué se entiende por intención comunicativa?

Vygotsky, (1986/1995); Bruner (1990). Afirman que:

“Así como el ser humano necesita de herramientas materiales para potenciar sus capacidades físicas, del mismo modo, el desarrollo de sus capacidades superiores requiere de la mediación de otro tipo de herramientas, ya no materiales, sino de naturaleza simbólica: los distintos lenguajes y formas de representación, los mitos, los relatos, las metáforas, los sistemas de notación, las disciplinas del conocimiento, los modelos científicos y los modos discursivos que utilizamos para interpretar y negociar significados, todos estos sistemas de símbolos hacen parte de la caja de herramientas culturales que los seres humanos necesitamos para alcanzar un pleno desarrollo. Todos nuestros actos intelectuales, nuestras formas de pensar, de aprender y de construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos, nuestras acciones y voliciones están mediados por estos artefactos simbólicos.” (Citado en Peña, 2008)

Por su parte Luis B. (2008) menciona que “la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas dentro de la educación.

Asimismo, el mismo autor afirma que es son “instrumentos poderosos para producir y transformar el conocimiento, elevar la calidad de los aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y hacerlos partícipes en el proceso de su formación.”

Peña (2008) la capacidad para comunicar las ideas de una manera clara y convincente en forma oral y escrita constituye, además, una condición indispensable para el desempeño profesional, el crecimiento personal y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Úcar Ventura, Pilar (2007) afirma que:

“Los miembros de una comunidad de habla tienen en común sistemas de comportamiento y comprensión que fundamentan su construcción de la realidad. Dado que la comunicación considera los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje y baraja conceptos como emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo.”

3.3.4. ¿Qué enfoques existen para la comunicación en segunda lengua?

Para la comunicación en segunda lengua, podemos encontrar el **Enfoque comunicativo**. Este es una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura que subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de dicha competencia comunicativa de los alumnos, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos (Zebadúa & García, 2012).

Aristóteles, por su parte, explicó que el arte de hablar en público era un medio de persuadir, (...) que busca enseñar a los alumnos cómo se producen en la vida real los intercambios

lingüísticos y comunicativos. Dicho de otra manera el enfoque comunicativo sustenta las cuatro habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).

Mehadi, (2015) afirma que:

“la comunicación oral se integran diferentes códigos tanto lingüísticos como paralingüísticos que ayudan a la codificación del mensaje y de las intenciones comunicativas. Dentro de estos elementos se caracterizan la calidad de la voz y la vocalización, las pausas del habla, los gestos corporales.” (S/P)

Además, el mismo autor menciona que aprender una nueva lengua y aprender a comunicarse con ella requieren gran esfuerzo y mucho trabajo.

3.3.5. ¿Qué son las habilidades comunicativas orales en segunda lengua?

“Hemos de aclarar que utilizamos los términos destrezas y habilidades como sinónimos en estos momentos con el significado compartido de ser “diestros o hábiles” (Jesús M, 2002, p.)

Se evidencia en el siguiente texto:

En cuanto a la escucha, es ésta una habilidad fundamental para las relaciones humanas: sin escucha, no hay conocimiento del otro, es imposible la empatía. El diálogo, puntal de la convivencia pacífica, se vuelve inútil. La didáctica de la lengua no puede por más tiempo dar de lado o dar por sabida una habilidad que abrirá tantas puertas a los alumnos de la educación obligatoria. En las

leyes educativas ya están presentes los contenidos de lengua oral. Es el momento de llevar esa parte del currículo a las programaciones, a los libros y al aula (Carmen, 2009, p.).

“La comunicación es un concepto más amplio que el lenguaje. Es verdad que la expresión lingüística es siempre comunicación; sin embargo, no toda comunicación es siempre lingüística. Obviamente, los sistemas no verbales lo corroboran (...)” Jesús M. (2002)

Caizapasto y Moreno (2010), citado por Vicente S., Carlos, y Yat A., José H. (2015) afirman que:

“El proceso de la comunicación es, a la vez, fundamental y vital para los seres humanos. Es fundamental, en cuanto toda sociedad humana, desde la primitiva hasta la moderna, está fundada en la capacidad que el hombre posee para transmitir sus intenciones, deseos, sentimientos, conocimientos, y experiencias a los demás. Es vital, en tanto la posibilidad de comunicación con los otros semejantes aumenta las oportunidades individuales para sobrevivir, al igual que su ausencia es vista, generalmente, como una forma seria de trastorno patológico de la personalidad”

4. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cualitativo y se aborda desde el enfoque de la investigación acción que es considerada como “un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Montse Tesouro, M. Dolors de Robot, Ingrid Labian, Ester Guillamet, Adriana Aguilera, 2007, p.2). Asimismo, Latorre (2003) hace énfasis que la investigación-acción es entendida

como una intervención en la práctica educativa con la intención de ocasionar una mejora expresada en los aprendizajes de los niños y niñas.

Si bien esta constituye una investigación de tipo cualitativo para fines de visibilizar elementos del diagnóstico y del logro de resultados, en referencia a los aprendizajes de niños y niñas, se utilizó la herramienta del diagnóstico psicolingüístico. Esta forma parte de la práctica pedagógica intercultural, promovida desde la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, que constituye básicamente en una entrevista y observación de las habilidades comunicativas de las niñas y niños en castellano en un momento específico.

La información cualitativa, por otro lado, se recogerá a través de actuaciones y reflexiones de las sesiones de aprendizaje. Asimismo, se entrevistará a los niños y niñas para recoger sus testimonios de lo aprendido, y también testimonios de los padres y madres sobre los avances que evidencian en sus hijos e hijas.

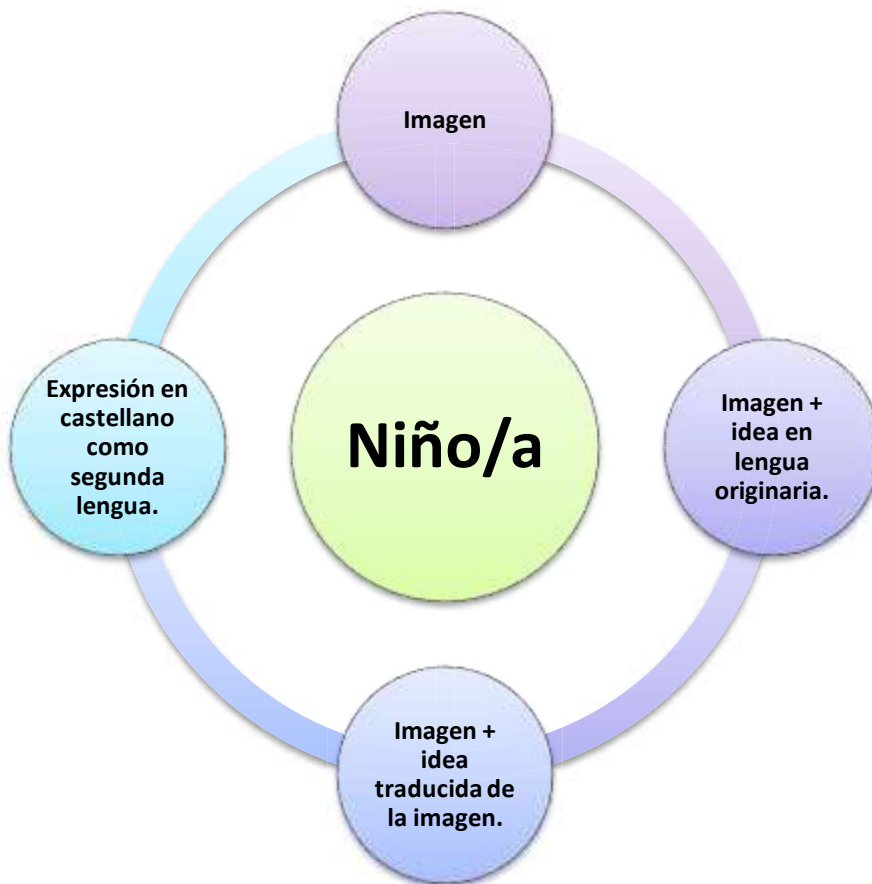
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN DE ACUERDO AL ENFOQUE

Esta investigación acción es de tipo cualitativo y cuantitativo desde un enfoque comunicativo, y constituye una exploración sistemática y organizada en antecedentes secundarios sobre el tema elegido.

Como parte del proceso para ejecutar el presente proyecto de investigación, en primer lugar, se tuvo que realizar el planteamiento del problema, realizar la matriz de problemas: objetivos específicos y categorías; la matriz de consistencia: formulación del problema de investigación, supuesto de la investigación y objetivo general. Por último, se elaboró la

matriz del instrumento: guía de diagnóstico sociolingüístico y la guía de diagnóstico psicolingüístico. En segundo lugar, para recoger los datos relacionados con la presente investigación acción, se usó fichas bibliográficas, las mismas que se organizaron de acuerdo a los ejes del proyecto. Después de revisar la literatura, se ha llegado a formular los tres ejes que se explicarán a continuación.

¿Qué se entiende por intención comunicativa? Es la idea de una imagen que se quiere comunicar o expresar ante el receptor. Para que un niño bilingüe pueda expresar sus ideas, primero tiene que relacionar conceptos en su lengua materna y después expresará su idea en castellano como segunda lengua, como se expresa en la siguiente figura.



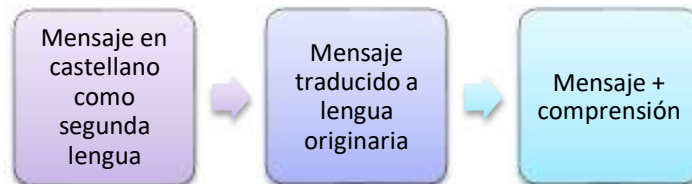
Fuente: elaboración propia

¿Qué son las habilidades comunicativas orales en segunda lengua? Son las habilidades o herramientas que utiliza el emisor al momento de expresar sus ideas a su receptor.



Fuente: elaboración propia

¿Cómo se da la comprensión oral en segunda lengua? Para que el estudiante bilingüe pueda comprender el castellano como segunda lengua, debe traducir mentalmente el mensaje que emite el receptor al público.



Fuente: elaboración propia

Para la organización de las categorías, se ha revisado diversas experiencias que están relacionadas con el proyecto de investigación. Se han revisado artículos, tesis y libros que se han investigado para obtener grados académicos. En la búsqueda de información, se ha leído 5 artículos, 5 tesis (para obtener el cartón de licenciatura y para obtener grados de magíster

y doctor) y 3 libros investigados por diferentes instituciones superiores. Sin embargo, en el camino de la lectura y revisión de cada una, se fue disminuyendo por cada categoría porque, para algunas categorías, los artículos, tesis y libros no tenían coherencia en el tema. En vista de que no había coherencia y para llenar la tabla del plan de análisis, se tuvo que prescindir de algunas fuentes; asimismo, se explicó las concepciones teóricas que se han desarrollado respecto a situaciones e intención comunicativa en la oralidad en segunda lengua. Por otra parte, se analizaron las tendencias que se han desarrollado respecto al valor de uso del castellano como segunda lengua; y, por último, se explicó en qué consisten las habilidades comunicativas de comunicación oral del castellano como segunda lengua desde el enfoque comunicativo.

Este trabajo se ha elaborado desde el tratamiento de las fuentes documentales científicas, que luego fueron interpretadas por el investigador a fin de generar una comprensión amplia sobre un tema educativo de interés en el campo de la EIB.

Observaré las expresiones orales de niños y niñas en el aula y fuera del aula en castellano como segunda lengua.

4.2 POBLACIÓN

Comencé mi clase con 8 estudiantes. Durante la semana y mes asistieron 8 a 10 estudiantes de 3º grado. Realicé mi primera sesión en la que los niños y las niñas estuvieron muy atentos a cada palabra que decía. Cuando inicié la sesión, comencé con los saludos y luego con una canción y una dinámica. Mi intención fue motivarlos a que les guste venir

todos los días a clase y a que se lleven la impresión de que hay un nuevo docente y muy dinámico.

POBLACIÓN	CARACTERÍSTICAS	ROL
Niños y niñas del tercer grado	9 a 11 años 9 varones y 11 mujeres	Aprendices del castellano como segunda lengua
Madres de familia	27 a 40 años	Ayudan en el fomento del aprendizaje del castellano.
Docente de aula	47 años	Modelo del castellano

4.3 OBJETIVO GENERAL, ESPECÍFICOS

Para abordar mi investigación acción, me planteé como objetivo general diseñar y aplicar estrategias diversas para desarrollar la comunicación oral en castellano como segunda lengua en niños y niñas del tercer grado de una IIEE EIB donde realicé mi práctica pre profesional; esto me permitió abrir un camino para aplicar diversas estrategias para enseñar castellano como segunda lengua.

Objetivo general:

Implementar diversas estrategias para el desarrollo de la comunicación oral en castellano como segunda lengua en niños y niñas de la lengua shipibo konibo.

Los objetivos específicos del presente estudio fueron los siguientes:

Actuar como modelo lingüístico para los niños y niñas de la expresión oral del castellano.

Promover espacios y situaciones comunicativas lúdicas para expresarse oralmente en castellano libremente en la comunidad.

Generar oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas en el curso de comunicación en castellana como segunda lengua.

4.5 HIPÓTESIS DE ACCIÓN

Los estudiantes de tercer grado de la institución educativa N° 64160 -B Nuevo Ahuaypa de Iparia lograrán comunicarse oralmente en castellano como segunda lengua sin temor por la interacción cercana y amable con el docente y el uso de estrategias lúdicas para expresarse en diversos espacios y momentos.

4.6 PLAN DE ACCIÓN

Objetivos específicos	Utilizar habilidades comunicativas orales en castellano como segunda lengua como modelo lingüístico para los niños y las niñas	Generar oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas en el curso de comunicación en castellana como segunda lengua	Promover espacios y situaciones comunicativas lúdicas para expresarse oralmente en castellano libremente
Acciones	Implementación de diversos recursos lúdicos que muestran el buen dominio oral del docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de un diagnóstico psicolingüístico • Implementación de estímulos comunicativos en castellano • Aplicación del libro viajero todos los días • Implementación de espacios para promover la libre expresión: <ul style="list-style-type: none"> • Adivinanza • Canto • Cuentacuentos • Implementación de sesiones del castellano utilizando estrategias vivenciales, lúdicas y los materiales del MINEDU <ul style="list-style-type: none"> • Adivinanza • Canto • Teatro • Cuentacuentos • Evaluación del diagnóstico de las capacidades psicolingüístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Letrado de la institución educativa y señalización de la comunidad • Generar espacios deportivos con narraciones en castellano • Escucha cotidiana del programa de radio
Metas	Ser un docente que motiva con fluidez la comunicación oral de los niños y niñas	Se realizará 30 sesiones durante el proceso de la práctica Los estudiantes se comunican oralmente en el nivel intermedio del castellano.	Los estudiantes se expresan libremente en castellano como segunda lengua.
Cronograma	La práctica profesional intensiva I se realizará del 15 de julio al 30 de setiembre (70 días)		Durante las sesiones desarrolladas, los estudiantes podrán dialogar y expresarse libremente en castellano como segunda lengua.
Resultado	Diagnóstico psicolingüístico		

	<p>Letrado de la institución educativa y señalización de la comunidad.</p> <p>Preparar treinta (30) sesiones de clases</p> <p>Resultado de la evaluación final 50 % del dominio de la comunicación oral en castellano como segunda lengua</p>		
--	---	--	--

4.7 ÉTICA

En la práctica pre profesional 2018-I, se identificó, de manera preliminar, el problema del uso inadecuado de estrategias para desarrollar la comunicación oral en castellano como segunda lengua por el docente del tercer grado de la institución educativa de Iparía. Por ello, considero realizar esta investigación para dar solución a esta problemática. Esta investigación se desarrollará con 25 alumnos; por tanto, se hará firmar el consentimiento informado a padres de los estudiantes.

A continuación, se mencionan algunos principios y se explica cómo fue el tratamiento antes, durante y posterior a la investigación:

a. Autonomía

Se respetará toda decisión de los actores educativos para participar, sin coaccionar o presionar su decisión. Por ello, se aplicará una hoja informativa para la observación y las encuestas que explican los objetivos, el procedimiento, los beneficios, las acciones y el tiempo en que se tomará parte. Se pedirá permiso para grabar en audio, entre otros aspectos, toma de fotografías, filmación de videos, lo que que permitirá una decisión informada.

b. Confidencialidad

La información recabada será de carácter confidencial. Esto significa que la información obtenida se mantendrá en el anonimato: los nombres de los niños y las niñas y de las madres de familias que participen en la investigación. Una vez procesada la información, se destruirá todo archivo en físico y se eliminarán los archivos virtuales.

c. Respeto a la dinámica de la I.E.

En el aula, no se hará una intromisión ni interrupción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que realizaré sesiones vivenciales a partir de la planificación previa. Asimismo, se hará una reflexión sobre mis propias sesiones como practicante.

d. Beneficencia

Se ha contemplado una devolución de los resultados a las madres de familia. Se compartirán los avances en su comunicación oral en castellano como segunda lengua de sus hijos e hijas.

e. No beneficencia

El estudio ha evaluado que no existirán daños producidos al momento de realizar las sesiones vivenciales, toma de fotografías, filmación de videos.

f. Derechos del autor

El presente trabajo será el resultado del esfuerzo personal. En relación con el tema elegido para la investigación, se considera en la elección que este cumpla con los aspectos señalados en las normas de protección y propiedad intelectual propias de la universidad.

g. Beneficios para el conocimiento

El presente proyecto de investigación acción tiene la finalidad de buscar soluciones a cómo desarrollar habilidades comunicativas orales en castellano como segunda lengua

como modelo lingüístico para los niños y las niñas. Asimismo, busca generar oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas en el curso de comunicación en castellano como segunda lengua y, por último, promover espacios y situaciones comunicativas lúdicas para expresarse oralmente en castellano libremente. Posteriormente, será alcanzado a la facultad de educación para que guíe las investigaciones de las futuras promociones. Tiene un beneficio propio porque por medio del trabajo de investigación se logrará contar con mayor información sobre el tema, y tendrá un beneficio para la institución porque servirá de base a otros estudiantes para futuras investigaciones.

5. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Esta investigación acción es de tipo cualitativo desde un enfoque comunicativo y constituye en una exploración sistemática y organizada.

El enfoque comunicativo nos permite desarrollar no solo la expresión oral y expresión escrita, sino también la comunicación oral y la comprensión oral. Para que los estudiantes puedan lograr la competencia comunicativa, partimos desde su vivencia y experiencia sociocultural preguntándoles qué temas y qué métodos podríamos utilizar para cada actividad durante el proceso de la investigación. Los estudiantes propusieron temas como la alimentación saludable (lonchera saludable), la higiene personal entre otros temas. Asimismo, plantearon que las actividades se ejecutaran de manera vivencial y partiendo de los juegos, cosa que en nuestro plan estaba previsto.

Según Beghadid (2013), el enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, sino como la readaptación de principios

pedagógicos y de métodos o aproximaciones metodológicas previas organizadas de manera ecléctica. Asimismo, este enfoque tiene como propósito fundamental establecer la comunicación del idioma elegido, tomando en cuenta las necesidades de los alumnos que determinan las aptitudes que desean desarrollar ya sea comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita. Su implementación en las escuelas permite que los estudiantes puedan mejorar rápidamente en la adquisición de la lengua, ya que se toman en cuenta los recursos de su vida cotidiana, su conocimiento previo, en el marco de situaciones reales y de respeto de los diferentes códigos socioculturales. En ese sentido, este modelo comunicativo no solo nos permite analizar el énfasis de la idea de papel como protagonista que corresponde al estudiante con respecto a su propio conocimiento.

Como sabemos, en los currículos anteriores no se tomó en cuenta la necesidad de incluir el área de castellano como segunda lengua en nuestras escuelas; por ello, los estudiantes tenían dificultades para poder expresarse en una segunda lengua como el castellano. Hoy, gracias a los cambios que hubo por parte del Ministerio de Educación, en el marco del Currículo Nacional (CN), esta área ya se ha tomado en consideración, con el objetivo de respetar el proceso de adquisición ambas lengua, una lengua originaria o materna de los estudiantes más el castellano. El desarrollo de esta área, en las escuelas, contribuirá a que los estudiantes establezcan relaciones sociales con otras personas en otros ámbitos de sus vidas, a que se comuniquen, y a que puedan ejercer su ciudadanía en contextos públicos y privados, más allá del ámbito escolar (Programa Curricular de Educación Primaria, 2016).

Consideramos ahora que es importante resaltar que dentro del área de castellano como segunda lengua hay competencias para obtener buenos resultados en el proceso de

aprendizaje de nuestros estudiantes. Asimismo, para lograr el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica, se favorece por el desarrollo de diversas competencias.

El área de castellano como segunda lengua se ocupa de promover y facilitar, a lo largo de la educación básica, que los estudiantes de instituciones educativas interculturales bilingües que tienen una lengua materna distinta al castellano desarrollen las siguientes competencias:

- **Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua.**
- **Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua.**
- **Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua.**

También hay que reconocer que el MINEDU tomó en consideración la siguiente competencia **se comunica oralmente en castellano como segunda lengua**. Esta competencia es un avance en la Educación Intercultural Bilingüe para las zonas rurales porque nos permite como docentes desarrollar en los estudiantes la habilidad comunicativa en castellano como segunda lengua.

Con esto quiero decir que sí hay una competencia para desarrollar la comunicación oral en castellano. También hay un horario dentro del área de castellano que nos permite fomentar el uso del castellano en la clase. Se presenta el balance de resultados en base a las categorías de la investigación:

5.1 Modelos lingüísticos para promover la oralidad en castellano como segunda lengua a través de la actividad lúdica

Para desarrollar las habilidades comunicativas en castellano, se propuso establecer rutinas de uso del mismo en el aula, donde el docente era el modelo lingüístico. Para ello, se implementó estrategias como juegos, adivinanzas, cuenta cuento, libro viajero, crear canciones en castellano y cantarlas, con el propósito de que los niños y niñas escucharan el uso que el docente hacía de la segunda lengua. Así, el docente fue la base principal y una fuente de comprensión del castellano para los estudiantes. Conviene subrayar que algunos juegos/ estrategias se tuvieron que adaptar de un manual de “dinámicas grupales de todos y todas” y de “¿Te suena familiar? Juegos y dinámicas” de acuerdo al contexto de niños y niñas. (s/a).

5.1.1. Juegos: Para los estudiantes, el juego es una acción importante porque es parte de su vida cotidiana; además, es una actividad que no les gusta perder para nada. Sin embargo, existen algunos estudiantes que no quieren participar en dicha actividades. Se realizaron juegos dentro y fuera del aula. Cuando se realizaron actividades fuera del aula, algunos estudiantes no participaron.

Esta estrategia se utilizaba siempre al inicio y al final de la jornada. El propósito de los juegos fue fortalecer la concentración en las actividades de la clase y el trabajo en equipo. A través de estos, se buscaba que los estudiantes rompieran el hielo para poder realizar actividades de expresión oral en castellano de manera más lúdica. Asimismo, el objetivo era

que se sientan más en confianza y gusten del castellano, así como que se sientan más motivados a aprender. La estructura que se siguió en los juegos fue la siguiente:

- El docente explica el objetivo del juego.
- Luego, realiza un juego de modelo explicando los pasos.
- Después, se aplicaba por los niños en general.
- Finalmente, reflexionaban sobre el juego con preguntas sobre sus sentimientos, sus habilidades, su comprensión y otras aplicaciones del juego.

Los juegos fueron útiles en la medida que los niños comenzaron a asociar el aprendizaje del castellano con la sensación de placer, disfrute y, por lo tanto, de confianza para poder expresarse. Además, el hecho de asociar el buen uso del castellano por parte del docente con la actividad lúdica me abrió las puertas de su confianza para que superaran las situaciones de burla, de incompetencia que les generaba no poder expresarse bien en castellano.

Además, como muchos de los juegos eran cooperativos, y si bien eran organizados por mi persona, les pedía que luego ellos se hicieran cargo de organizarlos y dirigirlos, lo que les permitía tener más en seguridad y confianza, además de apoyarse para superar los errores.

Juego 1: Cadena de nombres

Al inicio del año escolar, no conocía los nombres de los estudiantes. Para poder conocernos entre todos, esta dinámica fue de mucha ayuda porque no quería realizar una clase con una presentación tradicional. En mi primer día de clase, quise impresionar a los

niños con algo dinámico; para ello, apliqué el juego mencionado con el objetivo no solo de presentación, sino también de concentración e integración. Este juego básicamente busca ampliar el vocabulario del niño y de la niña. Es una situación comunicativa en la que los niños deben expresar su nombre y escuchar su nombre.

Se debe agregar que, en esta dinámica, los participantes tenían que ubicarse en un círculo de pie. El docente comenzaba diciendo su nombre. Luego, el estudiante que está a su derecha dice el del profesor y el de él. El siguiente dice los dos anteriores y suma el de él y así sucesivamente hasta dar la vuelta al círculo. Considerando las diferencias de edades, se situó a los más pequeñitos junto al facilitador para que de todas formas participen, con menor dificultad.

Cabe mencionar también que a un grupo de niños y niñas se les dificultaba la explicación de manera oral y requerían de otras estrategias con la escritura. En ese sentido, viendo la necesidad de ese grupo, introducimos la escritura en la pizarra y fue un recurso que los ayudó a todos. Asimismo, había un grupo que sí podía expresarse con facilidad, solo escuchando las instrucciones que como docente daba.

Para poder realizar este juego, se tuvo en consideración dos pasos muy importantes:

Paso 1: Para que los estudiantes puedan entender bien la lógica del juego, se tuvo que utilizar las dos lenguas: castellano y shipibo-konibo.

Paso 2: Para generar el disfrute del juego, también tomamos en cuenta algunos acuerdos en castellano para el juego.

- Respetarse entre compañeros.
- No reír cuando el compañero se equivoca.
- Apoyarse entre compañeros.
- No burlarse de su par.

A continuación, se presenta un fragmento que evidencia la interacción entre el maestro y los estudiantes:

Niños nos ponemos de pie y formamos un círculo. Vamos a jugar “**su nombre y mi nombre es**”. Para empezar, me tienen que escuchar primero porque luego ustedes lo van a continuar; comenzamos de izquierda hacia derecha, por ejemplo, profesor, su nombre es Juan y mi nombre es Isai. De esta manera, tienen que continuar hasta llegar al inicio de nuestro juego.

Rekenparira maton yoiyai matobetan axeainin jane japekaora maton yoiyai maton jame jaska abokinra non keyoai inon nokoai non jaixon peweainko. (AND4)

En este caso, para que los estudiantes puedan entender mejor hacemos el uso del shipibo para que quede claro.

- Profesor: Su nombre es Juan y mi nombre es Isai.

- Juan (niño 1): Su nombre es Isai y mi nombre es Juan.
- Kiara (niña 2): Su nombre es Isai, Juan y mi nombre es Kiara.
- Juanita (niña 3): Su nombre es Isai, Juan, Kiara y mi nombre es Juanita.
- Koral (niña 4): Su nombre es Isai, Juan, Kiara, Juanita y mi nombre es Koral.

Para enseñar una segunda lengua, se debe tomar en cuenta el código lingüístico de nuestros estudiantes y el juego. Al respecto, Mejía (2015) señala que “el juego es parte de la vida del ser humano en todas las facetas de su vida, convive y participa de ella”. En esta práctica, pude comprobar que es sumamente imprescindible no desviarse de este camino, ya que permite a los estudiantes un mejor aprendizaje.

Juego 2: “Me llamo y me gusta” (ANJ2)

En esta dinámica, se ubican todos/as los/las estudiantes en círculo; puede ser sentados o de pie. Como docente, comienzo por mi nombre y menciono una cosa que me gusta: “Mi nombre es Isai y me gusta bailar”. Luego, el estudiante que está a mi derecha repite y agrega su nombre y qué le gusta, así sucesivamente hasta volver al primero. Luego, de acuerdo a sus gustos, formaban grupos. El objetivo de este juego era expresar preferencias personales y generar acuerdos para trabajos comunes con quien dialoga.

También, me interesó conocer los gustos de mis estudiantes. Debo mencionar que este juego se realizó en la tercera semana del inicio del año escolar, dado que las dos primeras semanas los estudiantes no asistían a la escuela por diversos factores. Entonces, como en la

tercera semana ya tenía un número mayor de estudiantes, me surgió este interés por conocer si entre compañeros se conocían y si también conocían sus gustos personales.

Al momento de realizar este juego, pude percibir que a algunos se les dificultaba memorizar los nombres y los gustos que tenían sus compañeros. Para que todos pudieran tener en cuenta lo que tenían que decir, se los escribí en la pizarra, puesto que eso los obligaba a ser más exigentes en su proceso de aprendizaje. Además de esto, los niños y las niñas no solo practicaban este juego dentro del aula, sino también fuera de ella, dentro de la comunidad, en el momento en el que están jugando con sus amigos. Otro espacio donde practicaban fue el espacio de la pesca.

En el proceso de este juego, los estudiantes manifestaron sus gustos de acuerdo al género. En el caso de los varoncitos, muchos demostraron su gusto por la pesca, jugar fútbol, cazar lagartijas, etc. Entre las mujercitas, algunas de ellas también señalaron su gusto por la pesca o por ayudar en el hogar. Hubo también otros a quienes les gustaban otras cosas como, por ejemplo, las frutas.

Viñeta: AND 1

- “Mi nombre es Juan y me gusta zapote”
- “Juan le gusta zapote y yo me llamo Juana y me gusta caimito”

(Niño y niña, edad 8 y 9 años, 2019)

Otros espacios: AND 1

- Fernando: Me llamo Fernando y me gusta comer bimpish¹.
- Luis: Fernando le gusta guayaba, yo me llamo Luis y a mí me gusta xenan².
- Pepe: Enra moa onanyamake, atikomari/yo ya no sé, es muy difícil (...) Fernando come bimpish, Luis come xenan yo como pocha³”

Escuchar la conversación anterior entre los tres niños me llenó de mucha emoción porque sentí que todo lo que trabajábamos en el aula también lo practican en diferentes espacios de su vida cotidiana. Este hallazgo es relevante porque el juego se estaba aplicando en un ámbito diferente al aula ante todos los compañeros y la presencia de un profesor, donde, tal vez, para ellos sea difícil. La misma dinámica fuera de la escuela evidenciaba que los estudiantes se divertían entre ellos, sin la presencia de un observador.

¿Cómo logré escuchar este diálogo? Una tarde, como cualquiera, estaba caminando por el puerto principal de la comunidad y, de repente, escuché los gritos de los niños que estaban jugando. Me llamó la atención y fui a verlos; sin decirles nada, me senté a la orilla del río sin que se den cuenta de mi presencia. Para el niño, este proceso de aprendizaje es muy importante y a su vez significativo porque le genera un conflicto cognitivo dentro de él o ella. Cuando están en el aula, pronuncian con una voz muy baja y les cuesta vocalizar o verbalizar en voz alta. Sin embargo, cuando están entre ellos no se presenta el temor a equivocarse.

¹ Bimpish, guayaba

² Xenan, guaba

³ Pocha, papaya

Con este juego, algunos niños pudieron expresarse, pero otros identificaron que tienen esa dificultad; ello significa que los niños se apropian del juego y del idioma de acuerdo a sus posibilidades.

Juego 3: “La banca” (ANJ3)

En esta dinámica, debemos trazar dos líneas paralelas en el piso; puede ser con tiza o *masking tape*, con una separación no mayor a 25 centímetros. Todos los participantes se ubican en fila, sin orden alguno, dentro de las líneas trazadas. Una vez ubicados, se les indica que deberán organizarse según edad, por ejemplo. Si son de edades similares, puede ser por fecha de nacimiento o por orden alfabético según nombres, etc. La idea es que sin salir de las líneas puedan organizarse para ordenarse según lo solicitado. Deberán ayudarse a pasar por sobre los otros, o acomodarse como puedan para conseguir el objetivo. Si son muchos participantes, se pueden hacer más filas. El propósito de este juego es que aprendan a trabajar de manera grupal y a organizarse de manera individual y grupal en los trabajos.

En este juego, no se pudo cumplir el objetivo, ya que los niños y niñas no pudieron terminar el juego. Asimismo, se les dificultó porque en este se requería mayor concentración y los estudiantes no podían concentrarse, al parecer porque se avergonzaban de sus compañeros que eran más grandes, ya que ellos manejaban mejor el castellano. Sin embargo, es necesario recalcar que se divirtieron al momento de jugar. Todo esto parece confirmar que hablar ya no se les hacía difícil porque en la interacción durante este juego utilizaban palabras sueltas como las que se presentan en el diálogo siguiente: **(AND2)**

- Niña 1: Ven acá.
- Niña 2: Jefer, párate allá.
- Niño 3: Ja, Ja, Ja... Este José no entiende. Baja abajo.
- Niño 4: Tú no haces caso, Cho. Mira profesor, Greys no hace caso; ya se ha hecho yoshin⁴”

Este hecho es sumamente importante porque el estudiante comienza a mezclar su lengua originaria con el castellano. De esta manera, los niños y niñas hacen uso del castellano en espacios y situaciones lúdicas.

Al aplicar este juego, quería comprobar la capacidad de concentración de mis estudiantes en un trabajo cooperativo y colaborativo, ya que en cada trabajo había ciertas diferencias entre ellos. Asimismo, comprendí que no todos tienen la misma capacidad de concentración en una actividad como esta; y, además, no tienen el mismo dominio del castellano. El juego cooperativo puede generar que los distraídos aprendan de sus compañeros más hábiles sin que exista un miramiento y la burla de por medio en las interacciones.

Este tipo de juego ayudaba a superar situaciones de conflicto como las que expresa el director de la escuela:

⁴ Yoshin es un término en shipibo que los niños utilizan cuando alguien no hace caso.

Los niños de esta comunidad algunos no se llevan bien entre ellos por distintos factores y eso a veces cuando están en la escuela se nota pues como habrás visto. Esto también viene desde de familia. (ADT 1)

Juego 4: “Juan manda” (ANJ4)

En esta dinámica, se les explica a los estudiantes que se les dará una indicación que ellos deben seguir. Solo cuando la consigna sea correcta, por ejemplo, “Juan manda que se pongan de pie”, entonces ellos la deben realizar. Las órdenes deben ser rápidas y alternadas con consignas diferentes, por ejemplo, “Juan dice que den vueltas por el aula”. En este caso, quien enuncie la orden sale del juego. Como parte del juego, el que tenía mayor cantidad de equivocaciones salía a dar las indicaciones. El objetivo de este juego es la participación y la concentración.

Cuando realizamos este juego, a los niños les gustó porque se divertían mucho. Además, solo tenían que seguir las indicaciones del docente y casi todos cumplieron. Al inicio de la dinámica, casi todos y todas se equivocaron. Pero, luego, cuando se concentraron, ya no hubo mucha equivocación porque nadie quería salir al frente a dar las consignas, aun así hubo algunos estudiantes que salieron y lo hicieron muy bien. Esta dinámica la llevábamos a cabo antes de comenzar y al final de la clase. Este juego ayudaba a que los niños y niñas logaran los objetivos lingüísticos de entender instrucciones y, a la vez, ejecutar acciones.

5.1.2. Actividades motivadoras

Cuentacuentos: los cuentos infantiles eran seleccionados de acuerdo a sus gustos y preferencias. En este caso, al inicio del año escolar, se les informó a las madres de familia que debían comprar un libro de cuentos infantiles regional o universal; además de ello, como docente, tenía mis videos de cuentos infantiles propiamente seleccionados. Para que esto se vuelva un hábito, pasaron tres semanas en las que los estudiantes se acostumbraron a escuchar un cuento. Cabe mencionar que, antes de iniciar con este proceso, se les preguntó si les gustaba escuchar cuentos; ellos respondieron que sí.

Para el cuentacuentos, los estudiantes tenían dos alternativas para escoger. Una primera opción era escuchar al docente contar el cuento; y la segunda opción fue escuchar un cuento de un video. La mayoría optó por la segunda opción.

En este espacio, los estudiantes podían realizar preguntas del cuento; también les hacía preguntas mientras miraban o escuchaban la narración de este. Algunos alumnos respondían, así como también algunos no. No todos participaban en el diálogo, pero buscaba una forma de integrarlos para que participen de la actividad. Para ello, realizaba preguntas más personalizadas a cada niño o niña. De esta manera, sí me respondían.

Con esta actividad, pude lograr que los estudiantes desarrollaran la capacidad escucha activa en castellano como segunda lengua. Asimismo, para que los niños y niñas puedan escribir sus propios cuentos usando su creatividad, el cuento permitía que los estudiantes tengan una idea que les permitía escribir luego, además de contar en secuencia un hecho, con ilación y coherencia.

Adivinanzas: Crear adivinanzas es una actividad que me permitió desarrollar la comunicación oral en los estudiantes, ya que esta es una actividad que realizamos desde las vivencias de los propios niños y niñas; por ello, es importante recoger primero los saberes locales o el saber comunal desde sus propias experiencias. Esta actividad se aplicaba antes de comenzar la clase como un hábito y era parte de las estrategias para desarrollar nuestra clase. Con respecto a las adivinanzas como una actividad rutinaria, los estudiantes tenían que venir preparados con una adivinanza en castellano todos los días. Aquí todos participaban porque les gustaba. Al inicio, cuando comenzamos el año escolar, los niños y las niñas no querían participar y se escondían debajo de sus carpetas, debido al temor de expresarse en castellano y al temor de salir al frente de sus compañeros. Las adivinanzas posibilitaron que los niños describan en castellano y establezcan relaciones entre hecho, situación u objeto y su significado.

Libro viajero: Un libro viajero es un libro de cuentos infantiles que los estudiantes llevaban a su casa al finalizar la clase. Este libro iba acompañado de un títere, el cual cumplía la función de observar y acompañar al niño o niña. El objetivo de esta actividad fue asegurar que los niños y niñas practicasen la lectura con un miembro de la familia en su casa. De esta manera, me aseguraba que la clase no sea el único espacio en el que puedan hablar el castellano. Con respecto al libro viajero, es necesario recalcar que los niños y las niñas no tenían un hábito de la lectura en la escuela ni en su casa, ya que en la misma familia no tienen el apoyo de parte de sus padres.

¿Qué relación tiene esta estrategia y el uso de la lectura con nuestra categoría “utilizar habilidades comunicativas orales en castellano como segunda lengua como modelo

lingüístico para los niños y niñas”? En particular, me parece importante introducir la lectura porque de esta forma puedo asegurarme que la puedan practicar con sus pares o con el apoyo de su familia, que puedan leer un fragmento del cuento y, luego, compartirlo en aula.

Hay que reconocer también que, en un inicio, tuvimos dificultad, ya que los estudiantes presentaban un déficit de lectura. Algunos alumnos podían leer, pero no comprendía lo que leía.

Canciones en castellano: A los estudiantes les encanta cantar en castellano como también en shipibo. En este espacio, ellos se pueden expresar de manera libre en su segunda lengua. Cabe mencionar que los estudiantes, sin el docente, prefieren realizar la clase o simplemente pasar las horas pedagógicas cantando y jugando porque los juegos y las canciones son parte de su vida cotidiana dentro de su localidad o comunidad. Eso les permite que se sientan en confianza entre ellos.

El objetivo principal de esta actividad fue que los estudiantes puedan mejorar la expresión oral a través de canciones. Los niños crean las canciones usando su creatividad e imaginación.

Canción ANC1

Fui al mercado a comprar caimito
y la hormiguita subió por mis pies,
me sacudí, sacudí, sacudí
y la hormiguita subió por mis pies.

Al culminar la clase, les hice las siguientes preguntas:

¿Les gustó la clase? Todos dijeron que sí les había gustado la clase. ¿Les gustó la canción que cantamos? Me respondieron de la misma manera, de una manera muy positiva ¿Les gustó la dinámica? Sí, también me respondieron. ¿Qué realizamos al inicio de nuestra clase? En relación a esta pregunta, las respuestas varían porque no todos me respondieron de la misma forma. Algunos me respondieron que primero fue el saludo, que no es una mala respuesta; es aceptable. Pero, algunos respondieron que fue la canción. Niños y niñas, primero hemos cantado, después una dinámica, luego el título. ¿Qué hemos aprendido en esta clase? Algunos alumnos me respondieron: “hemos aprendido un compañero nuevo llegó a la clase”. Algunos se quedaron en silencio; en ese momento, no entendí el porqué. Después, entendí que aquellos niños que no me respondieron no habían escrito casi nada en su cuaderno. Pero, me quedé muy contento con la mayoría porque me respondieron muy bien.

Todas estas actividades, que generaban placer en los niños y niñas, también desarrollaban en ellos el interés y el gusto por hablar en castellano de manera creativa, además de la escucha atenta a la forma de expresarme en castellano. También contribuyeron a que los niños tomaran iniciativas para interactuar de manera autónoma comunicándose en castellano en diferentes situaciones y momentos. Asimismo, repetían lo aprendido en otros espacios y con otros actores creando adecuaciones, para llevarlo al aula y promover nuevas actividades de recreación en castellano.

De esta manera, se estableció una dinámica cotidiana de comunicación empática en castellano al inicio y al final de la clase, que constituía un espacio de disfrute de la segunda

lengua. En muchas de estas actividades, usaron, a la vez, mecanismos paralingüísticos como el gesto o el movimiento, lo que les ayudó a comprender mejor el contenido que se comunicaba en las interacciones; además, involucró toda la atención y disposición de niños y niñas.

Al respecto Mehadi (2015) afirma que:

En la comunicación oral se integran diferentes códigos tanto lingüísticos como paralingüísticos que ayudan a la codificación del mensaje y de las intenciones comunicativas. Dentro de estos elementos se caracterizan la calidad de la voz y la vocalización, las pausas del habla, los gestos corporales. (S/P)

Si bien se sabe que la comunicación oral involucra la corporalidad, los gestos y la vocalización de las palabras, en los estudiantes bilingües para expresar en castellano como su segunda lengua aprendida en la escuela es difícil incorporar el movimiento de cuerpo y los gestos, lo que no sucede cuando habla en su lengua originaria o materna. Ahí si son libres en su expresión porque sientes la confianza en sí misma.

5.2. Oportunidades para desarrollar las habilidades comunicativas en todas las áreas y en el área de comunicación en castellano como segunda lengua como mayor intensidad

5.2.1. Uso del castellano en las sesiones de aprendizaje

Para generar oportunidades y desarrollar las habilidades comunicativas en castellano, se vio que no fue suficiente solamente el espacio del aula. Entonces, como profesor propuse

que visitáramos lugares donde hablan castellano, donde el mismo docente es el mediador para establecer un espacio de diálogo entre los estudiantes y la persona que habla el idioma mencionado. En este sentido, se plantearon estrategias como interactuar con el hablante utilizando pequeñas frases. Para facilitar el desarrollo la oralidad en castellano de los niños y niñas, es decir, para facilitar el intercambio de ideas, días previos a la visita, junto al docente, los estudiantes formulaban algunas preguntas que luego ellos llevarían a la práctica. Estas preguntas previas se pusieron en práctica cuando, por ejemplo, se visitó el puesto de salud. En ese espacio, el personal solo habla en castellano y fue muy valioso el aporte que nos brindaron porque fuimos muy bien recibidos.

No obstante, algunos estudiantes experimentaron un poco de temor al momento de expresarse, al momento de formular las preguntas y entablar el diálogo. Ello me hizo reconocer que no fue suficiente preparar las preguntas con anticipación. Tal vez hubiera sido valioso tener un espacio más de libre expresión de los mismos niños y niñas.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que hubo, me pareció muy importante que a los niños y a las niñas les llamaran más la atención las láminas con imágenes que están en el puesto de salud, así como el uso de castellano del enfermero que trabaja en este espacio.

Hay que precisar también que las sesiones de clases tuvieron dos momentos. El primer momento fue en el aula, donde las clases son más estructuradas con la guía del docente. En el salón de clase, básicamente conocimos el tema, preparamos guiones cortos en castellano, formulamos preguntas sencillas en castellano, etc. En el segundo momento, ya se tuvo que ejecutar todo lo que se preparó en una clase anterior. No obstante, esta clase vivencial también servía para trabajar con otras áreas.

Viñeta 1 (ANC5): Los niños están camino a una visita al centro de salud.

Para generar espacios de aprendizaje significativo para los estudiantes, siempre se debe buscar estrategias y alternativas (espacios) para que ellos se sientan cómodos al momento de adquirir nuevos conocimientos. Así, en la fotografía que se presenta a continuación, los estudiantes están en camino al centro de salud para recibir una charla por parte del personal de salud sobre higiene personal: uso correcto del cepillo de dientes y la importancia de lavarse las manos. En esta imagen, se evidencia que los estudiantes están muy felices y muestran un interés por aprender.

Foto 1: Visita al centro de salud de la localidad



Actividad Vivencial 1:

En esta actividad, la participación fue en conjunto porque todos querían involucrarse. Este espacio facilitaba que los estudiantes puedan hablar en castellano. Al iniciar la clase, se les preguntaba si les gustaba la clase de castellano, y ellos respondían que sí (ANPD). Como evidencia, presento el siguiente diálogo.

- Profesor: Niños y niñas, ¿cómo estamos?
- Niños/as (todos): ¡Muy bien, profesor!
- Profesor: Muy bien, queridos y niños/niñas. Les cuento que yo también estoy muy bien. Recuerdan ¿qué área nos toca hoy?
- Niños/as (todos): ¡castellano!
- Algunos niños/niñas: L2 ¡Segunda lengua!
- Profesor: ¡Muy bien! Hoy nos toca el área de castellano L2 y ¿les gusta el área de castellano?
- Niños/as (todos): ¡Sííí! Ya queremos jugar.

Esta actividad, además, permitía que los estudiantes sean partícipes de la preparación de las sesiones. El objetivo fue indagar sobre un tema determinado fuera del aula y así promover el disfrute del aprendizaje. Asimismo, la actividad vivencial se desarrollaba en dos partes. La primera sesión consistía en conocer el tema que trabajaríamos, planificar entre

todos y hacer pequeños guiones de diálogos. A continuación, se presenta un ejemplo de la interacción entre el profesor y los estudiantes, previa a la actividad presencial. (AND 3)

- Profesor: ¿Niños/niñas, quieren salir?
- Niños/as: Queremos salir ya porque nos sentimos más cómodos.
- Niños/as: Es divertido contigo, profesor.
- Profesor: Ya, niños/as, vamos a salir, pero antes debemos recordar nuestros acuerdos.
¿Quién nos dice cuál es nuestro primer acuerdo?
- Niño 1: Prestar atención cuando el profesor habla.
- Niño 2: Estar en silencio.
- Niña 3: No interrumpir la clase.
- Niño 4: Yoyo itima non join/ No hablar en shipibo
- Niño 5: Estamos en clase de castellano. No debemos hablar en shipibo, di profesor.
- Profesor: ¡Muy bien, alumno! Así es. Estamos en la hora de castellano. ¿En qué idioma debemos hablar?
- Niños/as: ¡En castellano!
- Profesor: ¡Muy bien! Ahora sí podemos salir al patio de nuestra escuela. Todos salimos de manera ordenada.

El hecho de que un niño corrija a su compañero es muy importante y significativo porque ya es consciente de que no todo el tiempo y/o en todas las áreas debe hablar en su lengua materna, sino que también hay un área donde debe hablar en castellano como su segunda lengua.

Viñeta 2 (ANC9) Los alumnos participando con el enfermero.

En este espacio, los estudiantes mostraron un interés por escuchar al enfermero, además de escuchar atentamente el uso que él hacía del castellano. El rol que cumple el personal de salud es sumamente importante porque hace uso de recursos concretos (cepillo, jabón líquido, balde, vasos, toallitas, etc.), además de manejar adecuadamente el tema y de tener control de los estudiantes. Su charla es acompañada con algunos trípticos con imágenes que muestran los pasos de cómo hacer el uso correcto del cepillo y del enjuague bucal.

Con esto quiero decir que, para que los estudiantes puedan adquirir un buen aprendizaje, debemos brindar una información adecuada para que así ellos puedan relacionar lo aprendido con lo que realizan en su vida cotidiana. De esta manera, lo que hacen, ya sea en la escuela, en el puesto de salud, entre otros espacios de aprendizaje, lo llevan al hogar y lo comparten con su familia. Como podemos observar en la siguiente imagen, el enfermero de la comunidad primero preguntó en castellano si alguien conocía el uso correcto de cepillo y el adecuado enjuague bucal; luego de ello, pasó a explicar paso a paso con una lámina. Después, volvió a preguntar si lograron entender lo que había explicado y, para finalizar, pidió voluntarios para poner en práctica lo que habían escuchado de la charla (**ANED**). A continuación, se presenta un fragmento de la conversación entre el enfermero y los niños y niñas.

- Enfermero: Buenos días, niños y niñas.
- Niños/as (todos): ¡Buenos días!
- Enfermero: ¿Cómo estan todos?

- Niños/as (todos): ¡Muy bien!
- Enfermero: Muy bien. ¿Saben para qué están aquí?
- Niños/as (todos): ¡Vamos a escucharte!
- Enfermero: Está bien. Están aquí a pedido de su profesor. Hoy aprenderemos cómo lavarse las manos adecuadamente y aprenderemos el uso adecuado de cepillo y el enjuague de nuestra boca. Esto es una charla y por eso quiero que presten mucha atención a lo que les voy a mostrar y voy diciendo. ¿De qué voy a hablar?
- Niños/as (todos): Como lavar bien las manos y lavar la boca.
- Enfermero: Muy bien. Todos tenemos un jabón en la casita, ¿verdad? Muy bien. ¿Alguien me puede decir cómo debemos lavar las manos? ¿Cuántas veces debemos lavar las manos?
- Niños/as (todos): ¡Sííí! Antes y después de comer; después de ir al baño.
- Enfermero: Muy bien. Se nota que saben muy bien el tema de lo que estamos hablando. Ahora les voy a presentar algunas imágenes de cómo debemos lavar nuestras manitos (Ver anexo). De acuerdo a las imágenes, les iré explicando.
- Enfermero: Ahora que terminamos nuestra charla ¿para qué es importante el lavado de nuestras manitos?
- Niño 1: Mi mamá dice para no enfermarse. Por eso, debemos lavar las manos antes y después de comer, también porque antes de comer nuestra mano está con tierra, está cochino.
- Niño 2: Porque hay bichos en la mano cochino.
- Niña 3: Para comer con las manos limpias.
- Enfermero: Muy bien. Entonces, ya saben que es muy importante lavar nuestras manos y siempre debemos mantener nuestras manos limpias.

Foto 2: Charla informativa por parte del personal de salud.



Foto 3: Practica de lavado de manos



La siguiente interacción es un fragmento de la charla que el enfermero ofrece sobre el buen uso de cepillo y enjuague bucal a los niños y niñas. Esta se desarrolla de la siguiente manera:

- Enfermero: Bueno, niños, continuamos con nuestra charla. ¿Alguien de ustedes que me diga cómo debemos cepillarnos? y ¿cuántas veces al día podemos cepillarnos?
- Niño 1: Yo sé. Primero, lavo mi boca con agua.
- Niña 2: Dos veces (responde la segunda pregunta).
- Niño 3: Mi mamá me dice “cepíllate para que huela tu boca”
- Niños (todos): Ja, ja, ja.
- Enfermero: Muy bien, niños. Como dice algunos de ustedes, debemos cepillarnos para no tener mal aliento.
- Enfermero: Bueno, niños. Debemos cepillarnos por las mañanitas antes de venir a la escuela y por las noches antes de ir a dormir. Si no nos lavamos, podemos tener consecuencias más adelante, por ejemplo, tener caries en los dientes, porque no lo lavamos todo lo que comemos durante el día.
- Niña 4: Esta bien. Yo tengo mi cepillo que me compró mi mamá.
- Enfermero: ¡Muy bien! Te tienes que lavar todos los días. ¿Lo estás haciendo?
- Niña 4: A veces. Yo me olvido.
- Enfermero: Entiendo. De ahora en adelante no debes olvidarte. Es importante que te cepilles. Así podrás tener dientes blancos y sanos.
- Enfermero: Bueno, niños, estamos culminando esta charla, y hay que agradecer a su profesor por haberlos traído a esta charla que es muy importante para todos nosotros.

Foto 4: practica de higiene personal: enjuague bucal.



En esta charla, se observó que los estudiantes prestaron mucha atención porque vieron una necesidad en ellos mismos. A pesar de conocer el tema del lavado de manos, mostraron un interés por seguir aprendiendo algo nuevo. Por ello, para comenzar con una charla, una clase o alguna otra intervención con los aprendices, debemos ver la necesidad de ellos; esto significa que debemos preguntar qué es lo que quieren aprender, teniendo en cuenta las competencias, capacidades y los desempeños que plantea el MINEDU dentro del Currículo Nacional (CN).

Además, hay que mencionar que los estudiantes aprenden rápido cuando relacionan lo aprendido en la escuela con los conocimientos adquiridos en su entorno local; por esta razón, debemos ver las necesidades y saber cuáles son sus conocimientos adquiridos. En relación con el aprendizaje adquirido, el niño ya tiene un código lingüístico en su cerebro, ya sea en su lengua materna u originaria. Este código pasa a ser decodificado al momento de recibir nuevos conocimientos en la escuela. Si el docente introduce una palabra que ya conoce en castellano, es más fácil para que pueda hacer una decodificación. Entonces, pasa por un

proceso de imaginación de la palabra; luego, la vincula con algún objeto relacionado y recién puede pasar a la escritura.

Con respecto a la educación de los niños, adopto la línea de la educación intercultural bilingüe (EIB) en la comunidad, ya que en esta localidad la lengua predominante es shipibokonibo y el castellano es una segunda lengua que se aprende en la escuela. Hay que mencionar, además, que cuando decimos castellano como segunda lengua nos referimos a una lengua que se enseña como una asignatura más del currículo, pero que no se usa como medio de instrucción escolar ni es tampoco la lengua de comunicación dentro de la comunidad.

SESIÓN 1

Para desarrollar esta sesión, se tuvo en cuenta la siguiente competencia expresada en el currículo nacional (CN): se comunica oralmente en castellano como segunda lengua. Asimismo, se consideraron las siguientes capacidades: adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada; interactúa estratégicamente con distintos interlocutores y desempeños; expresa sus ideas a través de textos orales sencillos de acuerdo a su propósito comunicativo; interactúa en contextos de su ámbito local, en torno al tema y propósito de la situación comunicativa. Esta clase se desarrolló en dos partes, que se describirán posteriormente.

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, en esta sesión, se trabajó con los estudiantes para conocer el tema, contextualizar y familiarizarnos. De forma muy dinámica, comienzo saludando en castellano a los estudiantes de la siguiente manera: buenos días, niños/niñas ¿cómo están? Este primer momento lo realizo en castellano y todos los niños y niñas le

responden gritando: buenos días, profesor. Estamos bien. Luego de eso, paso a saludar, pero esta vez en la lengua originaria de los estudiantes. Esta vez los aprendices responden lo mismo, pero con mucho más energía y emoción. Posteriormente, paso a realizar una retroalimentación de la clase anterior, después recojo los conocimientos previos del tema que se trabajará posteriormente. Este acto es muy importante para mí como docente porque, a partir de ello, pude contextualizar el tema previsto “Expreso mis ideas e interactúo en la feria”. Este mismo tema también se trabajó en la segunda sesión de clase, pero, en esa ocasión, no se trabajó como una clase, sino más bien como una feria.

Competencia	Capacidad	Desempeño
Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua.	Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.	Expresa sus ideas a través de textos orales sencillos de acuerdo a su propósito comunicativo. Interactúa en contextos de su ámbito local, en torno al tema y propósito de la situación comunicativa.
Actividad	Estrategias	Recursos
Expreso mis ideas e interactúo en la feria.	Formar grupos de trabajo y asignar roles en cada grupo.	Frutas y verduras de la zona

Viñeta 3 (ANC6): Los niños y las niñas están participando en la feria de frutas y verduras.

Para enseñar una segunda lengua, en este caso es el castellano como segunda lengua en el aula de tercer grado de primaria, con el proyecto de investigación estrategias para desarrollar la comunicación oral, se tuvo en cuenta las experiencias de los mismos estudiantes para así fortalecer sus conocimientos adquiridos dentro de la comunidad. Al respecto, Marzana (2005) afirma que “las comunidades asignan a la escuela el rol de ser la instancia castellanizante por excelencia y ella es por lo general el principal espacio social con que cuentan para acceder a este idioma”. En muchas comunidades shipibas de la región de Ucayali, así ocurre: la escuela es la encargada de castellanizar a los estudiantes. Sin embargo, con la influencia de la globalización a través del uso de la tecnología: celular, televisión, cable con canales completos, etc., el castellano forma parte de la vida cotidiana de los habitantes de estas comunidades. De todas formas, debido a la ausencia de investigaciones al respecto, aún no se conoce el real impacto de estas tecnologías en el uso del castellano, porque, como se ha mencionado al inicio de esta investigación, cuando se realizó el diagnóstico psicolingüístico, los resultados evidencian un déficit en la comunicación oral por parte de los estudiantes.

El proyecto de investigación de estrategias para desarrollar la comunicación oral en castellano se desarrolló con actividades vivenciales en la escuela mencionada donde se obtuvo la participación de los niños y niñas de tercer grado de primaria. A continuación, presentamos lo que se trabajó en esta actividad vivencial como parte de una clase de matemática.

En estas dos imágenes, podemos evidenciar que los estudiantes están participando en una feria de frutas y verduras en la escuela donde los protagonistas son ellos mismos. En la

primera fotografía, se muestra la sección de frutas. Asimismo, se muestra una inmensa alegría de cada niño y niña. En la segunda imagen, se muestra a los niños y las niñas participando y jugando en la gran feria. En esta actividad un grupo de niños y niñas son los comerciantes y otro grupo de niños y niñas son los clientes.

Foto 5: los estudiantes participando en una feria dentro de la IE.



Foto 6: los estudiantes participando en la feria.



Como resultado de esta actividad, se obtuvo:

- Los estudiantes de tercer grado de primaria se expresan oralmente en castellano como segunda lengua en espacios libres.
- Los estudiantes fortalecen sus habilidades comunicativas orales en castellano como segunda lengua a partir de la experiencia vivida.
- Los alumnos crean un vínculo afectivo con sus pares para fomentar en otros espacios de su vida cotidiana y fortalecer las actitudes lingüísticas en la comunicación oral en castellano como segunda lengua.
- Los aprendices relacionan la comunicación oral en castellano como segunda lengua con la comunicación oral en su lengua materna u originaria.

Con respecto a los resultados obtenidos, se puede afirmar que los estudiantes de tercer grado de primaria desarrollan sus habilidades orales en castellano como segunda lengua. Como afirma Martínez (1998), “como hablantes nativos de una lengua originaria, la hemos adquirido en primer lugar la lengua que se habla en nuestra familia y posteriormente, la hemos aprendido el castellano como segunda lengua de forma más o menos profunda dependiendo de los intereses y posibilidades de cada uno” (s/p). Es por ello que el maestro debe generar todas las condiciones necesarias para que los niños y niñas se interesen en el aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el castellano, porque, como señala Marzana (2005), no solo es lo que dice el maestro, sino también cómo lo dice, cómo contribuye a que el alumno pueda utilizar lo que aprende en su vida cotidiana. Por consiguiente, para producir significados que sean comprensibles para los niños y niñas, es importante el uso corporal, la secuencia de frases que emite el docente, la dimensión del discurso, el entorno social dentro

del aula. Por lo general, todos estos recursos coinciden en un evento de habla del castellano como segunda lengua, pero con propósitos de expresión oral en el mismo lenguaje.

Sectorización del aula y señalización de la comunidad (ANC8)

El objetivo de esta actividad vivencial es señalar el ambiente del aula de tercer grado y también fuera del aula (comedor, cocina, dirección, etc.) y las calles principales de la comunidad. A continuación, describiremos cómo se desarrolló esta actividad vivencial y qué resultados se obtuvieron.

En la clase de L2, para el proyecto estrategias para desarrollar la comunicación oral en castellano con niños y niñas de tercer grado de primaria, es imprescindible partir de situaciones vivenciales porque es la vía que nos permitirá lograr cada uno de los objetivos que se plantean en este proyecto. Hay que mencionar, además, que para realizar esta sesión se tuvo en cuenta, en primer lugar, la observación dentro y fuera del aula y se identificó las necesidades del aula de tercer grado. En segundo lugar, se observó que las calles no tenían nombres o señalización, por ejemplo, la falta del letrado del puerto principal, poner el nombre de la avenida principal, las calles, pasajes, jirones, ubicar el centro de salud, local comunal, etc. Después de las observaciones que se realizó, se planteó al docente a cargo de dicha aula una propuesta para realizar una sesión de clase de señalización dentro del aula mencionada y fuera de ella.

Con respecto al primer punto, en la observación realizada, se identificó poco orden de los materiales que brinda el estado peruano y el MINEDU, entre ellos libros y cuadernos de trabajo en castellano y en shipibo, materiales didácticos (láminas didácticas, cuentos con

secuencia de imágenes en ambos idiomas, etc.). En cuanto al segundo punto, se vio la necesidad de señalar las calles principales de la comunidad, los barrios, etc. Asimismo, se vio la importancia de señalar la ubicación del puesto de salud de la comunidad, tanque de agua, local comunal, etc. Frente a esta realidad del aula, se estableció en el área de castellano como segunda lengua un horario de trabajo durante las dos horas pedagógicas del curso (90 min.). Estas dos horas se dividieron en cuatro momentos. Para la primera parte del trabajo, se asignó un tiempo de 22.5 minutos para que los estudiantes ubiquen los lugares específicos como, por ejemplo, identificar o ubicar donde puede ir el área de aseo personal (mesa, balde con agua, jabón líquido, etc.), ordenar libros y cuadernos de trabajo en castellano, ordenar libros y cuadernos de trabajo en shipibo, identificar la entrada y salida del aula, ubicar el escritorio o mesa del docente, la pizarra, etc. Los siguientes 22.5 minutos fueron básicamente para escribir en cartulina y pegar los letreros según correspondía. Otros 22.5 minutos se trabajaron fuera del aula. Para este bloque de trabajo, se tuvo que formar 4 grupos de 5 niños/as. El primer grupo tuvo como trabajo identificar y escribir en su cuaderno los espacios que se encontraban dentro de la escuela como, por ejemplo, comedor, cocina, lavatorio, almacén, baño, etc. El segundo grupo tuvo como rol preguntar a las autoridades los nombres de calles y cuántas calles tiene la comunidad. El último grupo tuvo como rol identificar qué cosas tiene la comunidad (tanque de agua, puesto de salud, iglesias, etc.). Con los últimos 22.5 minutos que quedaban, los propios estudiantes escribían en cartulinas los nombres; para ello, se les facilitó todos los materiales necesarios; luego, tenían que volver para poder pegar los nombres en sus respectivos lugares.

Sesión 2

Competencia	Capacidad	Desempeño
Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua.	Adecúa el texto a la situación comunicativa organizando y desarrollando las ideas de forma coherente y cohesionada.	Escribe adecuando su texto al propósito sobre temas cotidianos teniendo en cuenta sus vivencias considerando una fuente de información oral o escrita.

Actividad	Estrategia	Recursos
Sectorizar el ambiente del aula	Formar grupos y establecer roles de trabajo a cada grupo	Plumón, papelote, cartulina, silicona, tijera.
Señalizar el ambiente de la escuela y de la comunidad	Establecer acuerdos o normas para el trabajo	

En la imagen que se presenta a continuación, podemos evidenciar el trabajo colectivo de los niños y niñas. Habría que decir también que, durante el trabajo por grupos, los estudiantes mostraron el interés por descubrir todo lo que hay dentro del aula, fuera de aula, así como también dentro de la comunidad. En cada trabajo que realizaban, se mostraba el

gozo de cada niño y niña, porque el trabajo no era muy riguroso para ellos. También, hacían competencias entre los grupos, qué grupo realizaba más rápido el trabajo asignado y no se observó que se limitaban en el trabajo.

Foto 7: señalización del aula y fuera del aula.



En relación con los resultados, se obtuvo lo siguiente:

- Los alumnos lograron sectorizar el ambiente del aula y los ambientes que se encontraban fuera de la escuela.
- Lograron comunicarse en castellano como segunda lengua para conversar con los actores que colaboraron con ellos.
- Lograron consensuar entre ellos algunos aspectos relevantes en grupo que no quedaban claros.

- También lograron escribir en cartulina y papelotes las palabras en castellano como segunda lengua.

Con respecto a las dificultades que se presentaron en el proceso del trabajo, podemos mencionar las siguientes:

- Se tuvo como dificultad que los actores que apoyaron a los alumnos no recordaban los nombres de las calles, jirón, avenidas, etc. Solo conocían los nombres de aquellas que estaban en el barrio.
- El tiempo que se les asignó no fue el suficiente para que puedan realizar dicho trabajo.

Viñeta 7 (ANC10): Elaboración de máscaras

En relación con la elaboración de máscaras, se tomó en cuenta las habilidades, creatividad y el liderazgo de los educandos. Esta actividad se desarrolló en el área de arte y cultura con el objetivo principal de potencializar las habilidades comunicativas a través del arte y fortalecer el liderazgo de los aprendices. A continuación, mencionaré las habilidades que los estudiantes de tercer grado poseen.

- Algo en común que tenían los estudiantes fue dibujar, pintar, cantar, bailar, declamar poesía, hacer adivinanzas, etc.
- En particular, los niños decían que podían elaborar canoas, botes, remos, flechas, etc.
- Las mujeres podían elaborar sus artesanías: collares, pulseras, aretes, bordar, etc.

A continuación, describiré la sesión de aprendizaje en la que los estudiantes elaboraron las máscaras. El trabajo académico inició con un saludo de mi parte en castellano

como segunda lengua y en shipibo, que es la lengua originaria de los estudiantes. Para hacer la clase dinámica y atractiva, realicé con los estudiantes el juego Juan manda. Uno de los alumnos se ofrece a dirigir este juego; luego, continúan con la hormiguita. Después de estas dos actividades permanentes, pasé a explicar en qué consistía la clase del día.

Después de estas actividades, indiqué a los estudiantes que debían formar grupos para realizar el trabajo. Una vez formados los grupos, organicé las mesas por grupos y entregué los materiales. Luego, expliqué el proceso para realizar una máscara poniendo como ejemplo a uno de sus alumnos. Conforme se fue desarrollando la clase, los niños tenían la libertad de crear su máscara. Algunos seguían el procedimiento que les había explicado y otros trabajaban por su propia cuenta sin la necesidad de seguir el protocolo del docente. Mi rol como educador fue el de orientar con algunas indicaciones y con algunas recomendaciones; una de ellas fue que se inspiraran en algún animal que les guste. Mientras ellos trabajaban, se observó el trabajo colaborativo con sus pares. Los niños no se mostraban agobiados, aburridos, etc., sino más más bien estaban concentrados y con el ánimo de querer realizar un buen trabajo, tal como se aprecia en la fotografía que presento más adelante.

En cuanto a la interacción verbal de los niños con el docente, es necesario señalar que, en algunos grupos, los niños y niñas hablaban en shipibo exclusivamente, mientras que otros hacen el esfuerzo de hablar solo en castellano. En el segundo caso, si bien sus intercambios verbales no son fluidos ni extensos, en varios momentos de la actividad, se les escucha hablando solo en su L2, tal como se observa en la interacción que presento a continuación.

- Niño 1: Pica más papel.

- Niño 2: Está ya cortado.
- Niña 3: Pégale con más goma.
- Docente: Todos escuchen, la máscara tiene que ser doble para que esté fuerte.
- Niña 4: Profe, mi compañera Lili no quiere.
- Niño 5: Trae más.

Sesión 3

Competencia	Capacidad	Desempeño
Crea proyectos artísticos desde los lenguajes artísticos.	Aplica procesos de creación.	Presenta el desarrollo de alguna idea o temática específica en sus procesos de improvisación y experimentación. Dialoga sobre las técnicas que ha usado y las influencias que han tenido otros trabajos artísticos sobre sus propias creaciones.

Actividad	Estrategia	Recurso
Crear máscaras inspirado en algún animal.	Asignar roles en cada grupo formado.	Cola, goma, tijera, papel periódico, pincel, tempera de múltiples colores, pintura de diversos colores, agua, etc.

Una de las lecciones que tenemos con respecto a esta clase es que observamos que los aprendices se autocorrigieron cuando sus compañeros se equivocaron o hablaban en shipibo en vez del castellano.

Foto 8: elaboración de máscara “uso de creatividad”.



5.2.2. Actividades Permanentes

Lectura del libro viajero “cuento”: Como ya hemos mencionado en qué consiste el libro viajero, en este espacio explicaremos cómo se trabajó con este libro de cuentos. Los mismos niños tenían que escoger el cuento; ellos podían elegir libremente el cuento que más les gusta. La finalidad es que el niño o la niña pueda leer en su casa un cuento de su preferencia. Como se recordará, este libro iba acompañado de un títere que cumplía la función de observar y acompañar al niño o la niña.

El objetivo de esta actividad fue asegurar que los niños y niñas lean en su casa con apoyo de un miembro de la familia. Además, se buscaba que el trabajo que desarrollan en clase no solo sea una tarea de la escuela, sino más bien tenga una continuidad en el espacio familiar.

Con respecto al libro viajero, debo recalcar que los niños las niñas no tenían un hábito de lectura en la escuela ni en su casa, ya que en la misma familia los padres no apoyan a sus hijos e hijas. Hay que reconocer también que, en un inicio, tuvimos dificultades: algunos alumnos podían leer, pero no comprendía lo que leían; algunos solo observaban las imágenes del cuento; otros intentaban deletrear o pronunciar la primera palabra de la lectura.

b. Información emergente: taller con madres de familias

Para ejecutar el proyecto estrategias para desarrollar la comunicación oral en castellano como segunda lengua en niños y niñas de tercer grado, en primer lugar, se tuvo que presentar el proyecto a la dirección de la escuela, y el director convocó a una reunión a la plana docente. En segundo lugar, el director de la escuela convocó a una reunión general a los padres y madres de familia para presentarles el proyecto, de manera que tuvieran en cuenta lo que se trabajaría con sus hijos e hijas.

Posteriormente, después de una semana de haber comenzado el año escolar, se convocó a una reunión a las madres y a los padres de familia de tercer grado. El objetivo de esta reunión fue para informarles los resultados obtenidos en el diagnóstico psicolingüístico aplicado a sus hijos e hijas. Este diagnóstico se realizó en un periodo de una semana desde el

primer día de clases. A las seis madres de familia y al padre de familia que asistieron a esta reunión se les informó los niveles de aprendizaje de sus hijos e hijas.

A partir de la información recibida, los padres propusieron que se realicen tres talleres de padres para que puedan apoyar a sus hijos en casa con los trabajos escolares. Los resultados del diagnóstico psicolingüístico generaron una preocupación muy grande en las madres de familia, porque vieron que sus hijos e hijas no estaban en el nivel esperado, de acuerdo a los estándares de aprendizaje que el MINEDU plantea. Además, ellos mismos tenían conocimiento de este problema de aprendizaje, porque el docente anterior les había informado al respecto. Es decir, sabían que sus hijos e hijas no podían leer y escribir en castellano como segunda lengua; sin embargo, no sabían cómo apoyarlos porque no conocían estrategias.

Al primer taller asistieron 10 madres de familia de las 25 que se registraron en el padrón de matrícula; el objetivo de este primer taller fue realizar un bosquejo de las principales necesidades de las madres de cómo apoyar a sus hijos e hijas en el hogar con los trabajos académicos de la escuela. A continuación, se mencionan las necesidades que las madres escribieron en un papelote:

- Queremos apoyar a nuestros hijos e hijas a leer y a escribir.
- Queremos ayudar a nuestros hijos e hijas en sus trabajos de la escuela.
- Cómo apoyar en casa con los trabajos de castellano como segunda lengua.
- Qué estrategias utilizar en casa para seguir apoyando en su aprendizaje
- Cómo apoyar a sus hijos en casa con las tareas.

- Pautas para apoyar en lectura y escritura en castellano
- Espacio de estudio independiente

Al segundo taller asistieron 8 madres de familia. En esta oportunidad, como facilitador, realicé un taller vivencial de pautas para apoyar con trabajos en casa, como la lectura y escritura en castellano como segunda lengua, a partir de las necesidades surgidas en la primera reunión, es decir, tomando en cuenta todas las necesidades antes mencionadas. Para empezar el taller, realicé una dinámica que siempre realizo con los alumnos para poder motivarlas. Después, presenté la imagen de una planta con sus partes: raíz, tallo, ramas, hojas, frutas. Las partes de la planta las tenía pegadas en diferentes espacios del aula. A medida que fui explicando, hice algunas preguntas como ¿alguien de ustedes conoce cuáles son las partes de una planta? Algunas madres respondían que sí como también algunas no respondían, solo se reían o simplemente no decían nada. Después de explicar el tema, formé pequeños grupos para trabajar. El primer trabajo consistió en dibujar una planta y describir. En el segundo trabajo, las madres debían dibujar una planta e identificar sus partes: raíz, tallo, ramas, hojas, frutas. En el tercer trabajo, debían dibujar una planta y mencionar la importancia de esa planta. Al final de todo el trabajo, las madres tenían que exponer dicho trabajo a sus compañeras. Para finalizar el taller, realicé una dinámica con las palabras pegadas en el aula, esto para comprobar si las madres habían comprendido el trabajo realizado. A continuación, presento parte de la interacción entre las madres y mi persona como facilitador.

- F: Bueno, queridas madres, ahora realizaremos un juego para terminar este taller y necesito saber si comprendieron el trabajo que realizamos. Para ello, voy lanzar esta

pelotita a cualquiera. Y tienen escoger una palabra cualquiera e ir a pegar en el lugar que corresponde de acuerdo a la imagen que está pegada en la pizarra.

- OP: Una madre escoge la palabra tallo y lo pega en el lugar que le corresponde.
- OP: La segunda madre escoge la palabra rama y lo coloca en hojas (sus compañeras se ríen todos) y la corrigen pero ella no las entiende a pesar que la corrigen en la lengua materna shipibo.
- F: (interviene) Señoras, les pido por favor que no se ríen de su compañera. Todos nos podemos equivocar y es normal que nos equivoquemos.

Al finalizar el juego, abrí un espacio de diálogo y reflexión donde les pregunté ¿Cómo se sintieron al inicio de este primer taller? ¿Cómo se sintieron en el desarrollo del taller? ¿Cómo se sienten ahora? ¿Les fue fácil o difícil? A continuación, presento los sentimientos que las madres expresaron al momento de iniciar el taller; ellas se expresan en su lengua originaria.

- M 1: Eara jakon sientemetai / Yo me siento bien.
- M 2: Eara jakon iki / Estoy bien.
- M 3: Neskara jisaribira noa moa westiora taller ikain axe aibakanke / Algo similar nos enseñaron en un taller.

En este espacio de diálogo no todas participaron; solo pudieron hablar tres madres. Sin embargo, se pudo percibir que entre ellas conversaban en voz baja:

- M 4: Ramakaya non neskarobo non xobonkoxon non bakebo akinti jakewetin / Ahora estas cosas debemos apoyar nuestros hijos e hijas en nuestras casas.
- M 5: Jaskarara ikayai, nonkaya akinyamaiwetin / Así es. Nosotras no lo apoyamos.
- M 6: Atikomara ike, onama ixon oina / Era muy difícil porque no sabía.
- F: Bueno, queridas madres, damos por finalizado nuestro primer taller. Me gustó mucho trabajar con cada una de ustedes que están interesadas. La educación no solo es en la escuela; la educación parte del hogar.

Al último taller asistieron 18 madres. En este espacio, se trabajó el tema de cómo apoyar al hijo o hija con los trabajos académicos en casa, pautas para apoyar en la lectura y escritura en castellano y cómo generar un espacio de estudio independiente de los estudiantes en casa, un rol que las madres deben asumir en su hogar. El último taller con madres se desarrolló de la siguiente manera:

Saludé a las madres de familia y di la bienvenida al taller: “buenas tardes, señoras madres. Este es nuestro último taller”. Mientras van llegando las madres, voy formando 3 grupos con 6 integrantes. Luego de ello, realicé un juego que suelo llevar a cabo con los estudiantes en el aula: mi nombre y me gusta. Este juego tiene como propósito identificar los gustos de las madres para, a partir de ello, sacar lecciones que me permitan dar pautas para que ellas puedan apoyar a sus hijos en la lectura y escritura en castellano. Asimismo, obtengo información para poder orientarlas en cómo generar un espacio de estudio independiente de los estudiantes en casa. Las madres tuvieron que vivenciar el taller para, luego, llevar lo aprendido como herramienta al hogar. Ello ayudará a que sus hijos tengan oportunidades para

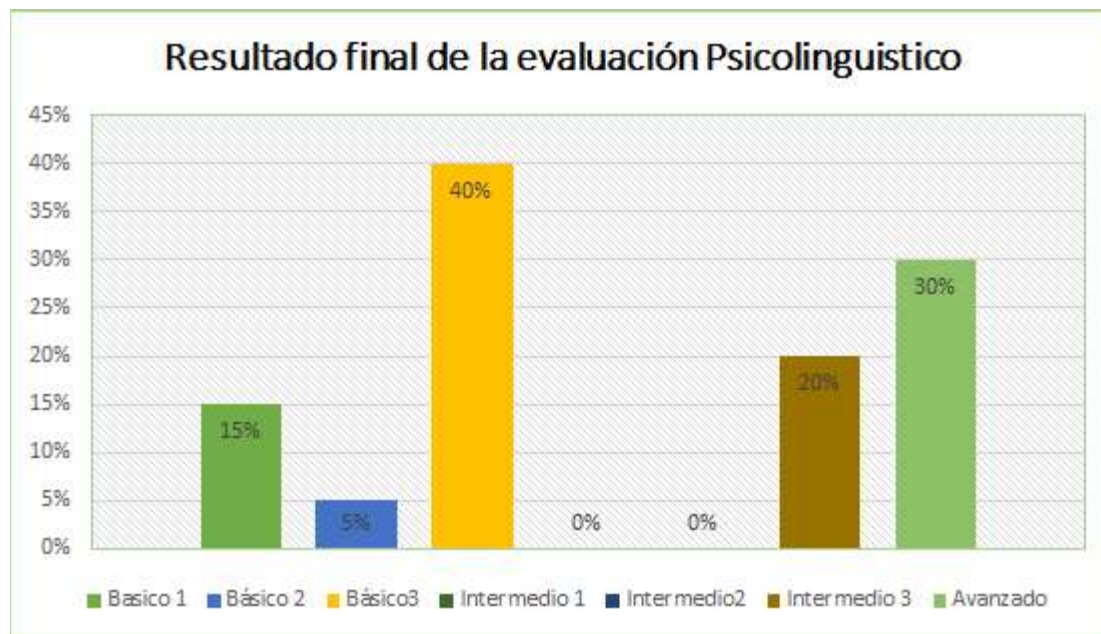
desarrollar las habilidades comunicativas en la familia. En el proceso del taller, los comentarios de las madres fueron cambiando y comenzaron a agradecer porque comprendían que un niño o una niña aprende experimentando, descubriendo. Además, el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas fue cambiando poco a poco. A continuación, presento algunos comentarios de las madres de familia (AMC1).

- Madre 1: Ahora mi hijo puede entender la tarea.
- Madre 2: Ahora mi hija viene de la escuela muy feliz, muy contenta porque puede entender lo que les explica los trabajos.
- Madre 3: Mi hijo me comenta que en clase realizan diversos trabajos y también juegan, cantan se siente más libre y no tiene limitaciones.
- Madre 4: Ahora veo que mi hija lee sola sus libros de cuento que trae, ja, ja, ja, el libro que lleva tiene un títere y una tarjetita con un mensaje. Mi hija me comenta que el títere se llama Luis. Dice: “Tengo que leer el libro porque mañana el Luis me va a preguntar”.
- Madre 5: Ahora escucho a mi hija que habla sola en castellano. Eso me hace reír porque está como loro. Habla, pero no se le entiende lo que quiere decir en algunas partes.

Las madres se mostraban felices porque sus hijos e hijas hacían las tareas solos y de manera divertida en casa; sin embargo, algunas madres también comentaban que en la escuela podían hacer todos los trabajos y tareas porque en la casa no los podían acompañar porque no tenían tiempo, y, por eso sus hijos e hijas mucho se distraían.

Finalmente, cuando culminó la investigación, al volver al aplicar el diagnóstico psicolingüístico, se pudo observar lo siguiente:

Cuadro 2: Nivel de dominio oral del castellano al concluir la investigación acción



En la tabla de evaluación final, se muestra que los niños y las niñas de tercer grado tienen el dominio del castellano en el nivel básico 3, lo que equivale al 40% del dominio oral del castellano. Esto significa que los niños y las niñas enuncian expresiones de cortesía (saluda, agradece, etc.). Luego, un 15 % que se ubica en el nivel básico 1, lo que significa que están en un proceso inicial y no entienden ni hablan, entienden experiencias sencillas, pero no hablan. También, un grupo de estudiantes están en nivel básico 2, lo que representa un 5%. Esto implica que responden monosílabos y palabras sueltas y entienden y ejecutan indicaciones sencillas. Sin embargo, hay un grupo que está en el nivel intermedio 3 y representa el 20% del total de estudiantes, lo que significa que describen situaciones

cotidianas. Además, tenemos un 30% de estudiantes en el nivel avanzado. Esto representa el nivel del dominio oral de castellano como segunda lengua y esto se interpreta de la siguiente manera: participa en conversaciones espontáneas, relata experiencias personales, sigue instrucciones para realizar actividades y narra historias y cuentos.

Recordemos que, en el diagnóstico inicial, la mayoría de los estudiantes estaba en el nivel básico 1, lo que representaba el 40 % y significaba que los estudiantes no entendían ni hablaban el castellano, aunque sí era posible que entendieran expresiones sencillas, pero no las hablaban. Esto fue cambiando durante el proceso de mi intervención con los estudiantes. Al final de nuestro trabajo, la tabla nos muestra que el porcentaje mayoritario ya no está en nivel básico 1. Ahora, el mayor porcentaje está en el nivel básico 3. Asimismo, el 30% de los estudiantes habla fluidamente en castellano en la hora de clase y fuera de ella, a diferencia del 10% del inicio de la investigación.

Esto, para mí, significa que las estrategias que usé tuvieron un impacto positivo. Asimismo, como docente e investigador, me pongo en el lugar de mis estudiantes. Cómo me hubiera gustado que mis profesores de la escuela me hubiesen enseñado teniendo en cuenta todas estas experiencias. Pienso en cómo enseñar a mis estudiantes para que ellos quieran venir a la escuela porque les gusta venir, por placer y no porque que es una obligación más que tienen que asumir como niños o niñas.

Al final de este proyecto, el resultado se refleja en el reconocimiento que los padres me hacen llegar (**APDP 1**). A continuación, presento uno de los comentarios de un padre de familia:

Muchas gracias profesor por el trabajo que realizó con los estudiantes y especialmente con mi hija. Veo un avance en su aprendizaje. También debo reconocer que mi hija no capta muy rápido la información pero estoy apoyando con eso. Estoy comprometido con ella porque cada día después de la escuela me cuenta qué es lo que hicieron y lo que aprendió. Mi hija ya puede leer en castellano lo que antes no podía; también ya escribe. Ahora veo que por las tardes ella solita está leyendo su libro; agarra su libro está con su libro; ya le gusta la escuela. Antes no quería venir a la escuela porque decía que no hacían nada.

Escuchar estas palabras de un padre de familia me motiva a seguir con este trabajo porque siento que apporto algo en la vida de sus hijas e hijos.

Las sesiones se estructuraban en función de los intereses y motivaciones de los niños que estaban permeadas por el contexto que viven, donde el castellano tiene usos concretos, en sus prácticas comunicativas cotidianas. En las situaciones vivenciales, todos participaban utilizando el castellano de acuerdo a sus gustos y habilidades de expresión, con flexibilidad y respeto de sus ritmos, procurando que se sientan cómodos y se expresen sin temor.

A partir de las situaciones vivenciales, se desarrollaban las sesiones de los cursos, retomando los saberes que se habían movilizado de forma práctica, lo que incidía en los niveles de comprensión de los contenidos que estaban relacionados con lo vivido. Sobre este resultado, aporta en la reflexión lo mencionado por Zebadúa y García (2012), quienes sustentan la necesidad de que la competencia comunicativa de los alumnos, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación, parta de sus vivencias en contextos comunicativos heterogéneos.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, con el proyecto de estrategias para desarrollar la comunicación oral en castellano como segunda lengua en niños y niñas de tercer grado, se logró que los estudiantes de la institución educativa mencionada anteriormente, en su mayoría, desarrollaran sus habilidades para comunicarse en castellano como su segunda lengua. Esto corresponde a la primera categoría sobre los modelos lingüísticos para promover la oralidad en castellano como segunda lengua en niños y niñas, y promover espacios y situaciones comunicativas lúdicas para expresarse oralmente en castellano libremente en la comunidad.

Asimismo, a partir de las estrategias aplicadas, podemos decir que la mayoría de estudiantes de tercer grado perdieron su miedo a expresarse en castellano. El intento de comunicar algo en castellano es muy importante porque hay una necesidad educativa y un récord que deben lograr entre ellos mismos. Asimismo, para el docente investigador, escuchar a los estudiantes hablar en castellano dentro de la comunidad es un logro muy importante.

A partir de las conversaciones con los estudiantes, se pudo conocer, por un lado, que una de las principales motivaciones para que ellos quieran aprender el castellano como segunda lengua es la imagen que proyecta el docente investigador, pues, para ellos, él es un modelo a seguir, ya que puede hablar el castellano de manera fluida. Los niños también quieren llegar a ese nivel de dominio del castellano como segunda lengua. Por otro lado, otros quieren ser artistas, cantantes, profesionales entre ellos ser policía, ingenieros e

ingenieras, profesor/a, etc. Se debe subrayar que los estudiantes son muy conscientes al momento de expresar lo que sienten.

Como se afirma en el párrafo anterior, entre los niños y las niñas de tercer grado de primaria se generó gran expectativa. El hecho de trabajar con las clases vivenciales con ellos creó oportunidades para desarrollar las habilidades comunicativas para todas las áreas y específicamente para el área de comunicación castellana como segunda lengua, puesto que esta clase fue una de las que más querían desarrollar. El área de castellano en un principio no les parecía muy agradable, ya que el docente anterior no les había enseñado de manera adecuada y, para ellos, esta clase era la más aburrida. A pesar de esta dificultad, al final, se pudo lograr que, para los estudiantes, esta sea el área favorita entre todas las áreas. El gusto por esta área se debió a que el docente fue utilizando diversas estrategias para desarrollar la comunicación oral en castellano como segunda lengua: el cuentacuentos, el libro viajero, las adivinanzas, las canciones, etc.

Además, los talleres que se realizaron con las madres de familias fueron de gran apoyo para el docente investigador, ya que las madres al final de los tres talleres se comprometieron a apoyar más a sus hijos e hijas en sus casas.

Finalmente, el proyecto estrategias para desarrollar la comunicación oral en niños y niñas de tercer grado obtuvo buenos resultados gracias a los compromisos, por una parte, de las madres de familias y, por otra parte, del docente que utilizó diversas estrategias para que los estudiantes estén más motivados para adquirir un aprendizaje significativo.

SENENTIAIN YOIYA:

Senentiain nato proyecto jaskatax, bake benbo, bake ainbobo tercer grado ikainoabo, nawan join axekantira, non ake oinkin nato axeti xobomea jakon jaweki, jatibitanishaman nenoa bakebo ikanke ishton nawan join axei, jaskara ikaxra non oina ike, reken categoria iki ika, nato modelos lingüísticos, jaskaaxon bakebo onamati nawan join yoyo ikanti kopi, itanribi non oina ike espaciobo kepentí, bakebo tsiniananboribi axekanti kopi nawan join, jawen jemameaxbi.

Nato estrategia non akatoninra ikanke rama, nato tercer grado bakebo, moa nawan join yoyo itinin rakeyamai, iti atipanke en oina 100 % axeama ikaxbi, moa bakebo nawan join yoyo iki peokokana, natora jakon jaweki iki, bakebora ikanti jake nawan join yoyo iki, nenoax ori. Jaskaribiakin, noa axeamis jonibo, non ati jake, jaskaaxon bakebo ishton nawan join yoyo iti axekanti benamakin, rekenpari non ati jake, bake nawan join yoyo ikai ninkakin, jaton jemankoniaxbipari, nokonara ike, jakon jaweki neskaakin bakebo non tee axón oina, yoyo ikanai jakoni nawan join jaton jemameaxbi.

Ramara non wetsaakin oinribiai, jaskatax bakebo nawan join axei tsee ishamankanti kopi, jainoaxribi noa ike jakoni yoyo iki nato bakebo betan, jainra non oinke, noa bakebaon, noa axeamis iken, non manakanai, noibakeax jakoni jato axekanti kopi, soishaman nawan join yoyo ikanti kopi, nato bakebo ikanai noa nawan join yoyo ikai keskatiribi yoyo ikaskanai, jakonishaman; jatiribi bakebo, ikaskanai, artistabo, bewaibo, jatiribibo profesionalbo, policiabo, ingenierobo itan ingenierabo, axeamisbo, meskobo ikasaibo. Nonra oinke, nato bakebora shinanyabo iki, aniax, jaskara iki bokasaibo.

Non bochiki yoiyai keska tercer grado, bake benbobo itan ainbo bakebora ikanke raroshaman, metsaira jaweki, neskatikayara noa ikanti jake nenoax oribi itibikeskati teeti, bakebo jakoni axekanti kopi, jatibi axeti areabo ikainko, nato jaweki comunicación castellano segunda lengua iken. En oinara ike, nato clase bakebaon kenshaman jaweki ishton axekantishaman. Nato nawan join axetira ike, bakebaona rekenpari kikin chorish, wetsa axeamis, japari joibatatonin jato jakon akin axeayama kopi, jaskara kopi iibakanke, nato bakebo en axeakasa, basima jatsani. Ea yokakaake, jawekeskaaxonmein, en nato bakebo, jakon akin nawan joi jato axeati kopi. Nato jawekira ake ea jakon pakexonkin, ea mesko jawekibo akax, ea teeta kopi, enra ake, cuentobo yoyo akinkin, libro viajerobo, adivinanzas, bewabo nawan join, meskoboribi.

Jainoaxkan, en ake tallerbo, jaton titabo betan, nato titabaon ake ea ayorakin shinan menikin, ramara non bakebo xobomea yatanxon akin ikai ixon.

Senentiain, nato proyecto jaskatax tercer grado bakebo jakoni nawan joi jakoni axekantira ike, jakon paketi, ea jaton titabaonribi akina, itanribi ebe axeamisbo betanribi noa yoyo ikana jaskaaxon mesko shinanbo axón, bakebo jakon akin axeati kopi, itan jatoribi neskaakin non axeaka raroshamanribi banekanti kopi, itanribi nawan join yoyo iki jenekantima kopi jatibitian.

7. RECOMENDACIONES

A modo de recomendación, al final de esta tesis “Estrategias diversas para desarrollar la comunicación oral en castellano en niños y niñas shipibo-konibo de tercer grado”, podemos dar las siguientes recomendaciones.

- Una escuela debe impartir conocimientos tomando como base el **conocimiento de los niños y las niñas**. Se debe crear estrategias para la enseñanza del castellano en todas las áreas.
- Se debe crear **espacios y situaciones comunicativas** para que los estudiantes puedan aprender a interactuar en segunda lengua dentro de su contexto comunal.
- Durante el proceso de la investigación, se tuvo en cuenta que es importante que los docentes de aula tengamos un manejo del idioma castellano fluido, para enseñar el castellano como L2.
- Como docentes, debemos utilizar recursos de la localidad o comunidad, ya que estos recursos son conocidos por los estudiantes porque los ven a diario.
- Para enseñar el castellano como L2, se debe partir de la experiencia del estudiante, además, teniendo en cuenta su conocimiento adquirido dentro de la comunidad.
- Para desarrollar la oralidad en castellano como segunda lengua en niños y niñas, el modelo o el espejo es el docente.
- Para promover espacios y situaciones comunicativas lúdicas, se debe partir del juego, ya que los niños aprenden jugando y así podrán aprender de manera divertida.
- Nuestros estudiantes por su naturaleza son muy expresivos. Por ello, como docentes debemos guiarlos para que estas expresiones sean más en confianza al momento de

desarrollar las clases y que estas no tengan límites en castellano y que al expresar se sientan libres no solo en el aula sino también en la comunidad.

- Asimismo, se debe generar más oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas orales. En ese sentido, nuestras actividades permanentes en el aula deben ser más atractivas para ellos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.

Club del Lenguaje No Verbal. (2015). *El 93% de la comunicación es No Verbal... ¿Mito o realidad*. Recuperado de <https://bit.ly/3nh66vq>

Martínez, T. B. (1998). La adquisición del español como segunda lengua en las aulas de primaria: una reflexión. *Tendencias pedagógicas*, (1), 31-39.

Montse Tesouro, M. Dolors de Robot, Ingrid Labian, Ester Guillamet, Adriana Aguilera (2007) “Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción”. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Fuente extraída de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1624Tesouro.pdf>

Antonio Latorre (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España. Fuente extraída de: <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/investigacion-accion-antonio-latorre-2003-cap3adtulo-2.pdf>

(Zebadúa & García, 2012). Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Fuente extraída de: http://docentesinnovadores.perueduca.pe/?get_group_doc=103/1484356118-ENSEARAESCUCHAR.pdf

Marzana Téllez, T. (2005). *Así enseñamos castellano a los quechuas*. La Paz: PINSEIB.

Pimentel, L. (2015). *La oralidad en la enseñanza del español como lengua extranjera en el municipio de Benjamin Constant-Brasil*. Recuperado de <https://bit.ly/3gHFIC9>

Tito, M. (2007) *Enseñanza del castellano como segunda lengua en educación primaria en dos instituciones educativas rurales de la región quechua del sur del Perú*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, Facultad de educación Intercultural Bilingüe para los países andinos.

López Sinuri y Maynas Zunilda (2015) Estrategia basada en Cantos Shipibos para la recuperación de la Lengua Shipibo Konibo en los niños de 5 años de la Institución Educativa Aplicación Bilingüe Intercultural – Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Facultad de Educación Intercultural y Humanidades. Pucallpa-Perú.

De Educación, L. G. (2003). Ley N° 28044. *La educación peruana. Título I, Fundamentos y Disposiciones Generales, Artículos 19° y 20°. Principios de la educación.*

José Luis Shimbucat Taish (2001). Enseñanza del castellano como segunda lengua en dos comunidades Awajún: Nueva Napuruka y Nuevo Jerusalén. Universidad Mayor de San Simón Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Departamento de postgrado programa de formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos PROEIB ANDES. Cochabamba, Bolivia.

Ley N° 27558, Ley de Fomento de la Educación de Niñas y Adolescentes de Áreas Rurales. Publicada el 23 de noviembre de 2001.

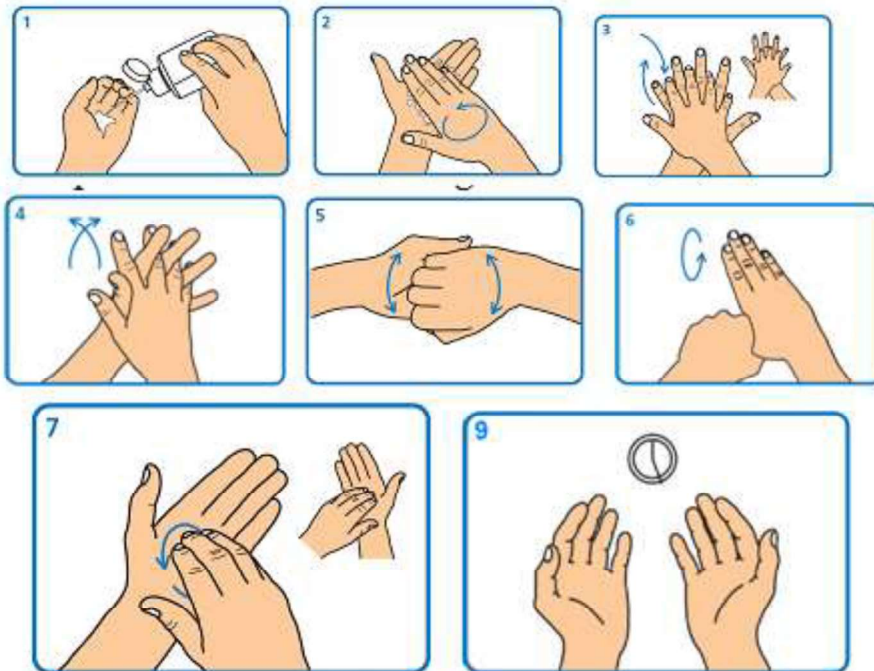
Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Publicada el 05 de julio de 2011 (artículos 16°, 22° y 23°).

Resolución Suprema N° 001-2007-ED, que aprueba el "Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú". Publicada el 07 de enero de 2007.

Resolución Ministerial N° 369 -2012 ED, que aprueba las Prioridades de la Política Educativa Nacional 2012 – 2016.

9. ANEXO

Higiene personal



INFORME DE DIAGNÓSTICO PSICOLINGÜÍSTICO EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

El presente diagnóstico psicolingüístico muestra el nivel de dominio del castellano como segunda lengua de los niños y niñas del nivel primaria de una institución educativa intercultural en una zona rural de Ucayali.

CUADRO DE INDICADORES DE COMUNICACIÓN ORAL EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

COMPETENCIA	NIVEL	HABILIDADES	INDICADORES	ITEMS
Expresión oral	BÁSICO	Comprende	Responde frases sencillas a preguntas sobre sus datos personales.	¿Cómo estás? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde está tu papá?
			Responde con monosílabos en castellano o en su lengua materna.	¿Qué hiciste ayer?
			Sigue indicaciones sencillas que implica una sola acción.	Cierra la puerta. Recoge los papeles del suelo.
		Produce	Da información básica sobre sí mismo y sus familiares cercanas.	¿Con quiénes vives?
	Describe las características de animales, seres u objetos conocidos con expresiones cortas.		Describe un animal que hayas visto en la chacra.	
	INTERMEDIO Solicita y dan	Comprende	Solicita y da información básica sobre la localización de lugares.	¿Dónde queda la chacra de tu papá?

	información básica sobre la localización de lugares. Realiza indicaciones para la ejecución de acciones referidas al trabajo del aula y la escuela. Describen objetos del aula y seres de su entorno considerando sus diferentes características y cualidades.		Realiza indicaciones para la ejecución de acciones referidas al trabajo del aula y la escuela.	Brinda indicaciones para que realicen una actividad.
		Produce	Describe objetos del aula y seres de su entorno considerando sus diferentes características y cualidades.	¿Qué te gusta hacer en la escuela?
	AVANZADO	Comprende	Expresa discursos sobre temas diversos.	Coméntale sobre la contaminación de los ríos. Luego, pregúntale qué opina.
	Expresa discursos sobre temas diversos. Describe actividades que realiza en su casa y escuela. Narra historias y cuentos utilizando diversos tiempos verbales y conectores. Expresa opiniones y comentarios sobre hechos ocurridos en su comunidad o fuera		Describe actividades sobre que realizan en su casa y escuela. Narra historias y cuentos utilizando diversos tipos verbales y conectores.	¿Cuántos tipos de peces hay? ¿Cómo se diferencian? Pídele que narre un cuento o una historia que más le gusta.

	de ella.	Produce	Expresa opiniones y comentarios sobre hechos ocurridos en su comunidad o fuera de ella.	Pregúntale sobre el último hecho importante ocurrido en su comunidad o fuera de ella.
--	----------	---------	---	---

**CARACTERIZACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA
EVALUACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA**

NIVELES E INDICADORES																			
Nº	Indicadores / Nombres	Edad	Básico				Intermedio				Avanzado			Resumen		T			
			No entiende ni habla	Entiende expresiones sencillas, pero no habla	Responde monosílabos y palabras sueltas	Entiende y ejecuta indicaciones sencillas	Usa expresiones de cortesía (saluda, agradece...)	Menciona objetos y seres de su entorno	Pregunta y responde sobre su situación personal y de su entorno	Participa en diálogos sencillos	Describe situaciones cotidianas	Participa en conversaciones espontáneas	Relata experiencia personales	Sigue instrucciones para realizar actividades	Narra historias y cuentos		Básico I, II, III	Intermedio I, II, III	Avanzado
1	N01	8						X								16	2	2	
2	N02	9												X					
3	N03	8						x											
4	N04	8										x							
5	N05	10		X															
6	N06	8		X															
7	N07	9			X														
8	N08	10	X																
9	N09	8				X													
10	N10	8		X															
11	N11	7		X															

12	N12	9			X														
13	N13	10			X														
14	N14	9		x															
15	N15	8						X											
16	N16	8			X														
17	N17	9					X												
18	N18	9			X														
19	N19	8						X											
20	N20	8						X											

CARACTERIZACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA EVALUACIÓN FINAL DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

		NIVELES E INDICADORES																
Nº	Indicadores / Nombres	Edad	Básico				Intermedio				Avanzado			Resumen		T		
			No entiende ni habla	Entiende expresiones sencillas, pero no habla	Responde monosílabos y palabras sueltas	Entiende y ejecuta indicaciones sencillas	Usa expresiones de cortesía (saluda, agradece...)	Menciona objetos y seres de su entorno	Pregunta y responde sobre su situación personal y de su entorno	Participa en diálogos sencillos	Describe situaciones cotidianas	Participa en conversaciones espontáneas	Relata experiencia personales	Sigue instrucciones para realizar actividades	Narra historias y cuentos		Básico I, II, III	Intermedio I, II, III
1	N01	8											X		12	4	6	

ÁRBOL DE PROBLERMA



ÁRBOL DE OBJETIVO



GUÍA DE DIAGNÓSTICO PSICOLINGÜÍSTICO

Estudiante: _____ Edad: _____

I.E.I _____

Fecha: _____

I. Comprensión oral

Ítems	SÍ	NO	Notas sobre sus respuestas
1. Responde al saludo: Hola, buenos días, ¿cómo estás? a) Jakon b) Bien c) Bien gracias d) Muy bien			
2. ¿Cómo te llamas?			
3. ¿Cuántos años tienes?			
4. ¿Cómo se llama tu papá?			
5. ¿Cómo se llama tu mamá?			
6. Te voy a mostrar y decir el nombre de varias cosas y tú me vas a decir dónde se usan (en el aula o en tu casa): tiza, borrador, pizarra, cuaderno, colores, frazada, fogón, olla, cuchillo...)			
7. Responde preguntas referidas al cuento “Juanito el pastorcito”			
• ¿Quiénes son los personajes?			
• ¿Cómo comienza y cómo termina?			
• ¿Por qué Juanito dijo mentiras?			
• ¿Estás de acuerdo con lo que hizo Juanito? Sí / No ¿Por qué?			

II. Expresión oral

Ítems	SÍ	NO	Notas sobre sus respuestas
1. Responde el saludo inicial en castellano			

2. Menciona el nombre de varios objetos y dice dónde se usan (tiza, olla, cuaderno, silla)			
3. Dice los nombres de animales que observa en figuras y menciona los animales que tiene en su casa			
4. Describe uno de los animales que observa con oraciones ordenadas y en secuencia			
5. Responde las preguntas:			
a) ¿Qué haces en tu casa?			
b) ¿Qué haces en tu chacra?			
c) ¿Qué hace tu papá en la chacra?			
d) ¿Qué hace tu mamá en la chacra?			
6. Narra el cuento “Juanito el pastorcito”, empleando oraciones completas y coherentes, utilizando vocabulario apropiado			

Anotaciones Finales:

Fotografía de una clase.



Fotografía de una presentación de trabajo grupal.

