UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas

USO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA COMO SEGUNDA LENGUA EN EL SEXTO GRADO "B" EN LA FORMA EIB DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA: CASO DE LA IE 50430 AMAZÓNICO DE PILCOPATA - KOSÑIPATA - PAUCARTAMBO

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Presenta el Bachiller

EMERSON MURIEL RIVAS

Presidente: Oscar Heerbert Marín García

Asesor: Oscar Chávez Gonzales

Lector: Italo Jaime Quispe Pérez

Lima – Perú

Marzo de 2021

EPÍGRAFE

"La lengua no se enseña, se aprende. Y siempre mediante prácticas que permitan el desarrollo autónomo y compartido del proceso de adquisición"

Carlos About

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a todas las personas que forman parte de mi vida. En primer lugar, a mis padres por traerme a este mundo e inculcarme los valores andinos que significan mucho en lo que soy ahora. En segundo lugar, a todos mis hermanas y hermanos quienes me brindaron su apoyo y comprensión incondicional en el proceso de mi formación.

Por último, dedico a mis compañeros, compañeras y docentes de la Carrera EIB, con quienes compartí muchas experiencias de aprendizaje mutuo durante mi formación.

AGRADECIMIENTO

A mi asesor, maestro Oscar Chávez Gonzales, por brindarme su tiempo y paciencia para las orientaciones y hacer realidad este trabajo de investigación. Asimismo, al director y a la docente de aula por permitirme hacer el estudio en la institución educativa que dirige. Finalmente, agradezco a todas y todos los/las estudiantes de sexto grado B de la IE 50430 “Amazónico” de Pilcopata, quienes me brindaron su apoyo y confianza en la aplicación de la tesis.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende describir el uso de estrategias comunicativas en aula y otras estrategias complementarias para la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado B de la IE 50430, reconocida como de revitalización lingüística. Este estudio se realizó desde el enfoque cualitativo de tipo etnográfico, y la información se recogió a través de una entrevista semi-estructurada a la docente del grado, y por medio de guías observación de las sesiones de aprendizaje del área de la lengua quechua como segunda lengua. Entre los resultados más destacados se encontró serias limitaciones en el uso de estrategias comunicativas en aula para la enseñanza del quechua como segunda lengua. Así, el uso de recursos comunicativos e interactivas para promover aprendizajes del quechua oral aún no están visibles en el aula; hay poco hábito o práctica para organizar o preparar la intervención en aula con recursos actualizados e innovadores para desarrollar sesiones que motiven interés en los estudiantes por aprender el quechua. Lo mismo ocurre en el uso del quechua escrito (lectura y escritura), pues aún no se diferencia el tratamiento para segunda lengua; la lectura y escritura mecánica de palabras sueltas empobrecen las sesiones.

Palabras clave: Estrategias comunicativas, enseñanza de lengua quechua, EIB, revitalización lingüística.

PISI RIMAYLLAPI

Kay t’aqwirisqa llamk’aypiqa qawarichiyta munayku imaynatas imakunawan 6 ñiqipi yachakuq irqikunakuna qichwa simita yachachkanku, ichaqa qhipa simitahina, simi kawsarichiypi llamk’aq yachay wasikuna ukhupi. Kay llamk’aytaqa manam rikusqaykuta yupaspaykuchu rurarqayku; yachachiqwan rimanakuspa, yachay wasi ukhupi yachachiykunata qhawaspa; chaypaqmi willarikuq qillqasqakunawan yanapachikurqayku; chaymanhinam runa simi mana rimaqkunaman qichwa simi yachachiymanta willakurqayku. T’aqwiriyta tukuspa rikusqaykumanhinaqa qichwa simita qhipa simitahina yachachiypim sinchi sasachakuykunata tariyku. Chayhinam, kusi kusilla anchata rimanakuspa qichwa simi yachachiykunataqa manam tariykuchu; ñawpa yachachikuyhinallatam rikuyku; musuq yachachiykunaqa manam rikukunchu; allin yachachiykuna kananpaqpas manam ancha yanapakuykuna churaytaqa yachasqakuchu; chayraykum yachakuqkunaqa mana kusisqachu yachanku. Hinallataqmi qillqay ñawinchay yachachiypas; simi simillatam allinta t’uqyachispa ñawinchaytapas qillqaytapas yachanku; manam qillqasqa hunt’ataqa, chaytapas mama siminkupas kanmanhinata. Chaymi yachachiykunaqa wakcha wakcha rikukun. Chaykunaqa hina kachkan hawamanta yanapakuykuna mana kaptin. Arí, kikin yachay wasimantapas tayta mamakunamantapas ayllu ukhumantapas manam ima yanapakuypas qichwa simi yachachiypaq kanchu; irqikunapas llapanku qichwa simi rimaypi kaqllata rimankumanhinam; manam sapankanku rimasqankumanhinachu yachankuqa.

Akllasqa simikuna: Rimanakuspa yachachiykuna, qichwa simi yachachiy, EIB, simi kawsarichiy.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN……..……..…10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO……....13
1.1. Estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua (oral y escrito) como segunda lengua…….……13
1.1.1. Estrategias comunicativas……..…13
1.1.2. Estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral como segunda lengua ……..……...14
1.1.3. Estrategias comunicativas para la enseñanza de textos escritos en la segunda lengua……..…….21
1.2. Educación intercultural bilingüe y la forma de revitalización lingüística……...……..……...…..….24
1.2.1 Conceptualización de la educación intercultural bilingüe……..……..…..24
1.2.2. Modelo de Servicio Educativo y forma de atención de la EIB……..…25
1.2.3. Revitalización lingüística…….…….……26
1.3. Conceptos operativos……...…….…..……..30
1.3.1. Lengua materna……..…….…….30
1.3.2. Segunda lengua……..…….….30
1.3.3. Lengua originaria……..…….31
1.3.4. Competencia comunicativa…….…….31
1.3.5. Expresiones lingüísticas…….……..31
1.3.6. Lengua quechua……..…….……31
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN...…….……..33
2.1. Objetivos de la investigación…….……..33
2.1.1. Objetivo general……..……..……..…33
2.1.2. Objetivos específicos…….……..…….33
2.2. Nivel y tipo de investigación…..…….……..…33
2.3. Selección de población y muestra…….…….....34
2.3.1. Población……..……...34

2.3.2. Muestra……..…….……34
2.4. Matriz de consistencia……..……...35
2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de información…….35
2.5.1. Guía de entrevista semiestructurada……...…….35
2. 5.2. Observación……..……...35
2.6. Método de análisis de los datos……...36
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS…….37
3.1. Descripción de resultados……....37
3.2. Discusión de resultados……..…….58
Conclusiones……...……..…….….67
Recomendaciones……..…..……..…….…69
Bibliografía…….……..……...70
Anexos……..……...74

GLORIA DEI VIVENS HOMO
UARM

INTRODUCCIÓN

El Perú es un país diverso en lo cultural y lingüístico. De acuerdo a la Base de datos del Ministerio de Cultura hay 55 pueblos originarios, de ellos 51 son amazónicos y 4 andinos; y, según el documento de Lenguas Originarias del Ministerio de Educación (2018) existen 48 lenguas indígenas u originarias vigentes (p.8), de ellas 44 son amazónicas y 4 andinas. Esta diversidad configura a nuestro país como pluricultural y multilingüe. No obstante a ello, a decir de López (2015) "todas esas lenguas se encuentran actualmente en condición de amenazada, debido al contexto político, económico y sociolingüístico hostil en el que sobreviven" (p.205).

En efecto, la fragilidad de las lenguas es preocupante. De las 48 lenguas originarias, a excepción del quechua y aimara, sólo cuatro lenguas amazónicas tienen una población entre 15 mil a 70 mil hablantes; la gran parte de las lenguas tiene entre 100 y 3 mil hablantes; por lo menos seis lenguas tienen una población por debajo de 10 hablantes; es el caso del taushiro, iñapari, resígaro, omagua, munichi, entre otros. En el caso del quechua, de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda del 2017 tomado por el Ministerio de Educación (2018), la población de hablantes mayores de 5 años asciende a 3 millones 805 mil 531. Respecto del censo anterior del 2007 hay un ligero incremento; pues, en aquella oportunidad eran 3 millones 360 mil 331 hablantes. Aun así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2010) declaró al quechua como una de las lenguas vulnerables, pues no se estaría garantizando la transmisión intergeneracional de padres a hijos. De acuerdo al mismo Censo del 2017, hay una progresiva tendencia a disminución de la población de jóvenes menores a 25 años frente al fortalecimiento del castellano en esos mismos grupos etarios.

Desde hace más de 45 años el estado peruano hace esfuerzos por fomentar políticas en favor de los pueblos indígenas para reconocer e incorporar la diversidad lingüística y cultural del país. Así, en 1972, el General Juan Velasco Alvarado aprobó la

primera Política de Educación Bilingüe y en 1975 oficializó la lengua quechua. En el presente siglo, luego de varios intentos, en 2016 se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe a través del DS 006-2016-MINEDU. Bajo este marco y luego de dos años, se aprobó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Ese mismo año salió oficialmente el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe MSEIB que reconoce tres formas de atención considerando los escenarios lingüísticos. Una de las formas, denominada EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, está dirigida a escolares de ámbitos rurales donde la lengua originaria ha perdido su vitalidad. Para estos escenarios se plantea la enseñanza de la lengua originaria con metodología de segunda lengua.

A pesar del corto tiempo de la implementación del MSEIB, las IIEE EIB reconocidas de la forma de Revitalización empezaron a implementar la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua L2, aún sin tener las condiciones indispensables para hacerlo. Una de ellas es la IE 50430 Amazónico de Pilcopata en Kosñipata de la provincia de Paucartambo, Cusco. Precisamente la presente investigación busca describir la experiencia ganada en la enseñanza del quechua como segunda lengua, pero a partir de las estrategias comunicativas, ya que el Ministerio de Educación apuesta por los enfoques comunicativos. En ese sentido, el estudio trata de responder a la siguiente pregunta ¿Qué estrategias comunicativas de aula y otras complementarias aplica la docente del sexto grado B para la enseñanza del quechua oral y escrito como segunda lengua en la forma EIB de Revitalización Lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo?

En ese sentido, el objetivo general de la presente investigación es “Explicar el uso de estrategias comunicativas de aula y otras complementarias en la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo. Para ello, el informe final del trabajo se ha desarrollado en tres capítulos. En el primer capítulo, se hizo la revisión del marco teórico sobre las estrategias comunicativas para desarrollar la segunda lengua tanto para la enseñanza oral como escrita. Igualmente se expone el tema de las estrategias para la revitalización lingüística, que es parte de la Educación Intercultural Bilingüe y su Modelo de Servicio Educativo, las formas de atención como es la EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, caracterización lingüística, así como las estrategias participativas para la para esta última

forma de atención.

El segundo capítulo está dedicado a la metodología que se utilizó para fines de este trabajo de investigación. Se presentan los objetivos generales y específicos que guiaron este estudio. También se describe el tipo y nivel de la investigación, en este caso, se optó por la investigación cualitativa de tipo etnográfico; la muestra o población y las variables e indicadores que precisaron el tema del estudio. Por último, se presentan y se explican las técnicas e instrumentos de observación y entrevista que se utilizaron para el recojo de información en el trabajo de campo.

En el tercer y último capítulo se presenta la descripción de los resultados de la información recogida a través de los instrumentos, luego el análisis y discusión de los mismos a la luz de los aportes del marco conceptual. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones como resultado del análisis de esta investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. 1. Estrategias comunicativas para la enseñanza de segundas lenguas.

1.1.1. Estrategias comunicativas

Para el Instituto Cervantes (2010) y Pacheco y Valderrama (2018) las estrategias comunicativas son un conjunto de técnicas y mecanismos de aprendizaje que los aprendientes de una segunda lengua utilizan para perfeccionar su comunicación y apoderarse de la lengua meta. En el ámbito educativo y para la presente investigación, estas técnicas y mecanismos de aprendizaje se refieren a los recursos o procedimientos que utiliza el estudiante como medio para interiorizar la segunda lengua; en otras palabras, se refiere a la metodología que debe organizar el docente para facilitar el aprendizaje de la segunda lengua. Algunos autores también suelen denominar estrategias de aprendizaje (Arroyo y Parejo, 2011), formas interactivas pero aplicadas a la enseñanza de lenguas.

En cambio, para Casado y Moriyón (s.f.) las estrategias comunicativas son "los planes, acciones u operaciones que el aprendiz de lenguas realiza para obtener, almacenar, recuperar y emplear información para un fin concreto" (p. 19). Las acciones que el estudiante de la segunda lengua debe desarrollar tanto para almacenar y recuperar información para interactuar con la lengua que está aprendiendo son organizadas por los respectivos docentes como parte de las instituciones que ofrecen estos cursos; pues suponen un conjunto de actividades secuenciadas para los aprendices o participantes de estos cursos.

También es bueno precisar que lo comunicativo está vinculado al desarrollo de las competencias comunicativas más que lingüísticas o gramaticales; es decir, la competencia comunicativa como la satisfacción de las necesidades de comunicarse o interactuar, de hablar o escribir con alguien o para alguien. Es decir que los estudiantes tengan "la habilidad de utilizar la lengua para negociar, intercambiar e interpretar

significados, con un modo de actuación adecuado" (Minedu. 2013).

En ese sentido, el Ministerio de Educación (2006), ha venido enfatizando en enfoques más comunicativos, en la medida que los estudiantes "emplean su lengua cada día en múltiples situaciones, en diversos actos comunicativos en contextos específicos. En una comunicación real (...) los estudiantes emiten y reciben textos completos que responden a sus necesidades e intereses" (p. 13). En el mismo documento señala algunas características del enfoque comunicativo: el contexto es determinante en todo acto comunicativo, la lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento, el texto es la unidad básica de comunicación, y los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos (p.13). Esta precisión es un aporte básico para el presente trabajo.

1.1.2. Estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral como segunda lengua

a. Uso de géneros de la tradición oral y juegos lingüísticos

En este apartado se tratará de presentar conceptos de algunos géneros de la tradición oral quechua y algunos juegos lingüísticos que pueden servir como estrategia comunicativa para la enseñanza oral de la segunda lengua. Es preciso señalar que este marco es valioso para respaldar la orientación del presente estudio.

- **Las canciones**

Las canciones son consideradas como parte del lenguaje universal que todos pueden entender, como menciona Juan y García (2016) que "las canciones son una forma de lenguaje que utiliza tonos y ritmos y son a la vez los medios de lenguaje universal para todos" (p. 2). En cambio, para Gómez (2002) las canciones son "la forma de expresión oral que conjuga poesía y música para comunicar mensajes o expresar emociones de forma artística" (p. 175).

Efectivamente, las canciones son parte del arte universal que expresa los sentimientos y las vivencias de cada pueblo, nación o cultura. Sirve para el deleite y disfrute de la población. Sin embargo, el canto utilizado como estrategia pedagógica para generar aprendizajes tiene un sentido complementario. En este caso, el arte y la

pedagogía se complementan.

Según la Propuesta Pedagógica del Programa Logros de Aprendizaje PELA Ayacucho (2010) “en la cultura quechua abunda un sinnúmero de canciones con plena vigencia en las familias y en ayllus, y que los niños aprenden desde muy pequeños. Estas canciones pueden ser muy útiles para aprender el quechua como segunda lengua” (p. 69).

En este sentido, el propósito es más pedagógico. Las canciones sirven para introducir a los estudiantes al conocimiento del vocabulario y a las estructuras oracionales de una forma simpática y entretenida (Walqui y Galdames, 2005).

El aporte final, con el que estamos de acuerdo, pertenece a las mismas autoras cuando señalan que al “repetir frecuentemente y memorizar canciones, los niños practican también la pronunciación de sonidos propios [de la segunda lengua] (...), los que no siempre existen en su lengua materna. A través de esta práctica adquieren mayor fluidez y confianza para expresarse en esta lengua” (p. 69). Es decir, las canciones podrían apoyar en la familiarización de las características propias de la lengua meta. También recomiendan que “la enseñanza de las canciones en la segunda lengua debe ser de manera gradual; en la cual se deben agregar movimientos corporales y gestos”.

- **Las adivinanzas**

Las adivinanzas, según León (2015), son “juegos de palabras que encierran un misterio, describen un conjunto de características que conduzcan a una respuesta” (p. 41). Es decir, son enunciados divertidos que generan misterio y para llegar a la respuesta se debe hacer descripciones de las características de algo que se quiere descubrir. En cambio, Pacheco y Valderrama (2018) mencionan que las adivinanzas son una forma de entretenimiento colectivo y de representación del imaginario cultural de las personas.

Asimismo, según, Pacheco y Valderrama (2018) las adivinanzas, llamadas también watuchis en la lengua quechua, permiten “desarrollar la creatividad y el ingenio mediante el uso de metáforas sutiles, irónicas e incluso grotescas” (p. 24). Igualmente, Cisneros y Gálvez (2010) mencionan que:

> Las adivinanzas en quechua tienen una característica especial, porque al margen de buscar la respuesta deductivamente por parte de los que responden, también tienen una connotación de gracia y picardía, por supuesto que estas generan una especial atención en los estudiantes y

> sirven de manera muy eficaz en los procesos de familiarización con la nueva lengua, en este caso el quechua. (p.38)

Además, desde nuestra experiencia, se conoce que los watuchi en quechua se desarrollan en espacios y tiempos especiales (generalmente al anochecer) de manera interactiva, de ida y vuelta entre los participantes como una pequeña competencia o desafío.

Galdames y Walqui (2005) consideran que esta estrategia "trata de desarrollar el lenguaje de los niños a partir de la recuperación de las adivinanzas conocidas en su entorno social y familiar, aprendiendo a decirlas en la segunda lengua y modificarlas creativamente" (p.79). Esto es cuando se aplica a la enseñanza de la segunda lengua.

b. Juegos lingüísticos: trabalenguas, rimas y otros

En el caso de los juegos lingüísticos, Galdames y Walqui (2005) mencionan que dentro de sus principales ventajas, entre otras, está el:

> Desarrollo de la conciencia lingüística en la segunda lengua, dentro de un contexto de diversión e interacción con otros niños. Por ejemplo, permiten discriminar sonidos iniciales o finales de las palabras; favorecen el desarrollo del vocabulario y de distintas estructuras gramaticales; facilitan una mayor fluidez de la expresión oral a través de los trabalenguas; estimulan el desarrollo de la memoria al tener que retener series de palabras. (2005, p. 72)

En otras palabras, los estudiantes con estas estrategias deberían desarrollar la discriminación de sonidos, el vocabulario y gramática, la expresión oral y la memoria, todo esto en la segunda lengua. En estos juegos tenemos las adivinanzas, los trabalenguas y las rimas.

- **Los trabalenguas**

Para Cisneros y Gálvez (2010) los trabalenguas son frases en las que aparecen palabras con sílabas repetitivas con sonidos algo difíciles de pronunciar juntas y que para hacerlo se requiere de mucha práctica.

Asimismo, para León (2015) los trabalenguas "son ejercicios para afinar la pronunciación de algunos sonidos y sílabas que por su descomposición son de natural dificultad" (p. 45). Por su parte Cisneros y Gálvez (2010) afirman que "el objetivo de los trabalenguas está en desarrollar el aparato fonador y la expresión nítida y clara de las oraciones o palabras y esto ayuda grandemente en el aprendizaje de una segunda lengua"

(p. 43).

En cuanto al uso del trabalenguas como estrategia para la segunda lengua, León (2015, p. 45) menciona que las trabalenguas sirven para afinar el oído del niño para la audición de los sonidos poco claros y confusos, afinar la pronunciación de sonidos o sílabas y ejercitar en los niños la expresión oral con rapidez y claridad.

- **Las rimas**

Según León (2015) las rimas son "una composición breve en la que existe armonía y uniformidad de sonido en la terminación de las palabras" (p. 43). Asimismo, el mismo autor agrega que más específicamente se puede utilizar las rimas para:

- Ejercitar la discriminación auditiva.
- Ejercitar la pronunciación.
- Ejercitar la memoria.
- Percibir la musicalidad de las palabras

También Walqui y Galdames (2005) agregan que las rimas en la enseñanza de la segunda lengua "permite desarrollar la conciencia sobre los sonidos finales de las palabras, sensibilizar al lenguaje poético y aumentar el vocabulario (...)" (p. 77).

c. Estrategias comunicativas de interacción verbal.

Álvarez (2001) considera a un grupo de estrategias comunicativas para la interacción verbal:

> Entre los principales tipos de interacciones verbales nos encontramos con el diálogo, la conversación, el debate, la entrevista, el coloquio, la discusión y el debate; unos y otros se dan en situaciones diferentes, con intenciones distintas, lo cual supone un diferente grado de exigencia con respecto al grado de planificación o formalidad (p. 24)

Si bien las estrategias mencionadas por el autor requieren cierta planificación u organización, presentan cierta relación entre ellas. Para efectos de la presente investigación solamente vamos a considerar el diálogo.

- **El diálogo**

Para la Real Academia Española (2014, 23.ª ed.), el diálogo es la plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos. Es decir, para que exista diálogo, la condición mínima es la existencia de más una persona que intercambian interactúan, de manera ordenada, de un tema específico. Asimismo, para Álvarez (2001) el diálogo es un acto de conversación que es cerrado por lo que mantiene un tema y que las condiciones no suelen estar impuestas por los participantes, sino que son parte del mismo diálogo.

Es preciso señalar que el diálogo no es igual a la conversación. A pesar que ambos tienen una relación directa en el acto del habla y cuyos términos se usan indistintamente no se podrían considerar como sinónimos. Al respecto, Álvarez (2001) hace una diferencia:

> La conversación generalmente se da de manera espontánea y por ello predomina el carácter familiar o coloquial de la misma, si bien es verdad que también puede ser formal y elaborada; es común que no persiga una finalidad concreta y generalmente sitúa a los intervinientes en la misma en un plano de igualdad (…) el diálogo es una actividad al servicio de una finalidad, tiene mayor normatividad (p.25)

Por estas consideraciones, para efectos de la presente investigación, interesará el diálogo más que la conversación.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, Chávez (2001) considera que los diálogos en las sesiones de clase son "uno de los medios más útiles para desarrollar la comunicación oral" (p. 11). Pues según este autor a través de esta estrategia los niños y niños expresan conocimientos, sentimientos, emociones, opiniones, necesidades, intereses, expectativas, deseos, entre otros. Lo cual va permitir que el estudiante desarrolle de la mejor manera su lengua oral.

Ahora bien, los diálogos aplicados al aprendizaje de la segunda lengua, están relacionados con la interacción usando las expresiones lingüísticas en función de ciertas habilidades comunicativas que se desea lograr en los estudiantes. Si los alumnos deben aprender a saber preguntar y responder sobre su identificación personal, entonces deberán practicar diálogos o interactuar en eventos sencillos. La pedagogía contemporánea sugiere, además, varios medios para generar diálogos didácticos; con títeres, dramatizando, con juegos de roles, entrevistas, etc.

d. Otras estrategias para la expresión oral

En la categoría de otras estrategias comunicativas se ha considerado algunos

recursos que suelen ser utilizados en la enseñanza de segundas lenguas, y, además, puedan ser sugeridas por la docente. En este grupo, están las descripciones, narraciones, la entrevista y otras como juego de roles, proyectos interactivos, entre otras. En esta oportunidad sólo enfatizamos las descripciones y narraciones que fueron mencionadas por la maestra de aula; y la entrevista; además por ser estrategias clásicas en el sentido que siempre fueron recursos de uso frecuente por parte del magisterio en la enseñanza de lenguas.

- **Las descripciones**

Para la Real Academia Española (2014, 23.ª ed.) la descripción es "representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje".

La descripción utilizada como recurso pedagógico para la segunda lengua tiene un valor en sí mismo. El programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (2003) considera que el objetivo de trabajar esta estrategia es lograr que los estudiantes empleen el lenguaje descriptivo para mejorar su segunda lengua. Además, según esta misma organización, con esta estrategia se motiva el "desarrollo del vocabulario referido a espacio, forma, tamaño, color (...)" (como se citó en Giménez y Magín, 2015, p. 22). Igualmente, Galdames y Walqui (2005) recomiendan que los niños deben describir, comparar sobre cualidades, similitudes, diferencias, etc., lo ideal es que utilicen elementos descriptivos; ello permite practicar nuevos términos y se promueve la colaboración entre ellos. "Pueden centrarse en características físicas (alto, bajo, delgado, grueso, etc.) en la vestimenta (saco, falda, pantalón camisa, blusa, etc.), en sus actividades, etc." (p. 58).

Por consiguiente, la estrategia de la descripción debidamente utilizada en el aula ayuda de sobremanera en la adquisición de la segunda lengua, tal como precisan las autoras mencionadas, cuyas orientaciones se constituyen en referentes del presente marco conceptual.

- **Narraciones.**

Una de las estrategias que se puede aprovechar en la enseñanza de la segunda lengua y que está presente en todas las civilizaciones son las narraciones, como menciona Barthes (1966) que:

> La narración es un hecho presente a lo largo de la historia, en cada una de las culturas humanas,

> ya que “el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos (...)” (citado por García, 2012, p. 12)

En la lengua quechua, como en otras, abundan las narraciones que pueden ser cuentos o relatos, historias, leyendas, chistes, anécdotas, etc. De manera que nos encontramos ante recursos propios de la cultura andina que, en esencia, es básicamente oral. Sin embargo, habría que tener en cuenta cuando se usa en el ámbito educativo, si esta estrategia se trabaja con estudiantes que tienen al quechua como lengua materna o segunda lengua. Así, cuando Galdames y Walqui (2005) dicen “la narración exige de ellos (estudiantes) un esfuerzo adicional para seleccionar un vocabulario variado y una estructuración de las ideas pa ra que su historia resulte interesante para quienes la escuchan” (p.71) se refieren para hacerlo en la lengua materna, sea originaria o castellano; pues, las condiciones que exige sólo pueden ser respondidas en la lengua que dominan o hablan bien.

En resumen, las narraciones son un recurso utilizado ancestralmente por la humanidad y esto es una estrategia potencialmente aprovechable para el aprendizaje de la segunda lengua porque permite que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas a partir del uso de las narraciones orales en las sesiones de aprendizaje. Para lo cual el/la docente debe planificar narraciones vivenciales y contextualizados para el aprendizaje de la segunda. Para fines de esta investigación, interesan las narraciones inmediatas o espontáneas y las narraciones estéticas o literarias por tratarse de recursos que ayudan la utilización práctica de la segunda lengua. El primero porque rescata relatos orales y vivencias de los estudiantes que son significativos; lo cual, permite utilizar la segunda lengua. El segundo, porque permite utilizar materiales escritos que contengan textos recopilados de la misma población en beneficio de la apropiación de la segunda lengua. Para la segunda lengua, los relatos contados oralmente por otros ayudan en la sensibilización de la secuencia, del tono o acento, de la melodía de la voz, de la estructuración de la lengua, según los personajes de las historias o cuentos; en cambio, los ejercicios de relatos cortos sobre secuencia de imágenes, de experiencias personales o algún suceso, etc., donde el uso de los conectores de tiempo o secuencia, pueden ayudar como estrategia para el aprendizaje de la segunda lengua.

- **La entrevista**

La estrategia de la entrevista consiste en una pequeña conversación con preguntas, respuestas y comprensión de la información (Galdames y Walqui, 2005). Asimismo, las mismas autoras mencionan que:

> Su valor principal radica en que durante su realización cada alumno hace una o dos preguntas, las contesta y, finalmente, reporta la información que recibió de su compañero; todo esto se da dentro de una situación de comunicación controlada, ya que las preguntas son determinadas por el maestro, aunque la información que elicitan es abierta. (p. 51)

Las mismas autoras consideran que a través de la entrevista, aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, "el alumno utiliza un segundo idioma en tres funciones comunicativas diferentes: pide, da y reporta información" (p. 51) Es decir, al pedir aprende las preguntas para hacerlo, al dar o reportar la información aprende a responder. Para ello, los roles de entrevistador y entrevistado son claves en esta estrategia.

1.1.3. Estrategias comunicativas para la enseñanza de textos escritos en la segunda lengua

a. Lectura de textos

La lectura como comprensión de textos completos desde un inicio se da a partir de los aportes de la lingüística textual, los mismos que tuvieron un impacto en los sistemas educativos de muchos países, quienes reorientaron sus estrategias. Así, en el caso peruano, el Ministerio de Educación, a través de las Rutas de Aprendizaje (2015) afirma que:

> Comprender un texto escrito es centralmente darle un significado. Por ello, un aspecto esencial de la competencia lectora es el manejo del contenido informativo. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión escrita, es requisito identificar información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito. (p. 111)

Para ampliar el concepto de lectura, Galdames y Valqui (2005) agregan que "leer implica, simultáneamente, aprender a comprender diferentes tipos de textos y aprender a decodificar. La comprensión lectora constituye un proceso interactivo entre los aportes del lector al texto y las características del texto mismo" (p. 104). Además recomiendan que este proceso debe darse en el idioma que el estudiante domina.

Efectivamente, estos conceptos de lectura como proceso de comprensión de significados son generales y válidos para aprendizajes en las lenguas maternas de los

estudiantes. Sobre las segundas lenguas, las mismas autoras recomiendan que el aprendizaje del texto escrito no debería iniciarse si antes los estudiantes no aseguran el suficiente dominio de la parte oral (p. 103). Además, de acuerdo al Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe MSEIB (2018) los estudiantes de las IIEE EIB aprenden la lectura y la escritura en su lengua materna o en la lengua que mejor dominan o hablan. Es por ello que Galdames y Walqui precisan que "como sólo se aprende a leer y escribir una sola vez en la vida, los maestros les ayudarán a transferir habilidades desarrolladas en su lengua materna a la lectura de la segunda lengua" (p. 103).

En ese sentido, desarrollar la lectura de textos en la segunda lengua no es igual que hacerlo en la lengua materna. Si bien existe una relación entre ambas, la segunda lengua actúa sobre la base de la consolidación de la primera. Las mismas autoras, líneas arriba mencionadas, consideran que la lectura en un "idioma que aún no se domina bien es una tarea compleja, porque la lectura de por sí lo es y, además, porque el código lingüístico en el cual se presenta el texto es desconocido para el lector" (p. 104). Es por ello que en esta tarea se requiere del apoyo metodológico de los maestros para garantizar la transferencia de las habilidades adquiridas en la primera lengua a la segunda.

Por eso, el Currículo Nacional de Educación Básica CNEB del V Ciclo (quinto y sexto grado), para el desarrollo de la lectura en la segunda lengua, considera el siguiente nivel:

> Lee críticamente diversos tipos de textos con algunos elementos complejos que presentan vocabulario variado. Relaciona información ubicada en distintas partes del texto, infiere el propósito comunicativo, el tema central y las ideas principales. Interpreta integrando información explícita e implícita para construir el sentido de un texto relacionándolo con su contexto sociocultural. Reconoce la utilidad de elementos formales. Opina sobre sucesos e ideas del texto justificando su posición (p.87)

Se trata del desempeño o estándar para la competencia de "lee textos escritos en castellano como segunda lengua". Si bien es para castellano, pero en enfoque de segunda lengua es parecido para las lenguas originarias como segundas lenguas.

b. Escritura de textos

Al igual que la lectura, la escritura como producción de textos desde un inicio, aparece en los documentos del Ministerio de Educación como son las Rutas de Aprendizaje (2015). Allí precisa que escribir es producir, o plasmar por escrito su

propia voz, diversos tipos de textos escritos de manera autónoma según su propósito comunicativo y en variadas situaciones (p. 127). De hecho se trata de una aproximación de lo que significa leer en las lenguas maternas de los estudiantes.

Para el caso de la segunda lengua, nuevamente Galdames y Walqui (2005) recomiendan que "una vez que tengan un dominio oral de la segunda lengua para comunicarse en situaciones sencillas, podrían ser apoyados en la transferencia de las habilidades de la escritura desde la lengua materna hacia la segunda lengua" (p. 193). Consideran también que si los estudiantes han podido vivenciar situaciones de escritura de textos completos como cartas, afiches, invitaciones, noticias, poemas, etc., en su lengua materna, apoya a que ellos tomen conciencia que pueden redactar o elaborar variados tipos de textos en la nueva lengua.

Si se concibe la escritura como producción de textos con sentido y con algún propósito, la parte formal de los textos (ortografía, la escritura de palabras y oraciones, etc.) deja de ser una cosa impuesta y poco divertido para los estudiantes; pues, cuando saben que lo que escriben serán leídos por otros, se esfuerzan para mejorar la forma.

En el Currículo Nacional, el Ministerio de Educación considera como un desempeño para los estudiantes de V nivel, el siguiente estándar:

> Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro, a partir de diversas fuentes de información. Organiza y desarrolla sus ideas en párrafos en torno a un tema y utiliza vocabulario variado. Establece relaciones entre ideas mediante el uso de diferentes recursos (conectores, pronombres), usando diversos recursos ortográficos para darle claridad al sentido del texto. Reflexiona y evalúa su texto escrito. (p. 91)

El nivel de este desempeño es para desarrollar la competencia "Escribe diversos tipos de texto en castellano como segunda lengua" (p. 90) Aunque se trata de castellano como L2, el enfoque de segunda lengua será el mismo para las lenguas originarias.

1.2. Educación intercultural bilingüe y la forma de revitalización lingüística

1.2.1. Conceptualización de la educación intercultural bilingüe

Tradicionalmente la educación intercultural bilingüe (EIB), desde el tratamiento y uso de las lenguas, estuvo relacionada a fomentar el aprendizaje en las lenguas

originarias como lenguas maternas y del castellano como segunda lengua. Así, la Ley General de Educación 28044 (2003) menciona que, por entonces, la educación bilingüe intercultural (EBI) "garantiza el aprendizaje de la lengua materna de los estudiantes y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de las lenguas extranjeras" (artículo 20, inciso b). Es por ello que en la EBI, la lengua materna fue considerada como sinónimo de lengua originaria y la lengua castellana como segunda lengua. En este marco se implementó la educación intercultural bilingüe, de una sola vía, sólo para estudiantes hablantes de lenguas indígenas.

Recién en el año 2016 se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe a través del Decreto Supremo 006-2016-MINEDU. Este documento abre la posibilidad de que también las lenguas originarias sean enseñadas a estudiantes que solo dominan el castellano como primera lengua. En efecto, la mencionada norma define operativamente la EIB de la siguiente manera:

> Entendemos por Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a la política educativa que se orienta a formar niños, niñas adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural, y que dialoga con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencias, y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria y de y en castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos. (p. 9 - 10)

En esta definición oficial hay que destacar la parte resaltada que considera la enseñanza *de* y *en* la lengua originaria y *de* y *en* castellano. Se entiende que la *enseñanza se* refiere al uso instrumental de la lengua como primera lengua, en cambio la *enseñanza de* es para hacerlo como segunda lengua. Entonces se habla de enseñar *en* quechua y enseñar *el* quechua; enseñar *en* castellano y enseñar *el* castellano. Por tanto, se abre la perspectiva para el tratamiento de las lenguas en la EIB.

Es importante precisar este detalle porque más adelante el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe - MSEIB operativizará esta definición en las formas de atención.

1.2.2. Modelo de Servicio Educativo y forma de atención de la EIB

En el año 2018 y través de la RM 539-2018-MINEDU se oficializó el Modelo

de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe - MSEIB. Este documento normativo es un conjunto de orientaciones para "brindar un servicio educativo de calidad con pertinencia cultural y lingüística, diversificada en formas de atención que respondan a las diferentes características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes" (p. 11).

Según el mismo documento, entre una de las principales características del MSEIB es el reconocimiento de tres formas de atención pedagógica de la EIB que son: a) EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, b) EIB de revitalización cultural y lingüística, y c) EIB en ámbitos urbanos (p. 11). Estas formas de atención responden a los escenarios lingüísticos identificados.

La presente investigación toma como referencia fresca el conjunto de propuestas para el desarrollo pedagógico en la enseñanza de las segundas lenguas que orienta el MSEIB.

a. Escenarios lingüísticos del MSEIB

El MSEIB (2018) identifica 5 escenarios lingüísticos. En los escenarios 1 y 2 están los estudiantes que tienen a la lengua originaria como lengua materna; mientras que en el escenario 1 los estudiantes se comunican predominantemente en lengua originaria, en el escenario 2 los estudiantes son bilingües y la comunicación también es en ambas lenguas (originaria y castellano). En los escenarios 3 y 4 los estudiantes tienen ya como lengua materna al castellano. Mientras que en el 3 se comunican en castellano aunque algunos son bilingües y entienden la lengua originaria, en el cuarto escenario la lengua originaria ya no es usada aun cuando las prácticas culturales corresponden al pueblo originario (p.13).

Como se ve, lo novedoso de esta norma es que, por primera vez, aparecen los escenarios 3 al 5 que devienen en las formas de EIB de revitalización y urbana, siendo un mandato para el cumplimiento de autoridades e instituciones educativas considerar estas formas en la atención, al momento de implementar el MSEIB.

1.2.3. Revitalización lingüística.

a. Conceptualización de la revitalización.

La revitalización lingüística "es un campo de acción dirigido a recuperar o a crear espacios de uso de lenguas que se encuentran amenazadas, por lo que no se interesa

únicamente en las lenguas llamadas "indígenas", sino en todas las que se hallan en proceso de desplazamiento ante el uso de una lengua dominante" (Flores, J, y otros. 2020). De acuerdo a esta definición, la revitalización está orientada a la recuperación de aquellas lenguas, sean éstas originarias o no, que están amenazadas de extinguirse.

Según Sichra (2014) la revitalización de la lengua se presenta "cuando la o las lenguas han perdido espacios de uso en la sociedad, o se usan cada vez menos, lo que implica también que existan menos hablantes" (p. 19). Además, la revitalización lingüística de una lengua es:

> Un proyecto de movilización social, su horizonte es amplio y a largo plazo, promueve la descolonización del pensamiento, ayuda a perder la vergüenza que sienten las nuevas generaciones de hablar en sus lenguas indígenas originarias y aumenta la estima social de las personas. (Sichra, 2014, p. 37)

De acuerdo a la autora citada, la revitalización lingüística es más que eso, tiene que ver con temas de fondo, estructural e histórico. Considera como un proyecto social y político y a largo plazo que ayude a desterrar racismos y discriminaciones hacia los pueblos originarios y sus lenguas.

El Ministerio de Educación, a través del Modelo de Servicio EIB (2018) dice que la EIB de revitalización cultural y lingüística está dirigida a atender a "estudiantes de pueblos originarios o indígenas de instituciones educativas EIB de ámbitos rurales y que corresponden a los escenarios 3 y 4 (...) busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover la revitalización de la lengua originaria como lengua de herencia" (p. 13).

En otro documento titulado Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, el Ministerio de Educación (2016) menciona que la lengua de herencia es la lengua "de los antepasados de una persona o grupo humano, que por diferentes factores, no les ha sido transmitida a estos (...) Cuando la lengua de herencia no se ha transmitido como lengua materna, esta puede ser enseñada como segunda lengua" (p. 8-9).

b. Forma de atención de Revitalización Cultural y Lingüística.

Tal como se dijo en líneas arriba, la Educación Intercultural Bilingüe de Revitalización Cultural y Lingüística, según Minedu (2018) los escenarios 3 y 4 comprenden una población según el dominio de las lenguas que se va revitalizar. El primer escenario comprende una población en donde:

> La mayoría de los estudiantes de la institución educativa, ubicada en el área rural, comprenden y hablan fluidamente el castellano son bilingües pero comprende limitadamente la lengua originaria. En este contexto, la lengua originaria es hablada por los adultos o adultos mayores de la comunidad en sus interacciones de su comunicación pero los menores muchas veces solo usan el castellano aun cuando pueden entender en la lengua originaria. (Minedu, 2018, p. 12)

En otras palabras, se puede decir que son un grupo de estudiantes que tiene un dominio limitado de la lengua quechua pero que la entienden; asimismo, en este grupo solo los adultos mayores tienen el dominio de la lengua.

En cambio, el escenario 4 hace referencia al grupo de estudiantes que:

> La mayoría de los estudiantes comprenden y se expresan fluidamente el castellano, conocen expresiones cotidianas en la lengua originaria. En la comunidad, la lengua originaria ya no es usada, inclusive los adultos y adultos mayores se comunican de manera poco frecuente o no hablan en esta lengua, aun cuando en la comunidad se comparte prácticas culturales propias del pueblo originario o indígena. (Minedu, 2018, p. 12)

Es decir, en este escenario está el grupo de estudiantes que dominan y se comunican en la lengua castellana pero que aún conocen algunas expresiones cotidianas en la lengua quechua; además, los adultos se comunican en español, haciendo poco uso de la lengua quechua en sus interacciones.

c. Tratamiento de lenguas en la EIB de revitalización cultural y lingüística.

El MSEIB, en la parte de la propuesta pedagógica, en el desarrollo del bilingüismo, ofrece las orientaciones para el uso de las lenguas considerando las tres formas de atención. Para el caso de las instituciones educativas de revitalización cultural y lingüística textualmente considera:

"En II, III, IV y V ciclos de EBR:

- El castellano se usa como instrumento para el desarrollo de aprendizajes en las áreas curriculares en toda la Educación Básica Regular.
- La lengua originaria se desarrolla como área curricular con metodología de segunda lengua. Se inicia con la competencia de comunicación oral en el II ciclo y progresivamente se desarrollan las otras competencias del área.
- La lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje desde el IV ciclo de manera progresiva, dependiendo del nivel de manejo que logran los estudiantes, en algunas áreas del currículo.
- Para esta forma de atención es importante desarrollar estrategias de articulación entre la IE - familia y comunidad" (p.19).

En esta parte, el MSEIB es claro al recomendar el uso de las lenguas. En la

forma de atención de revitalización la lengua de uso general para la enseñanza es el castellano, lo que técnicamente se llama instrumento de aprendizaje, mientras que la lengua originaria deberá tener su espacio propio para ser aprendida con metodología de segunda lengua. Igualmente es destacable la participación de la familia y la comunidad.

En otro documento del mismo Ministerio de Educación denominado "¿Cómo realizamos la caracterización lingüística en la EIB?"(2019), cuando se refiere a la distribución del uso de las lenguas en las áreas curriculares, sugiere un horario para las tres formas de atención. Para el caso de Revitalización Cultural y Lingüística, en el área de Lengua Originaria como segunda lengua se recomienda trabajar de lunes a jueves en un espacio de 45 minutos.

- **Caracterización psicolingüística**

El Ministerio de Educación (2020, en el documento ya mencionado define la caracterización psicolingüística como "el proceso que permite identificar el nivel de desarrollo de la competencia oral alcanzado, en dos o más lenguas, por cada estudiante de un aula" (p. 31). Es decir, permite sobre todo saber el dominio de las lenguas por cada estudiante en el aula. Asimismo, el ente gubernamental agrega que este análisis se hace dos veces al año para generar aprendizajes pertinentes según el dominio de lenguas de los aprendices.

Además, esta herramienta de identificación de dominio de lenguas sirve para que el docente EIB planifique el tratamiento de las lenguas en sus clases de la lengua materna como en la segunda lengua (Minedu, 2020). Asimismo, menciona el documento que está proceso va servir para establecer horarios de uso de lenguas según los resultados que arroje, en este caso castellano o quechua. Por último, este instrumento va permitir al docente, en primer lugar, organizar a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias comunicativas y, en segundo lugar, planificar los tiempos y el uso de las lenguas en el área de comunicación y otras (Minedu, 2020).

Como se pudo exponer, este instrumento es muy importante en la enseñanza de la segunda lengua porque, primero, permite identificar el dominio de lenguas en los estudiantes; segundo, planificar el tratamiento de lenguas en el aula; tercero, organizar los horarios de enseñanza de la segunda lengua según el dominio de lenguas que tengan los aprendices. Por último, porque permite desarrollar sus competencias comunicativas a partir de la planificación de tiempos de uso de las lenguas que dominan los estudiantes.

- **Estrategias participativas para la revitalización cultural y lingüística.**

Históricamente, fueron las instituciones educativas las únicas encargadas de los proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, aun en contextos de revitalización. Al respecto López (2015) considera que con facilidad "le exigen a la escuela que asuma su responsabilidad frente al cambio lingüístico y en lo concerniente a la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas" (p. 305). Efectivamente el peso que carga la escuela para procesos de recuperación lingüística es fuerte; sin embargo, el mismo autor menciona que:

> En la revitalización de una lengua intervienen otras dimensiones vinculadas con el uso de la lengua y muchas otras agencias y actores. De hecho, sería engañoso y erróneo esperar que solo las escuelas realizarán el milagro de mantener o salvar una lengua. (p. 305)

Ya el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe MSEIB (2018), cuando se refiere a la EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, señala que esta forma es el "uso de espacios que permitan revitalizar la lengua y la cultura con participación de la familia y la comunidad, en el marco de sus vivencias" (p. 23), por ello considera una necesidad crear y fortalecer el Comité de Revitalización Cultural y Lingüística.

En este contexto surge la idea de promover la transmisión intergeneracional en las familias y comunidades. Nuevamente el MSEIB (2018) plantea el "acercamiento intergeneracional de fortalecimiento de la identidad cultural a través de distintas estrategias como talleres, encuentros de lengua y cultura" (p.23).

En esa misma dirección, López (2015) dice textualmente:

> En vez de invertir tiempo y esfuerzo para inducir a las escuelas a asumir una tarea que aún no la sienten suya, sería más conveniente y efectivo alentar a las familias y a las comunidades a restituir la transmisión intergeneracional de la lengua, aprovechando recursos comunitarios disponibles como los hablantes mayores y la organización y estructuras sociales locales. (p. 310)

Por ello, es vital e importante alentar a las familias de las comunidades a seguir transmitiendo la lengua a sus nuevas generaciones aprovechando de los recursos que cuentan como es el caso de los adultos mayores. Por ello:

> En la medida que los propios hablantes y sus representantes se hagan cargo de la recuperación de espacios para las lenguas y de la reactivación de su uso, y solo cuando ellos sientan y conciban el hablar una lengua indígena como algo normal y natural estamos ante procesos revitalizadores que cumplan su cometido. (López, 2015, p. 311)

En ese sentido, a nivel de las recomendaciones conceptuales está claro que un

proceso de revitalización no es viable y efectivo si no participan la comunidad, los padres de familia y otras instituciones aliadas. El mismo autor destaca que la familia y el hogar juegan un rol sumamente protagónicos:

> Cabe destacar que uno de los actores clave de todo proceso revitalizador es el hogar, pues precisamente a la familia le toca romper el silencio que se le ha impuesto a la lengua patrimonial, despertarla y darle voz. Y no hay mejor estrategia para ello que la reinstitución, de algún modo, de los procesos de transmisión intergeneracional, aun cuando ello involucrare a abuelos y nietos más que a padres e hijos. La lengua se salvará en la medida en que las nuevas generaciones la hablen y la hagan suya. (p. 327)

Sólo cuando las nuevas generaciones empiezan a usar la lengua debilitada podremos hablar del éxito de los programas de revitalización lingüística.

1.3. Conceptos operativos.

1.3.1. Lengua materna

Llamada también primera lengua. Según la UNESCO (1988) viene a ser "la primera lengua, la lengua adquirida en el hogar y desde la infancia" (p.78)

1.3.2. Segunda lengua

La misma institución UNESCO (1998) dice que la segunda lengua es "la lengua que se aprende después de la primera" (p.8); pero para fines educativos también precisa que "cuando hablamos de la segunda lengua, preferimos más bien utilizar el término aprendizaje para referirnos a la mayoría de contextos en los cuales el individuo se apropia de una lengua distinta a la de su hogar (p.72).

1.3.3. Lengua originaria

Llamada también lengua indígena, es aquella lengua anterior a la difusión del idioma español, la misma que se preserva y emplea en el ámbito del territorio nacional (MINEDU. 2020, p.7)

1.3.4. Competencia comunicativa.

La satisfacción de las necesidades de comunicarse o interactuar, de hablar o escribir con alguien o para alguien (Minedu, 2015, p.13)

1.3.5. Expresiones lingüísticas

Según el Consejo de Europa (1979) “las formas lingüísticas son las palabras y estructuras concretas necesarias para expresarse en una lengua concreta” (p.35); es la lengua misma expresada a través de múltiples formas o estructuras gramaticales que de acuerdo a una habilidad o función lingüística utiliza un hablante. Para el caso de la presente investigación se considerará a las expresiones lingüísticas junto a las expresiones comunicativas en la medida que se incluye no sólo lo verbal, sino también lo paraverbal o no verbal.

1.3.6. Lengua quechua

La lengua quechua es la segunda lengua más hablada del Perú después del castellano y la que más riqueza y diversidad tiene. Según Andrés Chirinos, dos grandes variedades (la sureña y huaylas-conchucos) abarcan a la mayoría de hablantes. Otras cuatro cinco variedades (Huanca, Ferreñafe-Cajamarca, sur de Pasco, norte de Junín, Alto Huallaga, Alto Marañón, Napo Pastaza) tienen también un importante número de hablantes” (Chirinos 2001, 25)

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda - 2017, la lengua quechua tiene una población de hablantes mayores de 5 años de 3 millones 805 mil 531. (Minedu. 2018)

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos de la investigación

2.1.1. Objetivo general

- Explicar el uso de estrategias comunicativas de aula y otras complementarias en la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado B de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo

2.1.2. Objetivos específicos

- Describir las estrategias comunicativas desarrolladas por la docente para las enseñanza del quechua oral y escrito en el sexto grado de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo.
- Describir las estrategias complementarias para la revitalización lingüística que favorecen la enseñanza del quechua como segunda en el Sexto Grado B de Primaria de la IE EIB 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo.

2.2. Nivel y tipo de investigación

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo de tipo etnográfico. La investigación cualitativa nos permite describir ampliamente el hecho educativo que fue objeto de estudio de este trabajo, como dice Murillo y Martinez (2010) consiste en "descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe" (p. 3). Asimismo, porque la "metodología cualitativa educativa pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa. [y porque] (...) influye decisivamente en la innovación pedagógica, didáctica y curricular" (2010, p. 3).

Además, se eligió de tipo etnográfico porque es "el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela" (Murillo y Matinez, 2010, p. 4). Y porque es el "método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social" (Murillo y Matinez, 2010, p. 4). También, porque este tipo de investigación se caracteriza por "descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula" (Murillo y Matinez, 2010, p. 7).

2.3. Selección de población y muestra

2.3.1. Población

Para fines de esta investigación se tomó como población a todos los integrantes (director, docentes, estudiantes, trabajadores administrativo, trabajadores de servicio, etc.) de la institución educativa N° 50430 "Amazónico" de la localidad Pilcopata, distrito de Kosñipata, provincia Paucartambo, departamento Cusco.

2.3.2. Muestra

El procedimiento que se utilizó para seleccionar la muestra fue el muestreo por conveniencia porque este procedimiento, como dice Mejía (2000) "consiste en la selección de las unidades de la muestra de forma arbitraria, las que se presentan al investigador, sin criterio alguno que lo defina. Las unidades de muestra se auto seleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad" (2000, p. 169). Asimismo, agrega el autor que es una forma más rápida y sin costo, de conseguir una muestra.

Teniendo en cuenta este procedimiento, se tomó como muestra, del total de la población, a una docente de sexto grado B de primaria. Se eligió esta muestra por motivos de que la profesora es responsable del área de la lengua quechua en su respectiva aula. Asimismo, se tomó esta muestra porque la docente es la encargada de desarrollar sesiones de aprendizajes o clases para que los estudiantes puedan aprender la lengua quechua con metodología de segunda lengua, la misma que se intenta revitalizar en esta institución. Precisamente, esta investigación pretende describir estas estrategias que la docente usa para enseñar la lengua quechua a sus aprendices.

El Sexto Grado B de la profesora seleccionada tiene en total 22 estudiantes, de ellos 13 son varones y 9 son mujeres.

2.4. Matriz de consistencia

Considerando la investigación etnográfica se ha elaborado una matriz de consistencia donde se visibiliza la relación entre el tema, la pregunta de la investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, las categorías, unidades codificadas, así como las técnicas e instrumentos para el recojo de la información. La matriz se encuentra en el Anexo 2.

2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para efectos de esta investigación se utilizó las técnicas de observación no participante y la entrevista semi-estructurada. Para estas dos técnicas se utilizaron sus respectivos instrumentos como la ficha de observación y la guía de entrevista. A continuación se va ilustrar sobre estas técnicas y sus instrumentos.

2.5.1. Guía de entrevista semiestructurada

Se eligió la guía de entrevista semiestructurada porque permitió tener algunas preguntas de referencia para generar la exploración del tema de la investigación. Asimismo, permitió profundizar en la búsqueda de las estrategias que la docente de aula utiliza para la enseñanza de la segunda lengua desde tu perspectiva.

2.5.2. Observación

Para fines de esta investigación se escogió la técnica de la observación porque en la investigación cualitativa es la más utilizada por ser uno de las técnicas que no manipula o adecua a su intención la situación observada. La observación es “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Ruiz, 2012, p.125). Es decir, describe el objeto de estudio tal cual es para no alterar o condicionar el caso estudiado. Para esto, dice el mismo autor, que la observación “capta todo lo potencialmente relevante y se sirve de cuantos recursos están a su alcance para lograrlo, desde la visión directa hasta la fotografía, la grabación acústica o filmografiada” (p.126).

Esto evita que la realidad observada sufra alguna interferencia, modificación o manipulación.

Son estas razones las que permitieron elegir y aplicar esta técnica para esta investigación porque en este trabajo, quisimos recoger la realidad de la enseñanza de la segunda lengua sin ninguna alteración para luego analizarla e interpretarlo en beneficio de los educandos aprendientes de su segunda lengua.

a. Ficha de observación

Asimismo, se escogió este instrumento de la técnica de observación porque permite al observador estar atentos a situaciones concretas que ayuden a responder sus cuestiones propias del trabajo de investigación. Asimismo, porque permite centrarse en los temas según los ítems que previamente se elabora. Con esta ficha de observación se pudo recoger y describir el uso o no uso de las estrategias comunicativas que utiliza la docente en sus sesiones de aprendizaje, así como de las estrategias complementarias sobre las condiciones para generar mejores aprendizajes en una modalidad de revitalización de lenguas.

2.6. Método de análisis de los datos.

Para la sistematización de la información obtenida a través de ambos instrumentos se procedió a presentar la respuesta de la entrevista, citando textualmente las partes más destacadas y pertinentes, las que fueron analizadas en los comentarios respectivos, luego fueron contrastadas con la observación de aula. Esto es con la finalidad de ir identificando la relación entre lo que se afirma con lo que se hace en aula; entre el manejo de la información y la práctica de aula.

Teniendo la descripción de las ocurrencias en aula como resultado de la relación y contrastación de ambos instrumentos, se procedió a analizar en función de cada uno de los objetivos específicos e indicadores planteados, buscando en todo momento reforzar con los argumentos teóricos por cada aspecto sistematizado como hallazgo en el estudio de campo.

CAPÍTULO III: DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Descripción de los resultados

3.1.1. Estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral y escrito como segunda lengua

El primer objetivo específico de la presente investigación fue explicar las estrategias comunicativas desarrolladas por la docente para la enseñanza del quechua oral y escrito, pero como segunda lengua. En ese sentido, se elaboraron instrumentos que recojan no sólo el desarrollo de las estrategias en la misma práctica pedagógica del aula, sino también cuánto de información tiene sobre tales estrategias tanto a nivel conceptual y metodológico o didáctico.

En las siguientes páginas daremos cuenta de los hallazgos recogidos a través de la entrevista y observación de aula a la docente responsable de Sexto Grado de Primaria.

3.1.2. Sobre conceptualización de estrategias comunicativas

El propósito de esta parte del trabajo fue conocer si la docente tenía algún nivel de información o conocimiento teórico-práctico sobre las estrategias comunicativas para la enseñanza de lenguas. Es por eso, en la entrevista se le formuló dos preguntas directas: ¿Qué entiende por estrategias comunicativas?, ¿Podría mencionar un ejemplo donde haya aplicado alguna estrategia comunicativa?

En su respuesta, en un principio, la docente asoció inmediatamente lo comunicativo con el acto comunicativo cuando está empezando su clase. Por ello dice "estrategias para empezar una sesión puede ser, de repente, como un tipo de interrogatorio a los niños" (p.1) Para complementar lo que afirma recurrió a un ejemplo "El decirle en su lengua, en su primera o segunda lengua ¿cómo están? ¿Allillanchu kachkankis? (p.1).

Es decir, intenta relacionar el concepto de estrategias comunicativas con los momentos pedagógicos en el desarrollo de una sesión, en este caso, con el inicio de una

clase.

En un segundo momento, la maestra, vincula las estrategias comunicativas con el concepto de las competencias o con las competencias comunicativas, cuando dice:

> Entiendo por estrategias comunicativas, llevando al plano de las estrategias, a lo que es al entendimiento de las competencias, porque más o menos va ligado a las competencias de comunicación y lo que es la enseñanza de la lengua quechua en revitalización. (p.1)

Por otro lado, cuando se le solicitó mencionar ejemplos prácticos del uso de las estrategias comunicativas, la docente refuerza la primera idea de vincular con el momento de inicio de una sesión de aprendizaje y al momento de hacer conocer el propósito de lo que será la sesión, cuando afirma:

> Al inicio de una sesión de clase, uno entra, no, con ese ánimo y espíritu de comunicar. Comunicar quiere decir dar a conocer cuál es nuestro propósito para los niños y de ese logro de comunicación los niños suelen aprender y ellos también van hacer estrategias comunicativas. Pueden ser estrategias comunicativas oral, verbal, gestual con mímicas. (p.2)

En esta cita, se puede observar que la maestra se refiere a las estrategias en cuestión al acto de solo comunicar el propósito en el desarrollo de la sesión; en una parte incluso confunde la estrategia como contenido y no como medio, pues según ello, los estudiantes deben hacer las estrategias comunicativas. Sin embargo, es destacable la última parte de la cita cuando incorpora algunas formas comunicativas como la oral, verbal y gestual.

Como se puede ver, a nivel del conocimiento teórico, observamos poca claridad y precisión en el manejo de estos aspectos básicos de este tema. Además, no existe una distinción nítida entre las estrategias para abordar la enseñanza de segundas lenguas.

3.1.3. Estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral como segunda lengua.

a. Sobre el uso de géneros de la tradición oral y juegos lingüísticos

El presente trabajo considera a las canciones y adivinanzas como una de las formas más pertinentes que caracterizan la oralidad andina y particularmente quechua, las mismas que podrían ser incorporadas en las estrategias didácticas para el aprendizaje de esta lengua en niños que han perdido o están en proceso de no utilizar la lengua originaria de sus padres. En cambio, los trabalenguas y rimas, parte de los juegos lingüísticos,

existentes en cualquier lengua, son elementos complementarios que suelen ser utilizados para perfeccionar la pronunciación.

- **Las canciones**

Por tratarse de uno de los recursos más usados en la familia y la comunidad de los pueblos andinos, así como en la escuela, se quiso indagar si la docente promueve su uso como parte de la didáctica en el área de quechua ya sea para aprender como segunda lengua o para reforzar lo aprendido, en qué momentos usan las canciones y para qué usa esta estrategia en la clase.

En la entrevista, la docente menciona que en las sesiones de clase sí utiliza las canciones, pero como parte de los procesos didácticos que tiene una sesión de aprendizaje propuesta por el Ministerio de Educación; es decir, al inicio de su clase a manera de motivación o para despertar el interés, también en el momento de la recuperación de los saberes previos: "la canción lo utilizo en la parte motivadora, en el recojo de saberes previos y recuperación de los saberes ancestrales por ejemplo las canciones de los carnavales" (p.2). Complementariamente, también las canciones son utilizadas como recursos contra el cansancio de los estudiantes, "para levantar el ánimo lo podemos hacer cantar de nuevo con entusiasmo y están nuevamente, este pues, renovados de querer aprender. Pues los niños suelen cansarse muy rápido" (p.3).

Según la maestra, las canciones son utilizadas para ejercitar la pronunciación de la lengua:

> Las canciones apoyan en el aprendizaje del quechua, de repente, en la forma que uno pronuncia, hay algunas palabras que no se pueden pronunciar con facilidad. Entonces, los niños tienen que saber escuchar y tener un buen oído. Cuando uno tiene un buen oído, el inglés es muy fácil también su pronunciación y así también el quechua. (p.3)

En el tema de pronunciación enfatiza en la discriminación de los sonidos de palabras como son las aspiradas y glotalizadas, consonantes propias de la variedad sureña y que podrían resultar complicado para las estudiantes castellano hablantes. Pone ejemplos como k'ara 'arder' y k'usillu 'mono', entre otras.

Como se ve, en la entrevista, la docente responsable del sexto grado B, se afirma en el uso de las canciones como estrategias para el aprendizaje de la lengua quechua como segunda lengua y está convencida que su uso apoya a sus estudiantes en

la clase tanto para motivar, despertar el interés y en la pronunciación de sonidos difíciles que tiene el quechua. La idea del uso del canto como recurso didáctico para fortalecer algunas formas o expresiones lingüísticas en el aprendizaje de alguna habilidad, está lejos de ser considerada.

Ahora bien, contrastando las respuestas de la entrevista con lo observado en aula en las cuatro sesiones, a la maestra no se le vio utilizar canción alguna en sus sesiones desarrolladas. Efectivamente, según la información recogida en las Guías de Observación no se observó que haya recurrido a esta estrategia ni al inicio, ni durante su clase, menos para ejercitar la pronunciación de sonidos; salvo, en la ficha de observación de la cuarta sesión observada, la profesora dejó como tarea llevar canciones de "villancicos" en la lengua quechua para la siguiente clase, hecho que aparece en los anotes de ese día.

Está claro que no existe una relación contundente entre las afirmaciones de la entrevista con lo observado en aula. En las cuatro sesiones, no se pudo evidenciar el uso de las canciones en ningún momento de sus clases en quechua. Una expresión tan popular en los pueblos quechuas como es la canción aun no es valorada menos tomada como recurso didáctico en el aprendizaje del idioma; a pesar que encontramos en el discurso de la docente de aula.

- **Las adivinanzas**

Las adivinanzas, watuchi en quechua, junto con las canciones son parte de las prácticas lingüìsticas y artísticas de la cultura andina y la tradición oral quechua. De ahí que se consideró que también podrían ser utilizadas como recursos didácticos para aprender el quechua. Ello generó incorporar en la investigación.

En la entrevista, la docente reconoce que en sus clases de quechua no utiliza las adivinanzas; pero considera que hubiera sido interesante incluir en sus avances del área, "adivinanzas tanto no. Watuchikuy 'adivinanza' casi no. (…) Watuchikuy no hubo mucho. Hubiera sido interesante" (p. 4). Cuando se le preguntó sobre los momentos en los que utilizaría esta estrategia, dice que "definitivamente las adivinanzas tienen que estar en la parte de la motivación y así sucesivamente en todo el transcurso de la sesión de aprendizaje" (p. 4). Esta afirmación nos permite deducir que la docente reconoce la importancia de las adivinanzas como recurso de la sesión en general y no tanto como una estrategia clave para el aprendizaje de la lengua quechua. Esto mismo refuerza cuando dice que:

> En lo general las adivinanzas nos sirven para hacer una clase más rica y próspera en donde el niño se sienta contento con lo que ha podido lograr. Por lo general en las adivinanzas tratamos de llegar a una respuesta verídica; lo cual ayuda a los niños a preocuparse para mejorar en sus aprendizajes. (pp. 4-5)

Según esta respuesta, la docente asocia las adivinanzas con una forma de motivar y hacer una clase amena para que los estudiantes puedan mejorar sus aprendizajes, así como lo mencionó en las canciones, es decir, sólo como un aspecto decorativo. En ningún momento apunta al uso de las adivinanzas para el aprendizaje y reforzamiento de algunas habilidades lingüísticas y comunicativas de la segunda lengua.

Lo afirmado al inicio de su declaración sobre el no uso de las adivinanzas se evidencia en la observación de aula; pues en ningún momento utilizó este elemento de la tradición oral para afianzar o reforzar el aprendizaje del quechua.

Finalmente, es destacable el interés y entusiasmo de la maestra con que desea abordar su clase utilizando varias estrategias como las adivinanzas, incluso como recurso para amenizar o hacer más divertida su clase. Sin embargo, estamos aún lejos del uso estratégico como medio de su didáctica para promover aprendizajes en términos de capacidades comunicativas en quechua con estudiantes que quieran aprender la lengua.

- **Los trabalenguas**

Los trabalenguas, qallu khipu ‘lengua atada’ en quechua, son frases, oraciones o textos cortos que implican juegos de palabras que, cuando se dice en voz alta, son algo difíciles; por ello permiten a los niños desarrollar su habla en el nivel de pronunciación, y son divertidos y a la vez retadores para los educandos. Consideramos indagar si estos ejercicios son considerados como recursos pedagógicos para el aprendizaje de la lengua quechua.

Por un lado, en la entrevista la docente afirma que sí desarrollan los trabalenguas en sus clases de quechua cuando menciona “sí hacemos las trabalenguas, el qallu kipu” (p. 5). Esta estrategia, la maestra utiliza con la finalidad de desarrollar el habla rápida, la expresión y la pronunciación de las palabras en los niños. Asimismo, dice que el trabalenguas se utiliza con “frecuencia” ya sea propuesto por ella o que los mismos estudiantes llevan a clase, incluso pone ejemplos en quechua. Por último, asegura que el trabalenguas le ayuda al “aprendizaje del quechua”; lo cual, dice la maestra, permite que “los estudiantes conozcan muchas otras cosas, por ejemplo, nombres de frutas” (p.5).

En las cuatro sesiones observadas, en ninguna de ellas, recurrió a los

trabalenguas para generar aprendizajes o reforzamiento de la pronunciación de la nueva lengua para muchos estudiantes, como es la lengua quechua. Otra vez notamos ausencia en la relación entre el discurso y la práctica pedagógica en aula.

A esta altura del análisis el panorama es recurrente. La falta de coherencia entre lo que dice y lo que se hace. En el tema de los trabalenguas es igual. En los procesos pedagógicos del desarrollo de su clase no se visualizó nunca. Si bien, el trabalenguas no es parte de la tradiciòn oral quechua, como sí lo son los cantos y las adivinanzas, existen ya en los materiales que distribuye el Ministerio de Educación, pero además, es posible crearlos con facilidad según el propósito del aprendizaje. Pero no estamos ante un caso así.

- **Las rimas en quechua**

Trabajar la conciencia fonológica es de suma importancia en la educación inicial y primaria, más aún cuando se trabaja una segunda lengua. Así como otras lenguas, el quechua tiene cantidad de formas para crear rimas o buscarlas en los cientos de publicaciones, en poemas y canciones y en materiales en general. Por tratarse de un recurso que puede ayudar en los aprendizajes de los estudiantes de una segunda lengua vimos en la necesidad de averiguar si echaban mano de las rimas.

La maestra, como siempre, se explaya en las respuestas de la entrevista. Primero afirma que en sus sesiones de "quechua en harawi 'poesía' sí se han utilizado las palabras que riman para dar una entonación en sí y hacer más dulce las palabras" (p.5). En varias oportunidades reiteró que utiliza las rimas para dar una entonación a la estrofa y para dar un acabado agradable y muy dulce al poema. Sobre el propósito de las mismas mencionó que "las rimas sirven para afirmar la composición de los harawis" (p.6). Finalmente menciona que las rimas lo utiliza con frecuencia en sus clases porque si no, dice la maestra, los poemas no tendrían sentido.

Finalmente, en la intención de vincular las rimas con los sufijos, la maestra trata de explicar lo que es un sufijo tanto en castellano como en quechua con algunos ejemplos, incluso errados, sin llegar a orientar sus respuestas al valor didáctico de las rimas en quechua para generar el gusto por el aprendizaje de la lengua.

En las observaciones de aula y según la ficha de observación de las cuatro sesiones, la docente no ha utilizado esta estrategia, en ningún momento se ha apoyado de estas composiciones ni para hacer gustar las terminaciones de las palabras quechuas ni

como un ejercicio de pronunciación y juego de palabras.

Sobre este punto, al igual que en los casos anteriores, se ve más discurso y menos acción; es decir, la práctica. Por más esfuerzo que se hace las evidencias demuestran que tampoco este recurso no se utiliza en los procesos de aprendizaje de la lengua quechua.

a. Sobre el uso de las estrategias comunicativas de interacción verbal.

Esta parte de la investigación está dedicada a recoger información sobre el uso de las estrategias más conocidas en los procesos de enseñanza de una segunda lengua, como son los diálogos. Debemos precisar que esta técnica es utilizada principalmente para afianzar las habilidades orales de la lengua materna; pero con una orientación adecuada podría ser utilizada también como estrategia para promover la enseñanza de la segunda lengua, en este caso, el quechua. De ahí la necesidad de sistematizar los resultados.

- **El diálogo**

Según los resultados de la entrevista, la docente afirma contundentemente y con ejemplos el uso del diálogo en sus sesiones de aprendizaje:

> Sí, con los niños se ha hecho, de repente, un pequeño cuestionario haciendo como unas preguntas o interrogantes. ¿Cómo te llamas?, ¿Dónde vives?, ¿Qué haces?, ¿Qué no haces?, ¿A qué vienes?,
>
> ¿En qué grado estás?, ¿Quiénes son tus padres?, ¿De dónde eres? En quechua. (...) Los niños responden wasiymanta 'de mi casa' dicen. ¿May llaqtaykimantataq kankiri? '¿de qué pueblo eres?' Wasiymanta 'de mi casa'. ¿Maymanta hamunki? '¿De dónde vienes?' Wasiymanta 'de mi casa'. May llaqtayuqtaq kankiri? '¿Dónde es tu pueblo?' Kosñipata llaqtayuq 'Soy de Kosñipata'.
>
> ¿Hayka watayuq kanki? '¿Cuántos años tienes?' Ñuqap watay kan 'Yo tengo…', dicen algunos niños; Ñuqap wataymi chunka kimsayuq, chunka tawayuq, qanchis, pusaq 'Yo tengo 13, años, 14, 7, 8 años'; son los niños que tienen esa edad de once y doce años. ¿Piqpa wawanmi kanki? '¿Quiénes son tus padres?' Ñuqaqpa taytaykunaqa tal runam 'mis padres son ..tales'. ¿Maypi tiyanki? '¿Dónde vives?' Chay qhipa patapi 'ahí en la pampa de arriba' dicen no. (pp. 6-7)

Con estos ejemplos de preguntas y respuestas tipo cuestionario en ambas lenguas, la docente tiene claro que esta forma de interactuar con los estudiantes es clave en el aprendizaje de la lengua quechua, preguntas del entorno personal y familiar. Se trata de un buen punto de partida.

Más adelante también, la docente menciona que utiliza la estrategia del

diálogo "(...) en todo momento de la clase, desde inicio hasta el final de la clase" (p. 7) porque, según ella, permite tenerlos ocupados y ello le significa cierto control de los niños. Por otro lado, para ella esta estrategia ayuda mucho en el aprendizaje de la lengua porque "al escuchar una palabra, uno ya va captando y copiando ¿Qué era?, ¿Cómo era? Entonces va recordando. Entonces le sirve el diálogo al niño para su aprendizaje del quechua" (p. 7) Es decir, el hecho que los estudiantes participen del diálogo también les permite escuchar la lengua y así acumular información para luego recuperar las palabras dialogadas, y que después las puedan utilizar.

Acá vale la pena hacer un comentario. En principio, cuando la maestra dice que el diálogo lo utiliza de inicio a fin y en toda la clase, obviamente está también pensando en el diálogo como conversación y como parte de su exposición de los temas a enseñar, más no necesariamente como una interacción planificada para aprender y reforzar o practicar ciertas formas o expresiones de la lengua que respondan a ciertas habilidades comunicativas que desea lograr, tal como sería un diálogo.

Otro hecho que llama la atención de la maestra en la misma entrevista es el reconocimiento de las dificultades sociales con que se enfrenta cuando enseña la lengua originaria. Lo aprendido en aula no siempre es reforzado por los padres de familia, quienes sienten vergüenza por su propia lengua, porque hay mucha discriminación. "(...) tienen un poco de vergüenza, ya no quieren hablar, si hablan el quechua les dicen, "este campesino, nos dicen, ¿de dónde ha bajado? De su puna, nos dicen" (...), cuando hablan quechua tratan de hacer a un lado, discriminar, lo cual no debería ser de esa manera" (p.7).

La profesora lo manifiesta de esta manera porque es un asunto sociolingüístico que se refleja también en el aula.

En el tema del diálogo como estrategia didáctica, las fichas de observación también evidencian que, efectivamente, la docente utiliza el diálogo en el desarrollo de sus clases de quechua; siempre está motivándolos o provocándolos con preguntas, dirigiéndose a uno y otro estudiante. Lo hace como parte natural de su forma de enseñar, muy activa, desde que ingresa hasta que concluye con la sesión. Esto es en general como si fuera una clase de cualquier área con una clase expositiva y "dialogada"; es decir, la maestra utiliza un diálogo más como conversación con los estudiantes cuando pregunta por los saberes previos, seguimiento de la información; Sin embargo, en algunas partes de su clase, por lo menos una vez, intentó utilizar un diálogo planificado organizando a sus estudiantes en pares o en grupos. Es el caso que se observó en la segunda sesión. Ella

organizó prácticas de diálogo de las siguientes expresiones:

- Juan: ¿Allillanchu? '¿cómo estás?'
- Martina: Allillanmi 'bien'
- Juan: ¿Maymanta kanki? '¿De dónde eres?'
- Martina: Kosñipatamanta. 'De Kosñipata'
- Juan: ¿Piwanmi tiyanki? '¿Con quién vives?'
- Martina: Taytaywanmi tiyani. 'Vivo con mi padre'

Sólo en esta oportunidad se pudo observar este tipo de enseñanza con una estrategia de diálogo planificado. En otro momento intenta, pero es fugaz. No logra detenerse a que los estudiantes practiquen por parejas, por grupos, o les haya dado como tarea que practiquen en casa con sus familiares, no.

Lo descrito no hace sino confirmar en la práctica el concepto de "diálogo" que maneja la maestra. Se trata de estimular una intervención espontánea, natural, con interrupciones, más informal que un uso más planificado y organizado para determinados logros; está más cercano a la conversación que un diálogo como recurso pedagógico o estrategia comunicativa. Sus rasgos personales de hablar fuerte y de ser muy dinámica le ayudan en parte; pero tanto esfuerzo se pierde en las ramas cuando no apunta a identificar un indicador de aprendizaje de una determinada habilidad y sus expresiones lingüísticas. De las cuatro sesiones, sólo en una se pudo observar un uso.

b. Otras estrategias para la expresión oral

La presente investigación, en una perspectiva abierta del tratamiento metodológico y didáctico, buscó indagar también sobre otras estrategias que conoce la profesora y pueda utilizar para la enseñanza oral de la lengua quechua. Es por ello que le planteamos una pregunta abierta y otra nombrando algunas estrategias para ayudar a especificar la respuesta de la docente, por ejemplo, se consultó sobre las estrategias comunicativas de las narraciones, descripciones, de las entrevistas, proyectos interactivos, ya que algunos especialistas también las recomiendan. La maestra mencionó dos: descripciones y narraciones.

- **Las descripciones**

Junto con el diálogo, las descripciones, convertidas en estrategias de enseñanza de lenguas, son herramientas potentes. En ese sentido, hemos convenido investigar cuánto

uso y de qué manera se utilizan.

En la entrevista, la docente responsable del último grado de primaria, afirma que la descripción es una estrategia usada por ella, incluso pone ejemplos:

> (...) de alguna forma sí se ha hecho una descripción. Por ejemplo, cuando uno quiere hacer una descripción de una planta. (...) Ahí podemos decir, no? ¿Imankunam kan pinopa? Aunque de repente aquí en la zona no tengamos pino, pero se trae pues una planta, no? y empezamos a hacer una descripción desde su raíz. ¿Imanmi kanman kay sapin? '¿Cómo será esta raíz?' ¿qamkunapa sapiykichik kanchu? '¿Ustedes tienen raíz?' O sea hacer una comparación con ellos. Mayqintaq kanman sapiykichikri? '¿Cuál sería su raíz?' Chakiykunachushina kanman 'creo que pueden nuestros pies' dicen los niños. Ah paypapas chakiyhina kanmanya, paypas sayachin allinta riki mana kunpakunanpaq 'ah, también (el árbol) puede ser la raíz como nuestros pies, para que se plante bien y no se tumbe'. ¿Chay qamkunapa mana kumpakunaykichikpaq imataq kanman sapiykichik? Chakiykun kanman '¿y para que ustedes no se caigan deben tener sus raíces? Debemos tener nuestros pies'. Kachkan riki kaspi sunqunpi rapi hap'ipakunanpaq ¿mayqin kaqtaq kanman qamkunapari? 'El árbol tiene pues un tronco para sujetar las ramas, ¿qué parte de su cuerpo sería en sus casos?' Ñuqaykupa kanman kay cuerpoykumanta hasta patakama ¿imataq kanman chay sutinri? 'De nosotros sería desde nuestro cuerpo hasta arriba, ¿cómo se llama pues?' Imachá profesora kanmanpas, manachushina profesora chaytaqa llallirachiykumanchu 'no sabemos profesora, ahí sí nos agarraste' dicen, no?. Entonces, son formas de buscar estrategias. (pp. 8-9)

Según la respuesta citada, la profesora considera la descripción como un recurso valioso para el aprendizaje del quechua y lo respalda con los respectivos ejemplos; sin embargo, si nos detenemos a analizar su respuesta, vemos que sus ejemplos son más bien para estudiantes que tuvieran quechua como primera lengua. Es más, el primer ejemplo que pone es para describir el árbol pino, ¿Imakunam pinopa? 'qué cosas tiene el árbol del pino' como solicitando las características del árbol, pero ella misma reconoce que tal planta no existe en la zona. Por lo tanto ya es un ejemplo descontextualizado. Cuando continúa con sus ejemplos, insiste en la parte de la raíz del árbol y hace una analogía con el cuerpo de los estudiantes, ejercicio que requiere un mayor y mejor manejo de la lengua. De todo ello podemos deducir que tales ejercicios o actividades no son apropiados para el aprendizaje de lenguas desde un enfoque de segunda lengua.

Igual sucede cuando se le consulta sobre la ventaja de usar la descripción como recurso pedagógico para aprender la lengua. Otra vez acude a los ejemplos:

> Perfectamente tiene que ayudar de una forma muy interesantemente cuando nosotros decimos: haber niños hoy día vamos a hacer una descripción (...) y si hablamos de niños de menor edad de 4, 5 y 6 años, ellos lo van a describir diciendo: tiene pelo negro, tiene ojos

> negros, tiene una nariz pequeña, tiene una estatura grande y así sucesivamente se va armando una descripción. (p. 9)

Como se observa en la cita, la maestra se refiere en tiempo futuro cuando menciona que "tiene que ayudar" poniendo en evidencia que aún esta estrategia no estaría siendo aplicada con todas sus dimensiones en la enseñanza de la segunda lengua. El ejemplo de la descripción es adecuado y aunque está en castellano, el ejercicio podría ser válido también en quechua; sin embargo, se desubica cuando menciona a los niños de edades inferiores que no son sus estudiantes a los que enseña. Por último, la docente respondió mencionando que el beneficio es que los estudiantes aprenden "las partes del cuerpo humano" refiriéndose al aprendizaje de la información que se brinda en la clase. Asimismo, agrega que es bueno aprender las partes del cuerpo en la segunda lengua como en la primera; ello da pie para decir que en este punto se nota limitaciones en el manejo de la utilidad y funcionalidad de esta estrategia

Cuando se observó las clases, en las cuatro sesiones se vio que la maestra no recurre a esta estrategia pedagógica. Solo en una oportunidad (tercera sesión observada)

> El único momento de un acercamiento a usar la descripción fue cuando quiso que los chicos entendieran el significado del nombre de un ave de la zona: manaqaraku 'gallinazo'. Hizo algunas preguntas de algunas características. ¿Imaynataq manaqaraku, riqsinkichikchu? '¿Cómo es el gallinazo, conocen?' Algunos, muy pocos, trataban de responder; entonces ella misma respondía. La maestra siguió preguntando ¿Imatataq chay pisquri willawanchikman? '¿Qué cosas nos avisa o nos comunica o nos transmite? (p.10)

A pesar del esfuerzo que hizo en el momento de la entrevista por afirmar el uso y valor pedagógico de las descripciones, aun para abordar en la enseñanza de la primera lengua, lo visto en el aula, refleja una serie de limitaciones para utilizar con mediana claridad la descripción al servicio de la enseñanza del quechua como segunda lengua. Está ausente una intervención debidamente estructurada en función de los propósitos de las sesiones.

De esta manera, las estrategias más conocidas y clásicas como son los diálogos y las descripciones no son aun debidamente explotadas para ponerla al servicio del aprendizaje de los estudiantes en la segunda lengua. La maestra, con todas las cualidades que posee para promover clases dinámicas, no tiene aún las herramientas técnicos pedagógicos suficientes para ser reorientadas hacia los propósitos que exige la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

- **Las narraciones**

Respecto de la narración, mencionó que:

> Por ejemplo, utilizo las narraciones para seguir explorando cómo somos, de dónde venimos entre otros aspectos porque los niños siempre tienen algún historial que narrar de los días que no están en la institución. Porque si no hicieran historias en su vida cotidiana dejarían de ser personas porque todos los seres humanos tenemos alguna historia que narrar o una anécdota que narrar porque siempre en la vida nos pasa algo. Y esto lo contamos con mucho entusiasmo al compañero o al salón mismo y es ahí donde comienza el compartir o narrar historias de lo que les haya sucedido en su vida cotidiana. (p.10)

Cuando afirma que emplea las narraciones vincula a éstas con la identidad de los estudiantes y con sus propias historias o con algún acontecimiento que les puedan haber ocurrido en la vida cotidiana y por ello tenían la necesidad de contarlo, de narrarlo a su compañero de clase o a todos en la misma clase. Sin embargo, la maestra olvida otra vez que sus estudiantes, por lo menos, la mayoría tienen el castellano como su lengua materna, que no tienen el dominio del quechua como para narrar todo aquello que plantea; en todo caso, en su respuesta no se percibe la diferencia de usar la narración, el cuento o la historia, para fomentar habilidades comunicativas con estudiantes en su lengua materna y con aquellos que están aprendiendo la segunda lengua.

- **La entrevista**

Finalmente, sobre la cuestión específica si es que utiliza la estrategia de la entrevista, la docente refiere que:

> De alguna manera si se puede utilizar, por ejemplo, mandando a los estudiantes averiguar algunas palabras básicas que ellos quisieran aprender o averiguar en la familia. Si se puede hacer este tipo de estrategias. Por ejemplo se puede hacer algunas entrevistas para saber sus procedencias de ¿dónde vienen? ¿De dónde es su familia? ¿Qué hacen en la chacra? entre otros. (p. 10)

La profesora del Sexto Grado B de primaria, otra vez, está presta a utilizar la estrategia de la entrevista, aunque en sus ejemplos, limita a la indagación de algunas palabras o saber sobre la procedencia, o preguntas de lo cotidiano. Sin embargo, nuevamente las orientaciones son como para estudiantes de lengua materna, o en todo caso, por lo menos, no hay una distinción clara el uso de esta estrategia para la enseñanza del quechua como segunda lengua. Este recurso tampoco es utilizado en la práctica pedagógica de su aula, según las evidencias de la observación en aula.

Finalmente, la docente no ha mencionado otras estrategias didácticas para

abordar la enseñanza del quechua como segunda lengua.

3.1.4. Sobre la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua quechua

Luego de revisar los recursos pedagógicos que posee la profesora del Sexto Grado B de Educación Primaria para la enseñanza oral del quechua como segunda lengua, ahora se procederá a la identificación de avances y limitaciones en el uso de herramientas metodológicas para enseñar el quechua escrito en sus dos competencias: lectura y escritura. Nuestro propósito fue indagar si el uso de los textos escritos sirven para el aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades comunicativas de la lengua quechua en procesos de revitalización, es decir, como segunda lengua; si las actividades que se promueven en aula tanto de la lectura como de la producción de textos ayudan a reforzar las capacidades de comunicación oral que van adquiriendo a través de las estrategias orales ya descritas.

Al igual que la primera parte, analizaremos aspecto por aspecto los resultados recogidos a través de los dos instrumentos: entrevista y observación en aula.

a. Estrategias de lectura y escritura

- **Lectura**

Sobre el tema de lectura, la docente mencionó en la entrevista que sí ha promovido la lectura de textos completos en quechua. Dice que los niños han leído "algunos cuentos, por ejemplo, de Chullan chaki 'hombre de un solo pie', y de algunas historias más que conocen aquí los niños" (p. 10).

También considera que la lectura lo trabaja al inicio de la sesión, vinculándola al plan lector, que es una estrategia del Minedu para promover lectura en estudiantes y docentes:

> En el salón de clase para dar inicio a una sesión de clase, ahora que el Ministerio de Educación nos ha enviado algunos textos en la lengua quechua o llevo un papelote con un texto. Esto lo tenemos como una actividad relevante como el plan lector. De alguna forma da a los niños que sigan leyendo y visualizando las palabras para que pronuncien bien con mayor rapidez, con algún parafraseo o con algunas dificultades. (p. 11)

En esta cita, la maestra considera que el propósito es visualizar las palabras y la pronunciación de las mismas; además refiere la existencia de material educativo en quechua proporcionado por el Ministerio de Educación, pero no confirma su uso; por otro

lado, manifiesta la otra alternativa de prever material de lectura (texto) preparado por ella en un papelote.

De acuerdo a las guías de observación en aula, los registros de las cuatro sesiones no evidencian la lectura de textos completos en las clases de quechua, ni cuentos, ni canciones, ni poemas, ni historietas, ningún tipo de textos. Por tanto, no existe coherencia entre lo expresado por la docente en la entrevista y la práctica pedagógica en el salón de clases. La promoción de la lectura en quechua se reduce a la pronunciación de las palabras o frases sueltas, principalmente de aquellas palabras que tienen sonidos laringalizados (aspiradas y glotalizadas) que son propios de la variante sureña del collao y por su naturaleza de articulación no son fáciles de pronunciar para un castellano hablante materno. En el desarrollo de su clase tampoco se observó el uso del material entregado por el Ministerio de Educación para reforzar el aprendizaje del quechua como segunda lengua, a pesar que se visualizan algunos cuadernos de trabajo de quechua en la vitrina del salón de clases. Tampoco usó algún otro material que la maestra haya preparado en papelote o en otro soporte, tal como indica en la entrevista.

- **Escritura**

Sobre el tema de la escritura como producción de textos, en la entrevista, la maestra afirma su uso cuando dice que "Sí se promueve la producción de textos en la lengua quechua. Como le mencioné, los niños leen los libros que el Ministerio de Educación manda o los textos que llevamos en papelote o otros textos" (p. 11); para ello, sigue las orientaciones de dos profesores de la zona, Hipólito y Damián que probablemente hayan publicado algún material relacionado con la gramática de la lengua quechua. Asimismo, sobre la utilidad de la escritura, agrega que es "relevante que los niños estén ahí con la escritura porque es muy importante para todas las profesiones en la actualidad" (p. 11).

Según lo manifestado por la profesora de aula en la primera cita, ella, en lugar de abordar el tema de la escritura y profundizarla, aborda el tema de la lectura confirmando lo anteriormente dicho sobre este tema. Si bien hay una relación estrecha entre lectura y escritura, la pregunta fue si promovía la escritura como producción de textos completos; igualmente la referencia de la gramática está distante del tema específico de la lectura como estrategia para aprendizaje de lenguas. En la segunda cita, su respuesta es general sobre la importancia de la escritura, sin diferenciar la utilidad de la escritura en la lengua materna y como recurso de aprendizaje de la segunda lengua.

Otra vez, estamos ante respuestas con limitaciones de centrar su atención en el aprendizaje del quechua como segunda lengua.

Por otro lado, sobre el propósito de la escritura, afirma que la promueve con el propósito de que:

> (...) los profesores, los compañeros y los padres de familia pasen a ver una técnica de museo para que puedan leer sus producciones de sus hijos; lo cual es presentado en una feria de producción de textos para que los padres puedan apreciar su forma de expresarse de sus propios hijos. (p. 11)

En este caso, la producción de textos tiene un propósito claro: escribirán para mostrar en una feria sus producciones, a través de la técnica del museo, de modo que los padres de familia puedan participar apreciando el trabajo de sus hijos.

Sin embargo, en las observaciones de aula, los estudiantes no tuvieron espacio ni oportunidad para escribir textos completos. Esta cita la extraemos de la guía de observación:

> No se observa que la docente promueva la escritura de un texto completo en la lengua quechua. Pero sí se pudo observar que la maestra promueve la escritura de las palabras sueltas que ejercita leyendo en la pizarra. Luego hace que copien en sus cuadernos. Ella, de carpeta en carpeta, se acerca a sus alumnos corrigiendo si lograron escribir la palabra, tal como está en la pizarra. Algunos estudiantes se acercan a la maestra para mostrarle si está correctamente escrito. Ella les va corrigiendo, a veces, en el pasillo del salón o en su escritorio. (p.7)

En realidad sí escriben, pero palabras sueltas de la pizarra y lo hacen en sus cuadernos de apuntes de quechua. Según esta observación, el propósito es que escriban correctamente las palabras, nada más.

Por otro lado, también está presente el nivel normativo y las discusiones académicas de algunas letras y sonidos del quechua, que tampoco, despierta el interés de los estudiantes:

> Asimismo, se observa que la docente enseña algunas normas que se debe tener en cuenta para la escritura propuesta por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, menciona que según el Ministerio de Educación se escribe con tres vocales. Ahí agrega que la Real academia de la lengua quechua de Cusco propone escribir con los cinco vocales. Esta explicación que hace en castellano, no les sirve mucho a los estudiantes, porque no le dan el interés necesario. (p.11)

En nuestra estadía en la institución educativa y en las sesiones no se pudo evidenciar o tener noticia alguna de la organización de ferias u otra actividad similar, de modo que los estudiantes pudieran mostrar a los padres de familia y la comunidad sus producciones de escritura quechua, tal como había afirmado la maestra en la entrevista.

Cuando tuvimos acceso a la revisión de cuadernos o apuntes de los estudiantes,

se pudo comprobar los dicho en las líneas anteriores. Las páginas de estos cuadernos tienen varios listados de palabras, siempre en versión bilingüe, tales como: letras del alfabeto, pronombres personales, números, colores, animales, días de la semana, meses del año, alimentos, utensilios de cocina, partes del cuerpo. Hay un poema dedicado al amor en quechua y un diálogo básico de identificación personal.

Todo ello nos permite concluir que la maestra con todas sus cualidades personales, hace un esfuerzo por dar lo mejor de sí para el aprendizaje de sus alumnos y alumnas en el tema quechua; sin embargo, las limitaciones en el manejo de recursos metodológicos son visibles. Muchas de sus ideas y propuestas manifestadas en la entrevista no son puestas en práctica. Pues tanto la lectura y la escritura se reducen a palabras sueltas y relacionadas con la buena ortografía y la pronunciación. Además, desde el discurso, pensadas para estudiantes de quechua como lengua materna, y no en utilizar los textos completos en la lectura para reforzar habilidades comunicativas o expresiones lingüísticas que se aprenden en lo oral, o desde lo escrito generar habilidades orales.

3.1.5. Estrategias para la revitalización lingüística del quechua como segunda lengua.

De acuerdo a la propuesta del Ministerio de Educación, las lenguas originarias promueven su enseñanza como segunda lengua en las instituciones educativas llamadas de Revitalización cultural y lingüística, siendo un planteamiento distinto de aquellas instituciones educativas llamadas de fortalecimiento cultural y lingüística. Es por esta razón que consideramos necesario complementar la entrevista con un grupo de preguntas que nos permitan identificar tanto las fortalezas como limitaciones de la intervención. Se trata de tópicos claves y relacionados con el tema de la investigación que nos permita acercarnos a la información que conoce y maneja la maestra a cargo del Sexto Grado B de Educación Primaria. Los temas que están relacionados son: escenarios lingüísticos, tratamiento de las lenguas en el aula, diagnósticos socio y psicolingüístico.

a. Sobre conceptualización de la revitalización lingüística

La intención fue saber si la maestra tenía alguna información sobre la reciente propuesta de la revitalización cultural y lingüística como una forma de atención de la EIB en ámbitos rurales y urbanos donde la lengua originaria está debilitándose.

La docente manifestó haber participado en algunas jornadas de capacitación

sobre el tema y en su respuesta se ve que tiene alguna información básica.

> Revitalizar quiere decir recuperar todo lo que hemos perdido de nuestros ancestros, las costumbres, dichos, interpretaciones de nuestros sueños. Entonces, (...) yo le entendí volver a cosechar lo que se está perdiendo de nuestros antepasados (...) puede ser en alimentos, vestimentas, en conversaciones, en festejos de la comunidad. (p.12)

De hecho, tiene un concepto general de lo que significa revitalizar, evitar la pérdida de la cultura ancestral o de los antepasados, aunque lo lingüístico aún no aparece con claridad. Pero en alguna parte de sus respuestas lamenta sobre lo que está pasando con las generaciones nuevas cuando dice "los niños ya tienen vergüenza de hablar su lengua originaria. Es una pena"(p.12). De sus respuestas podemos deducir que ella se involucra en este problema y asume una reflexión crítica, incluso autocrítica. Al parecer las reuniones de capacitación lograron sensibilizarla.

Esta misma actitud se percibe cuando en las sesiones observadas la maestra permanentemente incentiva a sus estudiantes a valorar y recuperar la lengua quechua y las tradiciones culturales. A través de sus exposiciones en castellano intenta concientizar a sus estudiantes. Esto lo realiza cuando explica que "revitalizar es recuperar la lengua originaria" y cuando explica sobre la importancia de la lengua quechua en las actividades; asimismo, promueve cuando explica sobre los saberes ancestrales que deben recordar los estudiantes; esto aparece en las algunas fichas de observaciones.

En suma, sobre el tema de revitalización, la docente tiene algunas ideas e información general sobre lo que significa, asimilado en eventos de capacitación. Ello ha motivado que en sus explicaciones de clase siempre haya estado promoviendo la idea de recuperar y evitar la extinción de la lengua de sus antepasados. Se nota decidida.

b. Sobre diagnósticos y escenario lingüísticos

De acuerdo con la recomendación del Ministerio de Educación, los docentes de instituciones educativos EIB lo primero que deben hacer es la caracterización o diagnóstico sociolingüístico (uso y valoración de las lenguas en la comunidad) y psicolingüístico (nivel de dominio de las lenguas de los estudiantes), de manera que les permita ubicar los escenarios lingüísticos. Aunque se conoce que la institución educativa focalizada para esta investigación está caracterizada como de Revitalización porque hay estudiantes de los escenarios 3 y 4, nos interesaba saber si la maestra hizo un acercamiento a identificar a sus alumnos en cuál de estos dos escenarios se ubican, incluso habrían estudiantes en los escenarios 1 y 2. Sin embargo, la docente, según su respuesta, no ha

implementado esta etapa inicial; tampoco tiene información al respecto.

En la entrevista, la profesora, al intentar responder, confundió con los momentos de los procesos pedagógicos "Al parecer estamos hablando de inicio, desarrollo y cierre de la sesión" (p. 12). Esto evidencia la poca información que maneja sobre las orientaciones de tratamiento de lenguas en aulas EIB. Cuando se le preguntó en qué escenarios se ubicaban sus estudiantes, no tuvo respuesta alguna. Pero cuando se le volvió a preguntar si había realizado la caracterización o diagnóstico lingüístico menciona que al inicio del año recogen evidencias para "hacer una estadística de quiénes son quechua hablantes y quiénes son castellano hablantes. Entonces con esas evidencias se puede ubicar cuánto de los estudiantes son quechua hablantes tenemos y castellano hablantes" (p.13); pero no existe ninguna evidencia de haber aplicado y sistematizado las fichas que recomienda el Ministerio de Educación.

En las observaciones de clase se pudo percibir que en la composición de los estudiantes se percibe una heterogeneidad de dominio de las lenguas:

> Luego de varias sesiones de observación se puede hacer un ejercicio de identificación que de 22 estudiantes hay como seis que tendrían como lengua materna al quechua o por lo menos bilingües del escenario 2; el resto de los 16 estudiantes son más castellano hablantes, pues la mayoría de ellos, al parecer, tendrían como lengua materna el castellano, mientras un grupo menor entiende también el quechua. A esta apreciación podemos llegar a esta altura de la observación, a falta de una caracterización psicolingüística. (p.15)

Si bien, la docente de aula no ha realizado un diagnóstico sistemático sobre el dominio de lenguas de sus estudiantes, se puede tener un acercamiento que la mayoría son castellano hablantes y algunos pocos hablan y comprenden la lengua originaria quechua.

De todas maneras, una caracterización psicolingüística a través de instrumentos que sugiere el Minedu, nos hubiera permitido identificar mejor los niveles de manejo de ambas lenguas; de esta manera, facilitaría una mejor intervención para el aprendizaje de la segunda lengua.

c. Sobre tratamiento de lenguas (quechua como L2)

En esta parte de la investigación, quisimos indagar complementariamente sobre el uso de las lenguas en el aula y la escuela. Por esta razón, quisimos saber

específicamente si se promueve su uso dentro del área curricular o en la misma clase o espacio del horario destinado a la hora del quechua; sobre la organización de los tiempos para la enseñanza del quechua oral y escrito, y los momentos en que usan las dos lenguas tanto dentro como fuera del aula.

En la entrevista, la docente de sexto grado, mencionó que la lengua quechua se debe utilizar en todas las áreas del Currículo Nacional de Educación Básica - CNEB, "no solamente puedes estar utilizando en el área del quechua, tiene que ser en todas las áreas, porque estamos globalizando y estamos viendo cómo enlazamos con otras áreas" (p.13); luego agrega que "en vez de restar hay que sumar a más niños para que ellos puedan revitalizar su lengua que queda como herencia". (p.13) En ese sentido, la aspiración de la maestra es coherente con la necesidad de revitalizar la lengua con la participación de todos y su uso no debiera reducirse sólo al área curricular. Sin embargo, en el instrumento de la guía de observación se registra que no se ve ningún esfuerzo por promover el quechua en otras áreas ni en otros docentes.

De acuerdo a la distribución de los tiempos (horario) los estudiantes del Sexto Grado B tienen programados desarrollar el área de Lengua Originaria (quechua) como segunda lengua un día a la semana y con dos horas de trabajo, los días lunes de 8.30am a 10.30 am. En las cuatro visitas de observación pudimos evidenciar este tiempo destinado. Esta forma de distribuir los tiempos no ayudaría mucho en los procesos de aprendizaje de la lengua, ya que los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar la lengua sólo una vez por semana.

Asimismo, en la entrevista se le preguntó respecto de la organización de la enseñanza del quechua considerando las competencias oral y escrita, es decir, si separaba los tiempos para cada uno. Sobre los tiempos para el uso oral del quechua, la maestra afirma:

> En horas de la mañana a veces dedicamos 20 minutos o un cuarto de hora para no quitar el trabajo pedagógico que ya está estipulado para el día, (...) en la área de quechua nadie habla castellano; también los castellano hablantes están en mis pedidos en el trabajo; en esto se pone algunas normas, por ejemplo, cuando nos toque el área de quechua nadie debe hablar castellano, todos vamos a hablar como podamos (p.13)

Es algo novedoso lo que manifiesta la maestra de aula, la dedicación de 20 minutos para el desarrollo oral y además en este espacio de tiempo es una norma que todos intenten hablar el quechua, de acuerdo a sus posibilidades, pero todos y todas. Sin embargo, cuando tuvimos acceso a observar las sesiones la mencionada propuesta de los espacios o la norma del uso exclusivo del quechua, no existe; tampoco los minutos

destinados al desarrollo de la oralidad. El uso es indistinto de ambas lenguas, con mayor énfasis del castellano.

En el caso de la enseñanza de la lengua escrita, menciona que destina 45 minutos, pues es el tiempo recomendado como una hora pedagógica; en este proceso reconoce que los estudiantes que no hablan la lengua tienen dificultades frente a aquellos que sí manejan. De ahí que los primeros se ayudan con el soporte escrito. Es por ello que ella considera muy importante, porque la escritura se constituye en apoyo de los estudiantes.

Sin embargo, otra vez, al momento de las observaciones en aula no se evidenció que exista la dedicación del tiempo mencionado para la enseñanza de la escritura o para la enseñanza del quechua por medio de la escritura. Las clases se mezclan del uso indistinto de lo oral y lo escrito. Esta descripción aparece en el instrumento de la observación de la segunda sesión:

> No se observa una organización así de separados. La docente entrelaza los dos aprendizajes tanto oral como escrito simultáneamente o indistintamente. En general se ha visto que parte por presentar las palabras en la pizarra o a veces en papelote, luego hace hacer ejercicios de pronunciación para que después copien en sus cuadernos de anotación. Por lo tanto no se han visto momentos exclusivos para reforzar cada capacidad (oral y escritura). (p.8)

Como se ve en este registro, se trata de una clase tradicional y frontal sin un propósito claro tampoco con una propuesta didáctica renovada e interesante para los estudiantes.

Por otro lado, cuando se le preguntó sobre los momentos que usa la lengua quechua y castellano desde y fuera del aula, la profesora dice:

> Primero damos inicio con el saludo en quechua y hay algunos niños que no entienden y paran murmurando “qué estará diciendo la profe”, a ellos, más o menos, tenemos que traducirle, hacer una traducción y lo niños van entendiendo. Y a la otra clase ya saben que es lo que vamos decir y van enriqueciendo su conocimiento así con una traducción sencilla. Se intercalan las dos lenguas. (p. 13)

Otra vez se confirma la inexistencia de una planificación cuidadosa para el uso de las lenguas dentro del aula. Ambas se usan indistintamente y con una improvisación notoria. La traducción y pronunciación de las palabras es permanente.

En cuanto al uso de la lengua quechua fuera del aula, aunque la profesora dice que es interesante utilizar la lengua quechua dentro o fuera de la clase, incluso trata de poner un ejemplo, que cuando los estudiantes van en las tardes hace reforzamiento en quechua, la realidad es distinta. Las fichas de observación dicen lo contrario; particularmente la ficha de la segunda sesión es ilustrativa:

> Durante la permanencia en la institución, después de la observación de clase, se pudo observar que no se usa la lengua quechua en ningún ambiente, en ningún salón de clases de ningún grado. Es decir, en toda la institución educativa no hay evidencia del uso o valoración del quechua, ni en horas de recreo, ni en la hora de la entrada, ni en la salida; en las actividades de los lunes y otras fechas cívicas todo es en castellano. (p. 8)

Al uso y tratamiento poco organizado de la lengua quechua en aula se suma el nulo uso y promoción de la lengua originaria en los demás salones o aulas y en toda la institución educativa. Es visible el poco interés de la comunidad educativa de esta escuela. En efecto, a nivel de toda la institución educativa, los esfuerzos que realiza la maestra, aun con limitaciones, se constituyen en una isla o en una excepción de esta propuesta.

d. Sobre las estrategias complementarias y participativas que promueve la docente

En este último apartado, quisimos indagar sobre las estrategias o acciones complementarias y participativas con la comunidad educativa y la población que se pudiera estar promoviendo desde el aula y la institución educativa, lo que permitiría reforzar la enseñanza de la lengua quechua.

La maestra, más que describir su experiencia sobre el tema, se limita a proponer algunas ideas a futuro como el apoyo de las instituciones de la sociedad civil o el municipio. Esto nos demuestra que aún no ha emprendido estrategia alguna para involucrar a los padres de familia y algunas autoridades o aliados para que apoyen en la propuesta de revitalizar la lengua originaria quechua. En ese sentido, por ejemplo, no ha promovido aún el Comité de revitalización a nivel de aula. “Hay algunos padres que están más interesados en que sus hijos aprendan la lengua quechua y algunos papás que tienen esa vergüenza de hablar el quechua en sí” (p. 14). Poniendo en evidencia que no hubo ningún intento de formar esta organización en apoyo de la revitalización. Igualmente, en las observaciones se pudo percibir que no existe ningún estamento u organización que apoye el proyecto de revitalización. Se percibe claramente como una iniciativa personal de la maestra.

Si bien las acciones participativas deben ser generadas desde la dirección de la institución educativa, hecho que no ocurrió, consideramos que desde el aula también se podrían implementar algunas iniciativas. A propósito, es bueno precisar que la profesora de aula también es la subdirectora de la institución educativa, lo que podría generar una oportunidad para una gestión más participativa en este punto.

3.1.2. Discusión de los resultados

a. Sobre el primer objetivo específico "Explicar las estrategias comunicativas desarrolladas por la docente para la enseñanza del quechua oral y escrito en el sexto grado B de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo.

Los resultados identificados a través de los instrumentos de la entrevista y la observación de aula explican que la maestra responsable tiene limitaciones en el manejo de las estrategias comunicativas para enseñar la lengua originaria quechua con metodología de segunda lengua tanto a nivel oral como a nivel escrito.

Para llegar a esta afirmación, los hallazgos se han organizado en dos grupos: manejo de las estrategias en aula para el desarrollo oral, y, manejo de estrategias para el nivel escrito; sin embargo, como punto de partida también se ha considerado el nivel de conocimiento o información sobre las estrategias comunicativas por parte de la docente.

Efectivamente, respecto del nivel de conocimiento e información sobre estrategias comunicativas, se ha identificado que hay limitaciones o cierta confusión a nivel conceptual. Las estrategias comunicativas se refieren a los medios, técnicas o mecanismos con lo que los aprendices pueden alcanzar a aprender la segunda lengua (Instituto Cervantes, 2010), por lo tanto no podría confundirse con los momentos pedagógicos como es el caso del inicio de una sesión de clase a través de la motivación, tal como manifiesta la maestra del Sexto Grado. Aunque hubo cierto relacionamiento con las competencias comunicativas, pero la idea de estrategias o recursos o metodologías está ausente.

Así es nuestro punto de partida. Existe poca claridad, información imprecisa sobre el significado de las estrategias comunicativas por parte de la docente a cargo de promover aprendizajes del quechua como segunda lengua.

- **Respecto del uso de las estrategias comunicativas para el quechua oral.**

En esta parte se ha podido apreciar el uso o no uso de algunos recursos que consideramos podrían ser utilizados en la enseñanza del quechua oral. Están las canciones y adivinanzas que son parte de la tradición oral quechua, los juegos lingüísticos: trabalenguas y rimas; las estrategias comunicativas de interacción verbal, y

que provienen de la tradición escolar como son los diálogos y otras estrategias para la expresión oral como las descripciones, entrevista, juego de roles y otras que podría utilizar la maestra en aula.

En relación al empleo de estrategias de la tradición oral como son las canciones y adivinanzas se ha encontrado que ninguna de éstas son utilizadas en el proceso de aprendizaje en el aula, ni como recurso artístico o como disfrute ni como recurso educativo para fortalecer el aprendizaje de la segunda lengua.

Según Valqui, A. y Galdames, V. (2005), las canciones aplicadas a la segunda lengua ayudan en el aprendizaje del vocabulario y las estructuras de la lengua de manera simpática y entretenida (p.69), además dicen que se pueden recopilar canciones tradicionales o que existan el contexto familiar, canciones populares o las creadas por los maestros según el propósito de la sesión. Por otro lado, la propuesta Pedagógica del PELA Ayacucho (2010) recomienda que las "canciones con acciones tipo rondas son muy importantes; son canciones que invitan a cantar haciendo y como jugando, además Las canciones ayudan a mejorar la pronunciación y darle melodía, entonación y sonido a las palabras y versos" (p.62).

Las adivinanzas, junto con las canciones, son parte de la tradición oral de los pueblos quechuas. Para el desarrollo del lenguaje de los niños la recuperación y uso de las adivinanzas conocidas de su entorno familiar y social pueden aprender a decirlas en quechua y también a jugar modificándolas (p.79).

Teniendo las ventajas pedagógicas, como las descritas, ni las canciones ni las adivinanzas, recursos valiosos de la cultura quechua, son explotadas como estrategias o medios para el aprendizaje del quechua como segunda lengua. Tal como se describió en la parte de los resultados, a pesar que la maestra reconoce su importancia y afirma que las usa, en las observaciones no se evidenció.

En cuanto a los juegos lingüísticos, sucede lo mismo que con las canciones y las adivinanzas. Se insistió en las rimas y trabalenguas, pero tampoco se visibilizó el uso; peor de otros juegos lingüísticos tanto existentes en el mundo infantil quechua como los creados por los profesores. Los juegos lingüísticos tienen propósitos pedagógicos valiosos tal como afirman Walqui, A y Galdames, V. (2005), "Su sonoridad, su estimulación de la capacidad creativa y su humor transforman a los juegos lingüísticos en una de las actividades preferidas por los alumnos" (p.72).

Otro tema importante de esta parte se consideró la aplicación de las estrategias comunicativas de interacción verbal para el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje de la lengua originaria quechua como segunda lengua. Del conjunto de los recursos se optó por el diálogo, en vista que es una de las estrategias más utilizadas en el ámbito educativo, más aún en la enseñanza de lenguas.

Sobre el uso del diálogo, en los hallazgos se ha identificado que la maestra se esfuerza por promover el diálogo como un hecho transversal; siempre está motivándolos, haciéndoles preguntas permanentemente cuando expone o desarrolla la sesión. En la entrevista responde con muchos ejemplos y lo hace con solvencia utilizando ambas lenguas. Sin embargo, otra vez, se nota cierta incoherencia entre lo que dice y lo que hace. Lo que promueve naturalmente es la conversación más que diálogo.

Cuando Álvarez (2001) dice que la "conversación es abierta (...) puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema que surja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores" (p.74) está respaldando lo que se ha afirmado. Se percibe poco hábito para organizar o planificar diálogos interactivos que ayuden en el aprendizaje de expresiones orales. El diálogo de la maestra se reduce a las preguntas de su clase, como parte de su exposición, a excepción de una parte de su sesión donde organizó un diálogo sobre los saludos y decir el nombre de origen. Por tanto ayudan poco en los propósitos intencionalmente planificados.

Finalmente, para cerrar el análisis sobre los recursos que utiliza la maestra para promover aprendizajes del quechua oral como segunda lengua, se ha considerado un grupo de otras estrategias para fortalecer la expresión oral; entre éstas están las descripciones, las narraciones, juego de roles, entre otras, a fin de que la maestra pudiera sugerir las suyas propias. En esta parte no se ahondará mucho en estas formas, a excepción de la descripción, pues, no fueron mencionadas por la profesora.

Respecto de la descripción, como ya se dijo que la docente abunda en ejemplos de la descripción cuando responde a las preguntas de la entrevista, aunque sin poder diferenciar claramente el uso de este recurso cuando es utilizado en los procesos de enseñanza aprendizaje de primera o de la segunda lengua. Sin embargo, a través de las observaciones de aula, se ha confirmado que se tiene limitaciones para utilizarla como

una estrategia comunicativa al servicio de la segunda lengua.

Tanto Walqui y Galdames (2001) y Gimenez y Magín (20015) consideran que la descripción debidamente direccionada u organizada contribuye al desarrollo del vocabulario referido a las características físicas, a la posibilidad de comparar o hacer analogías sobre cualidades, similitudes y diferencias, etc., cuando se enseña una segunda lengua, pero siempre en un contexto comunicativo. En el caso de la presente investigación y en este punto no se pudo evidenciar los usos sugeridos; pues, no aparece con claridad esta estrategia.

Las otras estrategias comunicativas como la narración y la entrevista, si bien la maestra las menciona en la entrevista, en el aula no se evidencian el uso de ninguna de las dos, ni de otras. Respecto de la narración, la docente esboza una serie de argumentos y ejemplos para destacar la importancia de la misma en el aprendizaje de lenguas y particularmente del quechua; sin embargo, no distingue cuando se trata para la segunda lengua; sus respuestas están en la dirección del empleo de la narración para la primera lengua. A propósito del valor de las narraciones para promover las habilidades orales en la primera lengua, Galdames y Valqui (2005) consideran que es "conveniente incluir entre las actividades referidas al desarrollo de la expresión oral, algunas situaciones que impliquen para los alumnos el desafío de organizar su lenguaje de modo de relatar algo en forma estructurada , clara y coherente" (p.70-71) En efecto, el hecho de exigirles estructurar bien sus narraciones y decirlos con claridad y coherencia sólo es posible hacer con estudiantes maternos, mas no con aquellos que están aprendiendo una nueva lengua.

Sobre la entrevista, al igual que la narración, a pesar que se recomienda su uso en las sesiones de aprendizaje de lenguas, no existe evidencia alguna en las clases observadas. Además, nuevamente los ejemplos que propone para este recurso son más pertinentes para hacerlo en la enseñanza de la lengua materna, más no, de la segunda lengua.

En suma, a modo de cierre del tema de la oralidad, podemos afirmar que hay poca claridad por parte de la profesora en el manejo del marco conceptual de lo que significan las estrategias comunicativas porque en la respuesta de la entrevista de la docente direcciona a otros aspectos de la comunicación y no a la estrategia en sí, más aún a aquellas que deben ser recursos para enseñar lenguas. Por esta razón, creemos que

los docentes tienen serias limitaciones en el manejo de estas estrategias en el aprendizaje de la lengua quechua tanto oral como la parte escrita que tiene la función de ser medios para promover el aprendizaje de la lengua.

Igualmente, en el uso de los géneros de la tradición oral y de los juegos lingüísticos, por más que existe un cierto discurso de la docente de aula, se ve su poco o nulo uso en aula; esto fue constatado con las cuatros observaciones de las sesiones de aprendizaje. Lo cual nos permite llegar a la conclusión de que la docente tiene ideas sueltas de la utilización pero que en el tiempo de recojo de información no las utilizó.

Sobre las estrategias comunicativas de interacción verbal como los diálogos, y otras complementarias como las descripciones, narraciones y entrevistas, la docente hace un esfuerzo por considerarlas a nivel de propuestas, pero sin diferenciarlas con claridad cuáles son aquellos recursos didácticos útiles para generar aprendizajes de la lengua quechua como primera y cuáles para la segunda lengua; igualmente su uso en aula es prácticamente nulo o inexistentes.

Las limitaciones en el manejo conceptual y metodológico desde los aportes de los enfoques actualizados para mejorar las enseñanzas de las lenguas, en particular de una lengua originaria como el quechua, hacen que las clases no despierten el interés de los estudiantes, sean poco interactivas, tampoco exista una motivación suficiente. Es lo que se ha visto en esta investigación, por más esfuerzo que hacía la maestra, el ambiente pedagógico fue muy clásico y tradicional; es decir, frontal y expositivo; los estudiantes tuvieron dificultades para aprender la lengua.

- **Respecto del uso de las estrategias comunicativas para el quechua escrito**

En un proceso de aprendizaje de la segunda lengua, la escritura juega un rol clave; primero de reforzamiento de las habilidades comunicativas que los estudiantes están aprendiendo en la parte oral, luego en la consolidación de la comprensión lectora y de la redacción o producción de textos. Para ello, la primera condición es que los estudiantes hayan logrado alcanzar un nivel requerido de la lectura y la escritura. Galdames y Walqui (2005) insisten primero en el aseguramiento del suficiente dominio oral de la lengua que se viene aprendiendo (L2) y, en el aprendizaje del lenguaje escrito en la lengua materna de los estudiantes, como condiciones del éxito en el aprendizaje del nuevo idioma, sea éste castellano o una lengua originaria (p.103).

En el caso de presente investigación, y en el tema de la lectura, se pudo

identificar que la maestra se esfuerza por enfatizar en la lectura de palabras sueltas y en la pronunciación de las mismas, sobre todo de aquellos términos que contienen sonidos oclusivos o aspirados propios de la variedad sureña collao. Los estudiantes, algunos leen y otros repiten lo que modela su profesora. La mayoría de ellos, no ha logrado el dominio oral básico del quechua; por tanto a pesar que pueden decodificar es posible no entiendan lo que pronuncian aisladamente las palabras. Por esa situación, la lectura está lejos de constituirse en un recurso o estrategia que apoye el aprendizaje del quechua, es decir, como un medio para afianzar la lengua. De otro lado, se ha identificado que la maestra carece de recursos metodológicos para asumir los enfoques textual y comunicativo; es decir, que pueda abordar la lectura desde un texto completo, aun sea el texto de estructura sencilla. Igualmente, no recurre a otros recursos o medios de apoyo como los materiales educativos, a pesar de existir material quechua en aula. En ese sentido, la promoción de las lecturas de textos completos ya sea como lectura oral o visual en algún soporte no existe, hay limitaciones en ese sentido.

La lectura, como estrategia comunicativa al servicio del aprendizaje de la segunda lengua, debiera ser cuidadosamente seleccionada por la docente, pensando en reforzar aquellas habilidades trabajadas en lo oral, y a partir de la lectura hacer que los estudiantes lean y escriban textos con ciertas expresiones lingüísticas; entonces podría constituirse en una herramienta válida para este propósito. Sin embargo, no sucedió así.

En el tema de escritura, el panorama es similar. Así como leen palabras sueltas también escriben tales palabras en sus cuadernos. Las limitaciones son parecidas, el propósito de la lectura, percibido en la experiencia en el aula de Sexto Grado B, es la parte formal de la lengua, es decir, la ortografía y la pronunciación de las palabras y frases. La lectura de textos en quechua para estimular, escuchar o familiarizarse con las características propias de la lengua, está ausente en el curso. La escritura para expresar un mensaje, un sentimiento o un pensamiento, aún con errores ortográficos, no existe; la escritura como un medio para reforzar las expresiones lingüísticas aprendidas, tampoco existe.

b. Sobre el segundo objetivo específico: "Explicar las estrategias complementarias para la revitalización lingüística que favorecen la enseñanza del quechua como segunda en el Sexto Grado B de Primaria de la IE EIB 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo".

El análisis del primer objetivo tiene una relación directa con este otro. Mientras que el primero describe el accionar directo en aula, en la aplicación de las estrategias comunicativas, el segundo trata de buscar las condiciones que existen detrás de esa actuación por parte del magisterio responsable en el estudio del presente caso. Estas condiciones tienen que ver con la información que maneja la profesora, la organización de los estudiantes en función de los niveles de dominio de la lengua quechua y el involucramiento o la participación de los padres de familia, la comunidad, así como de los directivos de las institución educativa.

Sobre la información o conocimiento de la docente con respeto de los aspectos clave de la revitalización lingüística que considera la enseñanza de las lenguas como segunda lengua, se identificó que maneja una información general y básica producto de su participación en algún evento. Además se le nota una actitud proactiva y comprometida con este proceso, hecho que se expresa en sus intervenciones en aula hacia los estudiantes incentivando a recuperar la lengua. Sin embargo, se queda corta en relación con la perspectiva que implica el concepto. Cuando Sichra (2014) afirma que la revitalización lingüística "es un proyecto de movilización social, su horizonte es amplio y a largo plazo, promueve la descolonización del pensamiento…" (p.37) traza una línea potente que va más allá del marco puramente lingüístico o pedagógico. La autora es consciente que no sólo depende del esfuerzo de la escuela. También tiene limitaciones técnicas en el manejo de los enfoques y estrategias actualizadas en el tema de revitalización y enseñanza de segundas lenguas.

Respecto de la organización de sus estudiantes en aula en función de los niveles de dominio de las lenguas, la investigación ha constatado que hay carencias de conocimiento y manejo de instrumentos para diagnosticar o caracterizar a los estudiantes por el nivel de dominio de la primera y segunda lengua que le permita ubicar en determinados escenarios y luego organizar su intervención en grupos de nivel. Por este motivo, todos los estudiantes reciben la misma clase y las mismas orientaciones como si se tratara que todos tuvieran el mismo nivel de dominio del quechua, cuando existen estudiantes de varios escenarios lingüísticos: algunos que tienen como lengua materna al quechua, otros al castellano y un grupo de bilingües con distintos matices.

El Ministerio de Educación (2020) orienta que la caracterización lingüística sirve para "identificar el nivel desarrollo de la competencia oral alcanzado en dos o más lenguas por cada estudiante en aula (p.31) Además, este diagnóstico es utilizado para

planificar cómo se va tratar el uso de las lenguas y para el establecimiento de un horario; es decir, para organizar en aula la enseñanza de la segunda lengua; pero nada de eso ha sucedido en el caso del sexto grado B.

Las observaciones han permitido indagar que la maestra dedica dos horas cronológicas a la semana para el desarrollo de las clases del quechua, los días lunes de 8.30 a 10.30 am. Si bien se considera como área curricular de Lengua Originaria (quechua) como segunda lengua, se reduce a un solo espacio en toda una semana. El Ministerio de Educación (2019) recomienda trabajar de lunes a jueves con un tiempo de 45 minutos de hora pedagógica (p.45). Esto es con la finalidad de que los aprendices puedan estar expuestos a la segunda lengua por lo menos cuatro días seguidos en una semana.

Finalmente, sobre el tema del involucramiento de padres y comunidad en el proyecto de revitalización del quechua, la investigación identificó que carece de este importante respaldo de la comunidad educativa dentro de la misma institución y de los padres de familia. El MSEIB (2018) recomienda que se debe "crear y fortalecer el Comité de Revitalización Cultural y Lingüística" (p.23). Igualmente, en el mismo documento se dice que se debe promover "espacios de uso, fortalecimiento y revitalización de la cultura y la lengua a partir de actividades socioproductivas de la comunidad vinculados al desarrollo local. Se aprovechan los espacios de aprendizajes de la IE y la comunidad" (p.23) Estas recomendaciones aún no son implementadas en la institución educativa ni en el aula motivo del presente estudio. Cuando López (2015) afirma que "sería engañoso y erróneo esperar que solo las escuelas realizarán el milagro de mantener o salvar una lengua" (p.305) podemos avizorar la suerte de esta excelente iniciativa de la profesora del Sexto Grado B.

CONCLUSIONES

- El uso de estrategias comunicativas en aula para la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado B de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo, se encuentra en un proceso inicial, con limitaciones para promover aprendizajes exitosos; tampoco es respaldada con medidas complementarias como el involucramiento de la comunidad educativa, particularmente de los padres de familia de la mencionada sección.
- El uso de las estrategias comunicativas o recursos comunicativos para promover aprendizajes del quechua oral aún no están visibles en aula. Ni los recursos de la tradición oral, ni los juegos lingüísticos, ni las estrategias de interacción verbal como son los diálogos, ni las narraciones o descripciones y otras como la entrevista, son utilizados como estrategias comunicativas en la enseñanza aprendizaje del quechua como segunda lengua a nivel oral.
- Se ha identificado poco hábito o práctica para organizar o preparar los recursos actualizados e innovadores para desarrollar sesiones interactivas y agradables y así evitar su improvisación. Lo que se ve son clases frontales, expositivas de muchas preguntas sin muchas respuestas y con énfasis en la pronunciación. Los estudiantes aprenden en quechua, pero no aprenden el quechua, o sea la lengua.
- Las estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua escrito (lectura y escritura) a partir de la lectura y producción de textos tampoco tienen cabida en las sesiones del quechua. En las oportunidades que tienen los estudiantes “leen” y “escriben” palabras sueltas y aisladas que se trabajó en la sesión, se practica su pronunciación y se revisa la ortografía. Por estas limitaciones los alumnos no pueden utilizar la lectura ni la escritura como herramientas para seguir aprendiendo la lengua o para seguir reforzando

ciertas expresiones lingüísticas desarrolladas en la parte de la oralidad, tampoco pueden familiarizarse con la lengua, la riqueza de sus recursos y estructuras propias del quechua que están expresados en los textos.

- Se ha encontrado dificultades en cuanto a la implementación de estrategias o condiciones complementarias que ayuden al proceso de revitalización del quechua, las mismas que están vinculados con la capacitación docente, la organización de los estudiantes según dominio de las lenguas y la participación de la comunidad educativa. Así, la maestra de aula denota un alto nivel de compromiso con la lengua quechua, con voluntad y mucho empeño para la revitalización, sin embargo, presenta limitaciones en el conocimiento y manejo de las estrategias metodológicas y recursos pertinentes que acompañen a la enseñanza del quechua.

- Los estudiantes no están organizados en función de sus niveles de conocimiento y dominio oral del quechua a falta de una caracterización lingüística, todos reciben la misma clase, no hay intervención diferenciada. Tampoco existe una determinada planificación para el uso de las lenguas, usa indistintamente tanto el quechua con su traducción en castellano. Los tiempos son limitados para lograr competencias en la segunda lengua. No se ha promovido la organización de comités de apoyo de la revitalización ni a nivel institucional ni a nivel de los padres de familia o la comunidad. Todo ello dificulta una intervención exitosa.

RECOMENDACIONES

- Ofrecer herramientas pedagógicas y lingüísticas a directivos y docentes de las instituciones educativas EIB de Revitalización Cultural y Lingüística para implementar esta forma de atención con énfasis en la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua. Estas herramientas deben incluir orientaciones e instrumentos para la caracterización o diagnósticos socio y psicolingüísticos, el tratamiento y uso de las lenguas, estrategias comunicativas para abordar la comunicación oral y escrita, así como las orientaciones para planificar sesiones de aprendizaje y uso de materiales educativos.

- Formación permanente de los docentes responsables que laboran en instituciones educativas llamadas de revitalización en el manejo de herramientas básicas para la recuperación y enseñanza del quechua como segunda lengua, así como en el uso y manejo de materiales educativos y la escritura de la lengua originaria. Se requiere que los programas de acompañamiento pedagógico incluyan a las escuelas de revitalización EIB con sus orientaciones particulares.

- Se requiere promover campañas de sensibilización desde las instituciones del gobierno nacional, regional y local sobre la necesidad de recuperar las lenguas originarias que están en peligro de desaparición. Estarán dirigidos a los padres de familia y la comunidad para garantizar la comunicación intergeneracional de la lengua originaria y apoyen la enseñanza en las IIEE, a las autoridades regionales y locales, a los directores de las IIEE a fin de que apoyen los procesos de revitalización.

- Involucramiento de la comunidad educativa, principalmente los padres de familia. Para que los programas de revitalización de las lenguas originarias tengan el éxito esperado se requiere del involucramiento de toda la comunidad educativa: directores, docentes, padres de familia, así como de las instituciones de la sociedad civil y organizaciones de base. La revitalización es tarea de todos

y no sólo la función de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, G. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. Educación y Desarrollo Post-2015. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf

Alcalde, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. Revista de lingüística y lenguas aplicadas. Volumen 6, pp. 9-24. Recuperados de: https://riunet.upv.es/handle/10251/12409

Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. Letras (Lima), 90(132), 41-70. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/pdf/letras/v90n132/a02v90n132.pdf

Bentata, S. (2011). *La actividad oral en el aula de español como lengua extranjera* (Tesis Doctoral). Universidad de Oran. Es Senia, Argelia. Recuperado de: https://theses.univoran1.dz/document/TH3582.pdf

Cabrera-Mariscal, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo de fin de grado. Universidad de Jaen, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal%2CMarta.pdf

Cárdenas, I., Zermeño, M., y Tijerina, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. Revista educación y tecnología, Volumen 3, pp. 190-206. Recuperado de: https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Tecnolog%C3%ADas+educativas+y+estrategias+did%C3%A1cticas%3A+criterios+de+selecci%C3%B3n.&btnG=

Chávez, O. (2001). "Waraq Quyllur. Lectura y producción de Textos en lengua materna, con ejemplos en el quechua ancashino". Lima – Perú: DIACONIA.

Del Carpio, K. (06 de diciembre de 2014). La importancia de las comunidades indígenas, sus lenguas y culturas. Pueblos. Recuperado de: http://www.revistapueblos.org/blog/2014/12/06/la-importancia-de-las-comunidades-indigenas-sus-lenguas-y-culturas/

Defensoría del Pueblo (2016). Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una

política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Informe N° 174. Recuperado de: http://www.justiciaviva.org.pe/new/wp-content/uploads/2016/09/Informe-defensorial-174-EIB.pdf

Galdames, V, Walqui, A, y Gustafson, B. (2011) Enseñanza de la Lengua Indígena como lengua materna. PROEIB Andes Bolivia. Primera reimpresión de la Segunda edición, Guatemala. Recuperado de: :https://es.slideshare.net/PastorQuena/enseanza-de-lengua-indgena-como-lengua-materna-galdames-y-walqui

García, M. (2012). La narración oral como recurso en las clases de idioma: Una experiencia práctica en la enseñanza de español a estudiantes sinohablantes. Suplementos SinoELE, 7, 12-23. Recuperado de: http://sinoele.org/images/Encuentros/Jornadas/V/garcia_vjornadas_12-23.pdf

Giménez, E. y Magín, I. (2015). Sistematización de estrategias metodológicas aplicadas en la enseñanza – aprendizaje del castellano como segunda lengua en el cuarto ciclo de educación primaria bilingüe en la comunidad nativa de santa clara-contamana – oreto-2014 (Tesis pregrado). Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Yarinacocha, Perú. Recuperado de: http://repositorio.unia.edu.pe/bitstream/unia/144/1/Tesis%20Final.pdf

Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Biblioteca digital Universidad de Alcalá. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%C3%A9todos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%Adas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Huamani, R. (2019). Estrategias para el fortalecimiento de la lengua originaria (quechua) en niños(as) de eib- nivel inicial n°283 santa rita (Tesis pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de: http://repos

López, P. (21 de febrero de 2019). Enseñar lenguas indígenas en escuelas ayudaría a preservarlas. Gaceta UNAM. Recuperado de: http://www.gaceta.unam.mx/ensenar-lenguas-indigenas-en-escuelas-ayudaria-a-preservarlas/

Luque, G. (2011). Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación. Recuperado de: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31993/LuqueAgullo.pdf?sequence=1

Madrigal. M. (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica, 127-141. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1653/1643

Mejia, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. Investigaciones sociales, 4(5), 165-180. Recuperado de: https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/6851/6062

Ministerio de Educación (2019). Lenguas originarias del Perú. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/campanias/lenguas-originarias-del- peru.php

Ministerio de Educación (2015) *Rutas de Aprendizaje, versión 2015 ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VII Ciclo. Área Curricular: Comunicación, 3°, 4° y 5° grados de Educación Secundaria*. Lima.Recuperado de: file:///C:/Users/ochavez/Downloads/documentos_Secundaria_ComunicacionVII.pdf

Ministerio de Educación (2016) *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.* Lima. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5960/Pol%C3%ADtica%20sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20y%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%Bce.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2016) *Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%c3%b3n%20Intercultural%20Biling%c3%bce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2018) *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe – MSEIB.* Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%Bce%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2018) *Lenguas originarias del Perú*. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6261

Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAM, 141. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37102846/I_Etnografica_Trabajo.pdf?1427223951=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DINVESTIGACION_ETNOGRAFICA.pdf

Pacheco, S. y Valderrama, D. (2018). Estrategias comunicativas para la revitalización oral del quechua en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial Micaela Bastidas Puyucahua del distrito de Tamburco 2018 (Tesis pregrado). Apurímac, Perú. Recuperado de: http://repositorio.unamba.edu.pe/bitstream/handle/UNAMBA/639/T_0362.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paz, M. (2003). Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España. Recuperado de: http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%202/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf

Porras, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. Didáctica. Lengua y Literatura, 24(0). Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/38834006.pdf

Rodríguez, M. y Méndez, K. (2017). Valoración de las estrategias didácticas implementadas por la docente, para fortalecer el desarrollo de la motora fina enlos niños y las niñas del III nivel de preescolar del Colegio Público 12 de Septiembre, ubicado en la comarca Silvia Ferrufino del Distrito I, del municipio de Managua, durante el segundo semestre del curso lectivo 2016 (Tesis pregrado). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua, Nicaragua. Recuperado de: http://repositorio.unan.edu.ni/3798/1/51783.pdf

Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa+&ots=sGwa8Ku5OW&sig=pEc9zOD6UOp80E4j5tiTK4H_uug#v=onepage&q=Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false

Sichra, I. (2014). *Experiencias de revitalización lingüística en Bolivia: el hogar y el Estado ante la vulnerabilidad y pérdida de las lenguas indígenas. Primeras jornadas de reflexión sobre contacto de lenguas en contextos multiculturales.* Marzo 26-28 del 2014, Museo de Antropología, Universidad del Atlántico. Barranquilla. Recuperado de: https://www.unicef.org/bolivia/Edu_-_Guia_de_revitalizacion_nidos_linguisticos.pdf

Unesco (1988) *Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Unesco-Orealc. Santiago de Chile

Unesco (2020). El próximo Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032) se centrará en los derechos humanos de sus hablantes. Recuperado de: https://es.unesco.org/news/proximo-decenio-enguas-indigenas-2022-2032-se-centrara-derechos-humanos-sus-hablantes

Walqui, A y Galdames, V. (2005) Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. PROEIB Andes. La Paz.Bolivia. Recuperado de http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/l2.pdf

Yana, S. y Gutierrez, F. (2011). Revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales en la institución educativa 56011 de sunchuchumo (Canchis, Cusco). Tarea asociación de publicaciones educativas. Recuperado de: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE ACEPTACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE LA TESIS

SR:

ENCARGADO(A) DE GRADOS Y TÍTULOS
UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE
MONTOYA

Presente:

Por este conducto me permito informar a usted que el estudiante Emerson Muriel Rivas, identificado con número de DNI 7068 3706 de la carrera de Educación Educación Primaria Intercultural Bilingüe, fue aceptada en esta institución educativa N° 50430 de Pilcopata para aplicar su tesis titulada "Uso de estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado B de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata
- Paucartambo"con el fin de cumplir el trabajo de campo que requiere esta investigación. En esto el estudiante está autorizado para hacer las actividades necesarias que requiere este recojo de información.

ANEXO 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA

<table>
<tr><th colspan="9">Matriz de consistencia</th></tr>
<tr><td>TEMA:</td><td colspan="8">Uso de estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado B de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo.</td></tr>
<tr><td>PREGUNTA</td><td colspan="8">¿Qué estrategias comunicativas de aula y otras complementarias aplica la docente del sexto grado B para la enseñanza del quechua oral y escrito como segunda lengua en la forma EIB de Revitalización Lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Objetivo general</td><td rowspan="2">Objetivo específico</td><td rowspan="2">Tema</td><td rowspan="2">Categoría</td><td rowspan="2">Unidad codificada</td><td rowspan="2">Estrategias comunicativas</td><td colspan="2">TÉCNICA / INSTRUMENTO</td><td rowspan="2">METODOLOGÍA</td></tr>
<tr><td>Observación: sesiones de aprendizaje</td><td>Entrevista (docente)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Información estrategias comunicativas</td><td>La docente tiene información sobre estrategias comunicativas.</td><td>¿Qué entiende por estrategias comunicativas? ¿Podría mencionar un caso donde hay aplicado la estrategia comunicativa?</td><td></td></tr>
</table>

Describir el uso de estrategias comunicativas de aula y otras complement	Explicar las estrategias comunicativas desarrolladas por la docente para las enseñanza del quechua oral y escrito en el sexto grado de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430	Usa estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral y escrito como segunda lengua	Utiliza estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral como segunda lengua	Uso de géneros de la tradición oral y juegos lingüísticos	Canciones	Utiliza canciones en sus sesiones de clase (qué canciones) La docente utiliza con frecuencia las canciones en la sesión La docente sabe del propósito pedagógico (para qué) de canciones cuando enseña quechua	¿Utiliza canciones en sus sesiones de clase? ¿En qué momentos de la sesión utiliza las canciones? ¿En qué le ayudan las canciones o para qué usa las canciones en clase?	**CUALITATIVO TIPO ETNOGRAFICO**
					Adivinanzas	Utiliza adivinanzas como recurso en sus sesiones de clase La docente utiliza con frecuencia las adivinanzas en la sesión La docente sabe del propósito pedagógico de las adivinanzas cuando enseña quechua	¿Utiliza adivinanzas en sus sesiones de clase? ¿En qué momentos de la sesión utiliza las adivinanzas? ¿En qué le ayudan las adivinanzas o para qué usa las adivinanzas en clase?	
					Trabalenguas	La docente utiliza los trabalenguas en la sesión del área de quechua como segunda lengua.	¿Utiliza los trabalenguas en la sesión del área de quechua como segunda lengua utiliza los trabalenguas? ¿Con qué frecuencia lo utiliza?	
					Las rimas en quechua	La docente utiliza las rimas en la sesión del área de quechua como segunda lengua.	¿En sus clases de quechua como segunda lengua utiliza las rimas? ¿Con qué frecuencia lo utiliza? ¿De qué le sirve en la enseñanza de lenguas?	
				Estrategias de interacción verbal	El diálogo	La docente utiliza permanentemente el diálogo en la sesión de aprendizaje. Los diálogos son organizados para afianzar habilidades comunicativas en el aprendizaje de la lengua quechua como segunda lengua.	¿En qué momentos utiliza los diálogos en la enseñanza de la lengua quechua? ¿Qué habilidades comunicativas afianza la estrategia del diálogo? ¿La estrategia del diálogo ayuda al	

arias en la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo.	Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo.						aprendizaje de la lengua quechua?	
				Otras estrategias para la expresión oral	Las descripciones	La docente utiliza la descripción en la clase para la enseñanza quechua oral. La docente utiliza permanentemente la descripción.	¿Usted utiliza la estrategia de la descripción? ¿La estrategia de la descripción ayuda al aprendizaje de la lengua quechua? ¿Qué beneficios trae esta estrategia?	
					Entrevistas, proyectos interactivos narraciones, juego de roles o dramatizaciones	En algunas clases la /el docente utiliza otras estrategias como: entrevistas, proyectos interactivos, narraciones, etc) para enseñar el quechua oral.	Además de las estrategias comunicativas mencionadas, ¿utiliza otras?, ¿Como cuáles?, ¿por ejemplo, entrevistas, proyectos interactivos, narraciones o cuentos?	
			Utiliza estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua escrito como segunda lengua		Lectura de textos	La docente promueve la lectura de textos en quechua en sus sesiones. Los estudiantes leen en quechua para reforzar sus aprendizajes en quechua	¿Les haces leer textos en quechua a tus estudiantes con cierta frecuencia en tus clases? ¿Con qué propósito leen quechua tus estudiantes?	
					Escritura de textos	La docente promueve la enseñanza de la escritura de textos en quechua en sus sesiones. Los estudiantes escriben en quechua para reforzar sus aprendizajes de la lengua	¿Les haces escribir textos en quechua a tus estudiantes con cierta frecuencia en tus clases? ¿Con qué propósito escriben en quechua tus estudiantes?	

	Explicar las estrategias complementarias para la revitalización lingüística que favorecen la enseñanza del quechua como segunda en el Sexto Grado B de Primaria de la IE EIB 50430	Usa estrategias complementarias para la revitalización lingüística que favorecen la enseñanza del quechua como segunda.	Maneja información básica sobre la EIB de Revitalización lingüística y cultural	Referencia sobre la comprensión de la revitalización		La docente promueve la revitalización lingüística mediante estrategias.	¿Qué entiende por revitalización lingüística? ¿En sus propias palabras, cómo definiría la revitalización lingüística?	
			Organiza a los estudiantes en función de sus niveles de dominio	2.2.1. Caracterización y Escenarios lingüísticos		Se observa que los estudiantes son de varios escenarios. En el aula se percibe que hay estudiantes quechua hablantes y castellano hablantes, en qué predominio. Los ppff son bilingües quechua-castellano	¿Conoce los escenarios de atención de Educación Intercultural Bilingüe? ¿En qué escenario se encuentran los niños que enseña? Si ha realizado los diagnósticos socio y psicolingüístico del dominio de las lenguas quechua y castellano de sus estudiantes	

	Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo.		del quechua	Tratamiento y uso de lenguas Distribución de horas para quechua como L2 y uso de lenguas		Los tiempos (días y horas) que dedican para enseñar la LO (quechua) como L2. La docente trabaja de manera diferenciada para aprendizaje oral y para el aprendizaje escrito La docente utiliza sólo el quechua en la clase de quechua como L2 La docente utiliza ambas lenguas (quechua y castellano) cuando enseña quechua como L2. Fuera del aula hay momentos para usar el quechua	¿En qué áreas desarrolla o utiliza el quechua y el quechua como segunda lengua, tiene u n horario? ¿Cuánto tiempo le da para enseñar el quechua oral y cuánto para el escrito? ¿En qué momentos usa quechua y cuándo usa el castellano, dentro y fuera del aula?	
			Fomenta estrategias integrales y participativas con los padres y comunidad			Se observan algunas acciones complementarias para reforzar el quechua dentro, fuera de la escuela y en la comunidad: comité de aula de revitalización, hora del quechua, actividades permanentes, periódico mural, otras)	¿Qué otras estrategias complementarias y participativas ha promovido para reforzar el aprendizaje del quechua como: comité de aula de revitalización, la hora del quechua, periódico mural, etc)	

ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

3.1. GUÍA DE ENTREVISTA

I. EXPLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

a. Esta investigación titulada "Uso de estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua como segunda lengua en el sexto grado de primaria en la forma EIB de revitalización lingüística: caso de la IE 50430 Amazónico de Pilcopata - Kosñipata - Paucartambo" está abarcando dos categorías: sobre las estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral y escrito como segunda lengua, sobre las estrategias comunicativas en la forma de revitalización para la enseñanza del quechua como segunda lengua.

b. Asimismo, la entrevista tendrá tres partes: estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral como segunda lengua, estrategias comunicativas para la enseñanza de la escritura de la segunda lengua y estrategias para la revitalización lingüística del quechua como segunda lengua.

c. Finalmente, le informo que la entrevista será grabada para contar con un registro auxiliar y no perder nada de la importante información que usted brinde y el contenido de la entrevista será usada solo con fines de la tesis de grado de licenciatura.

II. DATOS GENERALES

a. Nombre del entrevistado:.....

b. Fecha:.....

c. Hora de inicio.....Hora de finalización.....

d. Sexo.....Edad.....

e. Grado de instrucción (especialidad).....

f. Lugar de procedencia.....

g. Lenguas que domina.....

III. PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

1. Estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua oral como segunda lengua

1.1. Información estrategias comunicativas

A. ¿Qué entiende por estrategias comunicativas? ¿podría mencionar una caso donde hay aplicado alguna estrategia comunicativa?

1.2. Uso de géneros de la tradición oral y juegos lingüísticos

B. ¿Utiliza canciones en sus sesiones de clase? ¿En qué momentos de la sesión utiliza las canciones? ¿En qué le ayudan las canciones o para qué usa las canciones en clase?

C. ¿Utiliza adivinanzas en sus sesiones de clase? ¿En qué momentos de la sesión utiliza las adivinanzas? ¿En qué le ayudan las adivinanzas o para qué usa las adivinanzas en clase?

D. ¿Utiliza los trabalenguas en la sesión del área de quechua como segunda lengua utiliza los trabalenguas? ¿Con qué frecuencia lo utiliza?

E. ¿En sus clases de quechua como segunda lengua utiliza las rimas? ¿con qué frecuencia lo utiliza? ¿De qué le sirve en la enseñanza de lenguas?

1.3. Estrategias de interacción verbal

F. ¿En qué momentos utiliza los diálogos en la enseñanza de la lengua quechua?

¿Qué habilidades comunicativas afianza la estrategia del diálogo? ¿La estrategia del diálogo ayuda al aprendizaje de la lengua quechua?

1.4. Otras estrategias para la expresión oral

G. ¿Usted utiliza la estrategia de la descripción? ¿La estrategia de la descripción ayuda al aprendizaje de la lengua quechua? ¿Qué beneficios trae esta estrategia en el aprendizaje de la lengua?

H. Además de las estrategias comunicativas mencionadas, ¿utiliza otras estrategias?, ¿Como cuáles?, ¿por ejemplo, entrevistas, proyectos interactivos, narraciones o cuentos?

2. **Utiliza estrategias comunicativas para la enseñanza del quechua escrito como segunda lengua**

2.1. Lectura de textos

A. ¿Les hace leer textos en quechua a tus estudiantes con cierta frecuencia en sus clases?
B. ¿Con qué propósito leen quechua sus estudiantes?

2.2. Escritura de textos

C. ¿Le haces escribir textos en quechua a sus estudiantes con cierta frecuencia en tus clases?
D. ¿Con qué propósito escriben en quechua sus estudiantes?

3. **Estrategias para la revitalización lingüística del quechua como segunda lengua.**

3.1. Maneja información básica sobre la EIB de Revitalización lingüística y cultural

A. ¿Qué entiende por revitalización lingüística?
B. ¿En sus propias palabras, cómo definiría la revitalización lingüística?

3.2. Organiza a los estudiantes en función de sus niveles de dominio del quechua

Caracterización y Escenarios lingüísticos

C. ¿Conoce los escenarios de atención de Educación Intercultural Bilingüe?
D. ¿En qué escenario se encuentran los niños que enseña?
E. Si ha realizado los diagnósticos socio y psicolingüístico del dominio de las lenguas quechua y castellano de sus estudiantes

Tratamiento y uso de lenguas

Distribución de horas para quechua como L2 y uso de lenguas

F. ¿En qué áreas del CNEB desarrolla o utiliza el quechua como segunda lengua? ¿tiene un horario?

G. ¿Cuánto tiempo le da para enseñar el quechua oral y cuánto para el escrito?

H. ¿En qué momentos usa el quechua y cuándo usa el castellano, dentro y fuera del aula?

3.3. Fomento estrategias integrales y participativas con los padres y comunidad

I. ¿Qué otras estrategias complementarias y participativas ha promovido para reforzar el aprendizaje del quechua como: comité de aula de revitalización, la hora del quechua, periódico mural, etc)

3.2. GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre de la institución:.....

Grado y sección:.....

Nombre del observador:……..

Fecha: ……...……..

Hora de inicio:.....Hora de cierre.....

1. **UTILIZA ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA ORAL COMO SEGUNDA LENGUA**

Aspectos a observar	Observaciones
La/el docente tiene información sobre estrategias comunicativas.	
Utiliza canciones en sus sesiones de clase (qué canciones) El/la docente utiliza con frecuencia las canciones en la sesión La/el docente sabe del propósito pedagógico (para qué) de canciones cuando enseña quechua	
Utiliza adivinanzas como recurso en sus sesiones de clase El/la docente utiliza con frecuencia las adivinanzas en la sesión La/el docente sabe del propósito pedagógico de las adivinanzas	

cuando enseña quechua	
La/el docente utiliza los trabalenguas en la sesión del área de quechua como segundalengua.	
La/el docente utiliza las rimas en la sesión del área de quechua como segunda lengua.	
La/el docente utiliza permanentemente el diálogo en la sesión de aprendizaje.	
Los diálogos son organizados para afianzar habilidades comunicativas en el aprendizaje de la lengua quechua como segunda lengua.	

La/el docente utiliza la descripción en la clase para la enseñanza quechua oral. La/el docente utiliza permanentemente la descripción.	
En algunas clases la /el docente utiliza otras estrategias como: entrevistas, proyectos interactivos, narraciones, etc. para enseñar el quechua oral.	

2. UTILIZA ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA

Aspectos a observar	**Observaciones**
La/el docente promueve la lectura de textos en quechua en sus sesiones. Los estudiantes leen en quechua para reforzar sus aprendizajes en quechua	

La/el docente promueve la enseñanza de la escritura de textos en quechua en sus sesiones. Los estudiantes escriben en quechua para reforzar sus aprendizajes de la lengua	

3. MANEJA INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE LA EIB DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Aspectos a observar	**Observaciones**
Maneja información básica sobre la EIB de Revitalización lingüística y cultural.	
Se observa que los estudiantes son de varios escenarios.	
En el aula se percibe que hay estudiantes quechua hablantes y castellano hablantes, en qué predominio.	
Los ppff son bilingües quechua-	

castellano	
Los tiempos (días y horas) que dedican para enseñar la LO (quechua) como L2.	
La/el docente trabaja de manera diferenciada para aprendizaje oral y para el aprendizaje escrito	
La/el docente utiliza sólo el quechua en la clase de quechua como L2	
La/el docente utiliza ambas lenguas (quechua y castellano) cuando enseña quechua como L2.	
Fuera del aula hay momentos para usar el quechua	
Se observan algunas acciones complementarias para reforzar el quechua dentro, fuera de la escuela y en la comunidad: comité de aula de revitalización, hora del quechua, actividades permanentes, periódico mural, otras)	

Observaciones

……

……

……