



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2020- 2021

**Análisis de las destrezas de comprensión auditiva y
expresión oral en el cuaderno de trabajo
Castellaneando 1 para la enseñanza del castellano como
segunda lengua en el contexto de la Educación
Intercultural Bilingüe en Perú**

Evelyn Carol Garrido Milian

**Trabajo final de máster
Dirigido por la Prof^a. Paula Novillo**

Junio de 2022

Resumen

La comprensión auditiva (CA) y la expresión oral (EO) son las destrezas lingüísticas básicas que permiten el desarrollo de la oralidad en los primeros niveles de aprendizaje de una L2. En el presente estudio buscamos observar la adecuación de las actividades de comprensión auditiva y de expresión oral propuestas en el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* perteneciente a la enseñanza reglada del castellano como segunda lengua, en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú. Esta enseñanza está orientada a niños de primer grado de primaria, cuyas edades oscilan entre los 6 a 8 años, pertenecientes a comunidades cuya lengua materna o inicial es una lengua originaria. Analizamos si el enfoque desde el cual se desarrollan las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral es el enfoque comunicativo, propuesto en el Currículo Nacional de Educación Básica de Perú (en adelante CNEB), si el desarrollo didáctico de las destrezas responde al público infantil del primer grado de primaria (6 a 8 años) al cual va dirigido y si se adecúa a contextos sociolingüísticos variados (actualmente 20 lenguas originarias) de las escuelas en las que se desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe en Perú. Para ello hemos adaptado el instrumento de análisis de materiales de Blanco Canales (2010) con aportes de otros autores, obteniendo un instrumento por cada destreza objeto de análisis. Los resultados del análisis muestran que las actividades de comprensión auditiva y expresión oral no siempre desarrollan el enfoque comunicativo, aunque sí presentan adaptación a la edad del grupo meta, pero no siempre presenta una adecuación sociolingüística y cultural requerida en el contexto lingüístico tan variado de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú.

Palabras clave: análisis de materiales, destrezas orales, enseñanza de español como L2 a niños, educación intercultural bilingüe, lenguas originarias de Perú.

Abstract

Listening comprehension (AC) and oral expression (EO) are the basic linguistic skills that allow the development of orality in the first levels of learning of an L2. In the present study we seek to observe the adequacy of the listening comprehension and oral expression activities proposed in *Castellaneando 1*, the workbook belonging to the regulated teaching of Spanish as a second language in the context of Intercultural Bilingual Education in Peru. This teaching is aimed at children in the first grade of primary school, whose ages range from 6 to 8 years old, belonging to communities whose mother tongue or initial language is a native language. We analyze if the approach from which the skills of listening comprehension and oral expression are developed is the one proposed in the National Curriculum of Basic Education of Peru (communicative approach), if the didactic development of the skills responds to the children's public of the first grade of primary (6 to 8 years) to which it is directed and if it is adapted to varied sociolinguistic contexts (currently 20 native languages) of the schools in which Intercultural Bilingual Education is developed in Peru. For these purposes, we have adapted the material analysis instrument of Blanco Canales (2010) with contributions from other authors, obtaining an instrument for each skill to be analyzed. We have found that the activities of listening comprehension and oral expression do not always develop the communicative approach, although they do present adaptation to the age of the target group, but they do not always present a sociolinguistic and cultural adaptation required in the varied linguistic context of Bilingual Intercultural Education in Peru.

Key words: analysis of materials, oral skills, teaching Spanish as L2 to children, bilingual intercultural education, native languages of Peru.

Dedicatoria

A mi madre y hermanas, por su apoyo incondicional, sobre todo para la realización de este máster.

A mi padre que me acompaña desde el cielo.

Agradecimientos

A todos los profesores del máster,
especialmente a mi asesora de TFM, Paula
Novillo, quien en todo momento me ayudó y
animó en este último tramo de mis estudios.

Índice

Introducción	01
1. Marco teórico	04
1.1. Desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en manuales de E/LE	04
1.1.1. Destreza de comprensión auditiva	07
1.1.2. Destreza de expresión oral	07
1.1.3. Didáctica para el desarrollo de las destrezas orales	08
1.2. Enseñanza de español como L2 a niños	09
1.3. Características de la enseñanza de castellano como L2 en el contexto de la EIB a niños en Perú	12
2. Objetivos	24
3. Metodología	25
3.1. Justificación de la selección del cuaderno de trabajo <i>Castellaneando 1</i>	25
3.2. Descripción del cuaderno de trabajo <i>Castellaneando 1</i>	25
3.3. Criterios de análisis	31
3.3.1. Enfoque del manual	31
3.3.1.1. Enfoque desarrollado en las actividades de comprensión auditiva y expresión oral	31
3.3.1.2. Contenidos de otras áreas del currículo	32
3.3.2. Didáctica de las destrezas	32
3.3.2.1. Tipos y soporte de los textos orales	33
3.3.2.2. Características de los recursos y actividades propuestas	33
3.3.2.3. Adecuación de los recursos y actividades propuestas a niños (6 a 8 años)	34
3.3.2.4. Referentes culturales del entorno que vinculan las experiencias a la comunidad y a los saberes de los pueblos originarios	35
3.4. Instrumento para el análisis	36
4. Presentación y discusión de los resultados del análisis	43

4.1. El enfoque comunicativo en las actividades de CA y EO	43
4.1.1. Tipo de enfoque desarrollado en las actividades de CA y EO	43
4.1.2. Contenidos de otras áreas del currículo que aparecen en las actividades de CA y EO	45
4.1.3. El enfoque comunicativo en las actividades de CA y EO en el cuaderno de trabajo <i>Castellaneando 1</i>	45
4.2. Didáctica de las destrezas de CA y EO en la enseñanza a niños	47
4.2.1. Tipos de textos orales en las actividades CA y EO	47
4.2.2. Características de las actividades de CA y EO para los niveles A1 y A2 según el MCER y el CNEB	48
4.2.3. Adecuación de las actividades de CA y EO a niños de primer grado	49
4.2.4. Adecuación de la didáctica de las actividades de CA y EO a niños de primer grado en el cuaderno de trabajo <i>Castellaneando 1</i>	50
4.3. Los referentes culturales en las actividades de CA y EO	53
4.3.1. Contexto cultural	53
4.3.2. Saberes y comportamientos culturales	54
4.3.3. Adecuación a los diversos contextos lingüísticos de las actividades de CA y EO en el cuaderno de trabajo <i>Castellaneando 1</i>	55
5. Conclusiones	58
Referencias bibliográficas	60
Anexos	65

Índice de figuras

Figura 1: Clasificación de destrezas teniendo en cuenta el carácter comunicativo de la lengua.	06
Figura 2: Relación de lenguas originarias vigentes del Perú	13
Figura 3: Filiación lingüística de lenguas originarias vigentes. Clasificación de lenguas por familia lingüística y cantidad de lenguas por familia	14
Figura 4: Resumen de la propuesta curricular del CNEB (MINEDU, 2016)	18
Figura 5: Estado de la Normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú (2013)	19
Figura 6: Resumen de la propuesta curricular de la enseñanza del castellano como L2 del primer grado de primaria del CNEB (MINEDU, 2016) para desarrollar la oralidad	21
Figuras 7 y 8: Presentación del cuaderno de trabajo Castellaneando 1	26
Figura 9: Ejemplo de actividades de Castellaneando 1 sin numeración	27
Figura 10: Ejemplo de la presentación de actividad de comprensión auditiva con el ícono del audio	28
Figura 11: Resumen de las 12 unidades, situaciones comunicativas, objetivos de aprendizaje y cantidad de actividad de CO y EO del cuaderno de trabajo Castellaneando 1	28
Figura 12: Ejemplo de modelo de identificación de una actividad de comprensión auditiva	39
Figura 13: Ejemplo de actividad donde se desarrolla la microdestreza de repetición de la destreza de expresión oral	40
Figura 14: Ejemplo de actividad donde se integran varias microdestrezas propias de la destreza de expresión oral	40
Figura 15: Resumen de las actividades de CO y EO del cuaderno de trabajo Castellaneando 1	41
Figura 16: Modelo de transcripción de los audios	41
Figura 17: Modelo de cálculo del tiempo de duración de las actividades de expresión oral	42

Introducción

El presente trabajo final de máster busca analizar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, pues la oralidad es lo primero que se desarrolla dentro del proceso natural de adquisición de una lengua. Además, tal y como señalan Nikleva y López-García (2019) la expresión oral es la destreza más difícil de conseguir en el proceso de aprendizaje tanto de la lengua materna como de la L2, por lo que se sugiere dedicarle una atención especial. Esta misma secuencia se da en el aprendizaje de una L2, ya que habilita al aprendiente con herramientas necesarias para comunicarse. Asimismo, las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral son las primeras destrezas que se requieren para desarrollar el aprendizaje de una L2. Hemos elegido el manual *Castellaneando 1* por ser el material utilizado en la enseñanza reglada del castellano en el Perú en la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB). Cabe mencionar que este material de trabajo ha sido elaborado íntegramente por especialistas del Ministerio de Educación peruano.

La elección del tema parte de un interés personal de la autora, quien lleva trabajando en el ámbito educativo peruano desde el año 2001. La experiencia lograda a través de los años en diversos contextos educativos, y actualmente, a la luz del máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, le ha llevado a plantearse la problemática desarrollada en los ámbitos rurales donde el castellano es la segunda lengua y el aprendizaje de los niños tiene mayores dificultades que en un contexto hispanohablante monolingüe. A partir de ello, surge el deseo de conocer la adecuación del material antes mencionado a la enseñanza del castellano como L2 en el contexto de EIB.

Para este análisis creemos importante identificar el marco que rodea el aprendizaje y/o adquisición de una segunda lengua en el contexto educativo peruano. En este sentido, es importante mencionar que en Perú, además del castellano, se han identificado 47 lenguas originarias (Burga Cabrera, 2013) consideradas oficiales en la zona donde son habladas; esto significa que en el territorio peruano se tienen muchas áreas bilingües donde hace algunos unos años se vienen implementado las escuelas de EIB. Todo ello está basado en la política de Estado que busca preservar y revalorar el uso de las lenguas originarias.

Según la Constitución Política del Perú (1993), en el artículo 17 párrafo 4 nos dice que “El Estado (...) fomenta la educación intercultural bilingüe e intercultural, según las características de cada zona, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (p.7). Lamentablemente, por muchos años las personas cuya lengua materna o inicial ha sido una lengua originaria han visto mermada su posibilidad de acceso a la educación, sea esta básica o superior. Ello se debe a la situación social y económica a la que se ven expuestas las personas bilingües en Perú, generalmente ubicadas en zonas rurales y con menos oportunidades.

Esta situación crea un contexto lingüístico de desigualdad, por lo que en muchos casos las comunidades hablantes de lenguas originarias pueden percibir que el castellano es más importante que su lengua materna y esto puede dificultar su aprendizaje, ya que el acceso a la escuela y, por ende, a la educación, se realiza en una lengua que no siempre es hablada en sus comunidades. De ahí la importancia de la EIB y toda la política de Estado que actualmente se viene desarrollando en Perú. Este es un punto de partida para observar otros ángulos del castellano como L2 en la educación peruana.

Antes del inicio de la EIB, la educación peruana solo se realizaba a través del castellano. A partir del cambio de la política pública y la nueva perspectiva adoptada con la EIB en estas zonas, se empezó a enseñar el castellano como L2 y no como la lengua conducente del aprendizaje. Este cambio ha sido positivo en el tiempo; sin embargo, hay un factor importante en este contexto y es que, tal como mencionamos antes, el castellano posee mayor prestigio en todos los ámbitos, lo que hace que en muchos casos los estudiantes de castellano como L2 tengan ciertas dificultades para desarrollar su propio aprendizaje, pues el desconocimiento de esta lengua y el desprestigio de la propia puede limitar su comunicación oral en el aula, lo que también afecta al proceso de aprendizaje del castellano como L2.

Creemos importante y necesario tener en cuenta todos los aspectos que rodean al castellano como L2 para lograr una mejora en su aprendizaje y sobre todo en la relación que existe entre los nativos de castellano con los nativos de las lenguas originarias. Las diferencias culturales y sociales que existen entre los hablantes del castellano y de una lengua originaria afectan notoriamente el proceso de adquisición y/o aprendizaje. Es así que los estudiantes de la educación básica reglada que tienen el castellano como lengua materna no sufren el mismo temor de expresarse en su lengua inicial como sí les sucede a los estudiantes de lengua originaria. En este sentido, estos últimos pasan por el

“estrés” de hablar en su lengua materna (con menor prestigio que el castellano) y además deben hablar en una de más prestigio y que no conocen: el castellano.

En este punto, el tema del prestigio que tiene el castellano frente a las otras lenguas habladas en Perú marca fuertemente a los hablantes, lo que se refleja en su interacción en la escuela. Los estudiantes cuya lengua inicial es una lengua originaria tienen mucha dificultad para expresarse en su lengua por el desprestigio y a la vez, expresarse en castellano les supone un esfuerzo muchas veces desagradable. Según Baralo (2018), la hipótesis del filtro afectivo explica el importante papel de los factores afectivos en el proceso, y, si bien la edad influye en la fuerza del filtro afectivo, no siempre es determinante, consideramos que el contexto cultural y sociolingüístico del aprendiente es de vital importancia para comprender y analizar la pertinencia de los materiales usados en su aprendizaje.

Para el presente estudio en nuestro marco teórico conceptualizaremos los términos: destreza (dentro del marco lingüístico referencial) y enfoque en el que se enmarca; además, definiremos las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, y finalmente haremos lo propio con las características de la enseñanza castellano como segunda lengua a niños de primer grado de primaria (6 a 8 años) y algunos aspectos importantes del contexto de la EIB en el Perú relacionados con los referentes culturales.

Posteriormente, describimos brevemente los objetivos del análisis para luego presentar la metodología donde justificamos la selección del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* y describimos la organización del mismo. Seguidamente, explicamos los criterios de análisis escogidos a partir de nuestro marco teórico para seguidamente describir el proceso de pilotaje del instrumento de análisis.

Luego de ello, presentamos los resultados, el análisis y discusión cualitativa de los mismos a partir del marco teórico desarrollado y los objetivos de análisis trazados para el estudio. Finalmente ofrecemos nuestras conclusiones sobre la manera en que se presentan y desarrollan las actividades de comprensión auditiva y expresión oral en el material didáctico analizado y su adecuación a niños de primer grado de EIB en el contexto de diversidad sociolingüística al que están destinados.

1 . Marco teórico

El análisis del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* está desarrollado en torno a conceptos fundamentales para nuestro estudio como son destreza (dentro del contexto lingüístico), destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, enseñanza del castellano como L2 a niños (de primer grado de primaria - 6 a 8 años), enfoque comunicativo para la enseñanza de castellano como L2 en la EIB en Perú. Es importante mencionar que en el contexto educativo peruano la denominación del español es “castellano”, razón por la cual, a lo largo del presente trabajo, se utilizarán indistintamente ambos términos. Del mismo modo, en la enseñanza reglada del castellano como L2 en Perú, a los libros o manuales de enseñanza se les denomina “cuadernos de trabajo”, por lo que cuando hacemos referencia al cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, estamos hablando del libro o manual de enseñanza de castellano como L2 en la EIB.

1.1. Desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en manuales de ELE

Hablar es un acto comunicativo complejo (Abio, 2011) que se desarrolla diariamente en la interacción humana oral. En el aprendizaje de una L2 esta interacción oral entre los estudiantes es necesaria, pues solo así se pueden crear ambientes reales en el aula de aprendizaje para favorecer este aprendizaje, lo cual es corroborado por Nikleva y López-García (2019) quienes destacan el énfasis que debe darse a las destrezas orales por ser las primeras en desarrollarse y a veces, las más difíciles de desarrollar en el proceso de aprendizaje.

Ya en su momento Krashen (1985) afirmó que es muy importante recibir una cantidad suficiente de *input* comprensible, que es lo que reciben los niños en el proceso de adquisición de su lengua materna; es decir, que es necesario pasar por un tiempo de exposición a la lengua para lograr la producción. Según este criterio, durante las etapas iniciales del aprendizaje de la segunda lengua es fundamental recibir para luego producir. Recordemos que toda lengua, de manera natural, tiene como fin comunicar y esta comunicación, inicialmente, suele darse de manera oral. Luego de un tiempo de exposición al *input* viene el *output* comprensible que permite generar una comunicación real en el contexto del aprendizaje que se está realizando; todo ello, aglutinado por las destrezas que constituyen el aprendizaje de una lengua. Junto a ello, Krashen (1985) nos

refiere al filtro afectivo como factor relevante en la adquisición de una lengua extranjera o L2, aspecto que tendremos en cuenta en nuestro análisis. Dicho concepto es retomado por Baralo (2018), quien desarrolla la hipótesis del filtro afectivo, analizando en dicha hipótesis la influencia que este tiene en el proceso de aprendizaje de una L2. Esto se relaciona a su vez con el modelo de aculturación, el cual nos recuerda que la adquisición de una L2, sin mediar el ámbito educativo, muchas veces en contexto de migración, está mediada por cuestiones afectivas como el grado de identificación con el grupo de la L2, el nivel social y económico de los grupos y la percepción de vitalidad etnolingüística y de límites entre las dos comunidades idiomáticas (Baralo, 2018).

Asimismo, en los últimos años, dentro del proceso de enseñanza-adquisición de una L2, encontramos diversos enfoques de enseñanza de una L2; sin embargo, el enfoque comunicativo ha sido adoptado por la mayoría de instituciones. Este último se ha enriquecido con la propuesta del enfoque por tareas que fortalece al comunicativo desde la propuesta de tareas auténticas (Sans, 2000; Robles et al, 2006), lo cual orienta al aprendiente a una comunicación real, brindando a los estudiantes textos, grabaciones y materiales auténticos, buscando en todo momento imitar con fidelidad la realidad fuera del aula. Por ello, las tareas auténticas son fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de la L2. Identificar el tipo de enfoque propuesto en un material de enseñanza de ELE es muy importante para determinar los elementos que orientarán el desarrollo de las destrezas (Sans, 2000; Robles et al, 2006).

El término “destreza”, dentro del ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y de la competencia comunicativa, se utiliza para referirse al uso efectivo de la lengua (hablar, escribir, etc.) Así, el Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris, 2008) la denomina como “destreza lingüística” la cual hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Según esta misma definición, se clasifican según el modo de transmisión (oral y/o escrito) y el papel que realizan en la comunicación (productiva y receptiva). De manera complementaria, en los últimos años se ha incluido como una destreza distinta la “interacción oral” (conversación), la cual activa de manera simultánea e indisoluble la expresión y la comprensión auditiva. Widdowson (1978) nos presenta en la figura 1 la síntesis de la interacción de las destrezas antes mencionadas.

Figura 1

Clasificación de destrezas teniendo en cuenta el carácter comunicativo de la lengua

Posición Medio	Productivas	Interactivas	Receptivas
Audiovisual	hablar	conversar	escuchar
Visual	escribir	escribirse	leer

Como vemos en la figura 1, las destrezas para la adquisición o aprendizaje de una L2 pueden ser de comprensión (auditiva y escrita) o de expresión (oral y escrita) (González, 2008) y una quinta destreza denominada “interacción” (MCER, 2021). Las cinco destrezas lingüísticas se compenetran para lograr el aprendizaje de una L2; sin embargo, las de comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral son las que constituyen la oralidad de la lengua. Según Caro, González y Valverde, la lengua oral “es la forma más natural de la comunicación humana y ocupa el primer lugar en el proceso de adquisición del lenguaje” (Caro, Gonzáles y Valverde, 2013, p. 3); es así que el niño desarrolla el código oral por la interacción social y la imitación. Es en la oralidad donde se propician los espacios que permiten el proceso de adquisición a partir de la práctica comunicativa en situaciones presenciales, para lo cual se necesita un interlocutor y se deben utilizar elementos paralingüísticos.

Hemos de tener en cuenta, además, que el proceso de aprendizaje o adquisición puede desarrollarse en un contexto natural o didáctico. En nuestro caso se puede considerar más pertinente el contexto didáctico, pues nuestro estudio se centrará en el análisis de un cuaderno de trabajo de educación reglada. Si bien es cierto que el contexto educativo se da en escuelas de EIB, las cuales presuponen la exposición de los niños al castellano en contextos naturales, no en todos los casos es así, pues la EIB también se desarrolla en contextos donde se habla solo la lengua originaria, por lo que los alumnos no tienen la exposición natural al castellano en el entorno cercano. Debido a ello, se considera más adecuado remitirnos solo al contexto didáctico propio de la educación reglada, que es el factor común a todos los contextos donde se hace uso de este cuaderno de trabajo. Asimismo, en este estudio solo analizamos las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, pues la interacción según el MCER (2021) no corresponde a los niveles que analizamos en el manual *Castellaneando 1*. Su inclusión será pertinente en futuros análisis donde el nivel de referencia sea mayor.

1.1.1. Destreza de Comprensión Auditiva

Martín Peris (2007) nos dice que la destreza de comprensión auditiva corresponde a una de las destrezas pasivas de la lengua y permite a un estudiante de una L2 o lengua extranjera reconocer e interpretar mensajes nuevos que pueden contener palabras, frases o segmentos no estudiados previamente. Según el autor, la comprensión de mensajes orales requiere prestar atención a elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, por lo que siempre será de vital importancia utilizar textos orales auténticos. Asimismo, Domínguez (2008) afirma que esta destreza es la primera en desarrollarse conforme al orden natural de adquisición de una lengua.

En cuanto a la comprensión de un mensaje, Martín Peris (2007) nos explica que se da en tres planos: literal, transaccional e interaccional, por lo que nos recuerda que el mensaje debe interpretarse bajo estos tres planos; del mismo modo, la información nueva, la del audio, debe incorporarse a un contexto que los estudiantes conozcan, de manera que se facilite la comprensión. A partir de lo dicho por Martín Peris, podemos notar la importancia que tiene la destreza de comprensión auditiva dentro del desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una L2. Esto, teniendo en cuenta que el primer grado de adquisición de una lengua es el oral. Además de esto, es importante lo dicho por Martín Peris, pues nos permite encuadrar nuestra perspectiva teórica para el análisis de materiales de enseñanza de español como L2. Robles et al. (2006) nos dicen que el objetivo final de la enseñanza de la comprensión auditiva es el de capacitar al aprendiz a comprender todos los tipos de textos orales para identificar las diferentes necesidades y objetivos comunicativos, por lo que el oyente debe poner en marcha el conocimiento lingüístico, ideológico y la interacción social, siendo este un proceso realizado en tiempo real que puede darse de manera activa (cuando interactúa) y de manera pasiva (cuando solo recibe información).

1.1.2. Destreza de Expresión Oral

Asimismo, según Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris, 2008) la expresión oral es la destreza lingüística relacionada con el discurso oral que abarca no solo el dominio de la pronunciación, léxico y gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. A su vez, posee una serie de microdestrezas como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. Es importante destacar que esta destreza tiene dos aspectos que

tendremos en cuenta: competencia y actuación. En el caso del primer aspecto, nos permite conocer el código, formas y estructuras lingüísticas; en el caso del segundo aspecto, hace referencia a las destrezas conversacionales como las reglas de intercambio, negociación, toma de contacto, rituales sociales, etc. En este sentido, Hernández-Bitinas (2006) destaca la importancia de la conversación coloquial en los manuales de ELE. Para ello, propone dos posibles razones: desde el punto de vista social e interactivo, su conocimiento y su uso es vital para la comunicación, por lo que ocupa un lugar destacado dentro de las aspiraciones de nuestros aprendices; desde el punto de vista pedagógico, supone la posibilidad de que la conversación les permita a los alumnos desarrollar ciertas habilidades cognitivas como la recuperación de datos, la descodificación inmediata, pronunciación, léxico preciso, etc. Todo ello a considerar en nuestro análisis.

1.1.3. Didáctica para el desarrollo de las destrezas orales:

Para el análisis de las destrezas orales en manuales de ELE, Hernández-Bitinas (2006) considera de suma importancia el *input* (comprensión auditiva) y el *output* (expresión oral). En esta línea, la autora otorga la máxima importancia a las muestras de lengua, sobre todo los diálogos que aparecen en los manuales y el *input* de conversación coloquial en el aula. Asimismo, la autora considera muy importante analizar y cuidar los ejercicios de expresión oral y conversacional en clase para guiar al aprendiz en su formulación de hipótesis sobre las formas de la L2 (*output*). Ambos criterios son complementarios y a la vez permiten la cohesión de las destrezas orales básicas.

Hernández-Bitinas (2006) también diferencia entre intercambio y diálogo, donde el primero es una sucesión de dos intervenciones reactivas sin continuidad y en el segundo los dos hablantes establecen una relación social a partir del intercambio de papeles de hablante y oyente, por lo que podemos hablar de alternancia de turnos, estableciéndose una unidad temática limitada por una intervención inicial y otra final o de cierre. En este proceso intervienen las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral que se interrelacionan, dando lugar al desarrollo de la destreza de interacción; sin embargo, como ya hemos mencionado, esta destreza no será materia en el presente análisis.

En cuanto a las actividades que favorezcan el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y comprensión oral, Fritzler (2017) señala que es necesario crear

tareas que incluyan movimiento, música, textos interesantes y juegos como agentes facilitadores dentro del proceso de aprendizaje.

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen desarrollar la oralidad de una lengua con material didáctico real y variado que incluya ejercicios y materiales específicos que den muestra de un lenguaje auténtico, tal como lo encontramos en el resumen de su propuesta en el Anexo 1. Los elementos mencionados por Cassany, Luna y Sanz (1994) nos muestran la complejidad e importancia del desarrollo de las destrezas orales, por lo que servirán de criterio para nuestro análisis.

1.2. Enseñanza de español como L2 a niños

En la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, la educación infantil tiene su propia dinámica. Ruiz (1990) señala que muchas veces los niños adquieren conocimientos lingüísticos no enseñados por el profesor. El autor destaca las ideas del psicólogo Jerome Bruner sobre el proceso de adquisición que parten de la experiencia del niño con su L1, lo que le permite tener una hipótesis al enfrentarse a una L2. De algún modo el niño “sabe” lo que va a ocurrir y realiza hipótesis en el proceso; es decir, que se apoya en lo conocido para adquirir o aprender lo desconocido. En este sentido, podemos relacionar con los conceptos de Ausubel (1976) sobre el aprendizaje significativo, el “i+1” de Krashen (1981) y la ZDP (zona de desarrollo próximo) de Vigotsky (1979). En el caso de la destreza de comprensión auditiva, durante su desarrollo permite la entrada del *input* comprensible (Krashen, 1985) favoreciendo lo que mencionamos antes como “el orden natural de adquisición de la lengua materna” (Domínguez, 2008, p.26). Por ello, muchos materiales creados para la enseñanza de ELE a niños parten de la comprensión auditiva para proponer actividades a los estudiantes (Carreté, 2014).

Asimismo, podemos tener en cuenta algunos aspectos importantes para la enseñanza a niños, como por ejemplo el enfoque natural desarrollado por Krashen (1981), quien afirma que el aprendizaje tiene lugar a partir de la planificación de actividades que simulan situaciones comunicativas sin centrarse o prestar atención a la gramática. Junto a ello, tenemos el modelo de respuesta física desarrollado por Asher (1960), que busca involucrar a los niños en movimientos y respuestas físicas frente a instrucciones o preguntas en la L2.

A partir de lo antes mencionado, una primera premisa es proponer la enseñanza de la L2 a partir de contextos conocidos y predecibles por los estudiantes teniendo en

cuenta el bagaje lingüístico y sociocultural adquirido en su L1. Estos contextos conocidos pueden relacionarse con actividades desarrolladas en la escuela o en la familia, que son los lugares más relacionados con el mundo afectivo del niño/a (Ruiz, 1990; Carreté, 2014). Dicha afirmación reafirma que el proceso natural de adquisición de una L2 se da con mayor fluidez en los contextos auténticos que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa con mayor facilidad. Junto a ello, es imprescindible recordar que los niños requieren un clima afectivo de aceptación, comprensión y valoración de la lengua materna (Baralo, 2016) para proyectar el aprendizaje de una L2.

Asimismo, desde el punto de vista cognitivo, la etapa idónea para aprender una segunda lengua es la infancia, dada la plasticidad del cerebro y la falta de especialización cortical que caracteriza a esta etapa (Rueda y Wilburn, 2014). Según Vigostky (1989) la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna del niño le ayuda con el aprendizaje de una L2. Es importante destacar que cuando las dos lenguas (L1 y L2) tienen valores afectivos, culturales y sociales comunes, los niños construyen sus aprendizajes con mayor facilidad.

Otro aspecto clave es el aspecto lúdico del aprendizaje, pues en la práctica pedagógica del aprendizaje de idiomas, esta es una estrategia didáctica que ayuda a los alumnos a obtener una mayor comprensión y asimilación de los contenidos de estudio, favoreciendo además la autoestima, la autorrealización y el afianzamiento de valores (Sánchez, 2010). Asimismo, es fundamental utilizar estrategias de aprendizaje atractivas e interactivas teniendo en cuenta que las nuevas generaciones son visuales y auditivas (Phillips, 1993; Ochoa, 2007; Carreté, 2014; Rueda y Wilburn, 2014).

Rueda y Wilburn (2014) consideran que para mejorar la enseñanza de una segunda lengua en el contexto escolar es necesario conocer el desarrollo psicoevolutivo en el que se encuentra el grupo meta; conocer metodologías y enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje que involucren reflexión, uso comunicativo de la lengua y la parte afectiva, emocional y social; conocer las diferencias entre la L1 y la L2 (cultura e ideología) con el fin de profundizar en la inmersión y comprensión de la misma, y, finalmente, que las actividades sean significativas y progresivas para que tengan sentido para el aprendiente.

Habdy (2019) propone siete leyes en el aula para la enseñanza de ELE a niños y adolescentes: a) aprender español escuchando, b) estudiar el vocabulario siempre en el contexto, c) aprender gracias a la repetición, d) administrar el tiempo de manera

inteligente, e) aprender la gramática de manera novedosa, f) relajarse para aprender más rápido y aprender jugando (Habdy, 2019, p.233-236). Destacamos dos de estas siete leyes: *aprender escuchando* y *aprender jugando*, pues están más relacionadas a los objetivos de nuestro estudio tanto por el análisis de la destreza de comprensión auditiva (aprender escuchando), como por el aspecto lúdico en la enseñanza a niños.

En su ley *aprender escuchando*, la autora nos remite al desarrollo de la oralidad, por lo que nos remite a las destrezas orales, explicándonos que aprender escuchando es importante, poderoso y sencillo a la vez; sugiriendo escuchar audios enteros para absorber aspectos gramaticales, el orden de las palabras, la entonación de las frases, la melodía de la lengua, etc. Asimismo, en su ley *aprender jugando*, podemos relacionar lo dicho por Habdy (2019) con lo dicho por Rueda y Wilburn (2014), ya que cantar, bailar y escuchar canciones educativas son formas de aprender y divertirse a la vez. Por ejemplo, canciones que les enseñen los colores, números, letras, animales, partes del cuerpo, etc., de forma divertida marcando a los niños con la música y el ritmo de las canciones (Phillips, 1993; Ochoa, 2007; Carreté, 2014; Rueda y Wilburn, 2014). Los juegos una excelente motivación para que los estudiantes puedan hablar y participar sin la sensación de que lo están haciendo mal ni que están siendo evaluados (Habdy, 2019).

En este sentido, Fritzler (2017) afirma que la enseñanza de ELE para niños cuenta con un abanico de herramientas y recursos como canciones, juegos, manualidades, imágenes y cuentos para practicar los contenidos de forma amena. Hemos de recordar además que los niños, durante su proceso de aprendizaje, a partir de su L1 transfieren sus estructuras a las de la lengua meta, generalizando las reglas de gramática. Un niño de ocho a doce años es capaz de trabajar con reglas y conceptos gramaticales, realizar comparaciones entre palabras, clasificaciones, contrastes con expresiones de su propia lengua, etc., estableciendo relaciones entre los elementos del sistema (Fritzler, 2017).

Fritzler (2017) hace referencia a menudo al aspecto lúdico del aprendizaje y cita a Mora (2013), quien afirma que el juego es “el disfraz del aprendizaje”. Así, se propone como ejemplos crear una búsqueda del tesoro, realizar juegos de roles, un escape room, etc.

Cassany, Luna y Sanz (1994) manifiestan que las canciones son de un valor didáctico incalculable, pues son textos orales ideales para mejorar la pronunciación y la capacidad de escuchar un idioma extranjero. Así, la música y las canciones son herramientas que abarcan aspectos antropológicos, psicológicos y lingüísticos que

potencian el aprendizaje, desarrollan las capacidades interpersonales e intrapersonales, todo ello de forma divertida y variada. Por tanto, es innegable que un niño aprende haciendo mediante herramientas que le faciliten probar, investigar, deducir y producir (Phillips, 1993; Ochoa, 2007; Fritzler, 2017).

Es importante recordar que cuando se desarrollan actividades para la adquisición de una lengua en edad temprana, el profesor debe tener en cuenta los factores socioculturales del grupo: “¿Estamos frente a un grupo multicultural? ¿Cuántas lenguas hablan y cuál es su lengua materna? ¿Qué contacto tienen con otras lenguas fuera del aula? ¿Cuál es el contexto social de los niños?” (Fernández y González, 2009, p. 30). Es por esto tan importante el conocer el contexto concreto de enseñanza, pues es clave para definir la estructura, los objetivos y la metodología que se va a utilizar (García Santa-Cecilia, 2008).

Cabe recordar también lo dicho por Fornés (2020) acerca de algunos aspectos relevantes para determinar la metodología específica para los cursos de niños. Uno de los que destaca es la menor capacidad de atención que tienen los niños con respecto de los adultos. Las clases de ELE para niños no deberían durar más de 45 minutos, pues para los pequeños es complicado mantener la atención durante tanto tiempo, así como las actividades deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a la diversidad de las actividades (Pavón, 2014). Asimismo, Domínguez (2019) nos explica que un modo de calcular el umbral de concentración de los niños puede realizarse tomando la edad del niño y agregándole dos minutos más, por lo que un niño de 6 años, tendrá un tiempo atencional de 8 minutos; uno de 7 años un tiempo atencional de 9 minutos y uno de 8 años, un tiempo de 10 minutos. La tiempo de atención de los niños es breve, por ello, debemos incluir actividades cortas y variadas (en contenidos, destrezas, actividades, disposición del grupo en el aula, etc.) teniendo en cuenta este tiempo, con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje.

1.3 Características de la enseñanza de castellano como L2 en el contexto de la EIB a niños en Perú

La enseñanza del castellano como L2 está contextualizada en la EIB. Esta última se asumió como política de estado en 2011, pero inició su implementación en 2008, cuando el Ministerio de Educación de Perú (en adelante, MINEDU) inició la tarea de “normalizar” las lenguas del Perú (Burga Cabrera, 2013), recopilando esta información en el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (en adelante, DNLOP)

(Sullón Acosta, 2013) a partir de la ley N° 29735 que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Actualmente, el Perú tiene 47 lenguas originarias, siendo 43 amazónicas y 4 andinas (Burga Cabrera, 2013). La “normalización” establece el alfabeto y la forma en que se escribirá una lengua, lo que permite a su vez incorporar las lenguas originarias a la EIB, por lo que es muy necesario para las lenguas originarias debido a su oralidad y ausencia de escritura

Como podemos observar en la figura 2, las lenguas originarias vigentes del Perú se clasifican de manera general en dos grandes grupos: andinas y amazónicas, las cuales están emparentadas entre sí conforme a esta clasificación.

Figura 2

Relación de lenguas originarias vigentes del Perú

ANDINAS	AMAZÓNICAS
	achuar
	amahuaca
	arabela
	ashaninka
	awajún
aimara	bora
	capanhua
	cashinahua
cauqui	chamicuro
	ese eja
	harakbut
jaqaru	iñapari
	iquitu
quechua	isconahua
	kakataibo
	kakinte (caquinte)
	kandozi-chapra
	kukama-kukamiria
	madija (culina)
	maljuna
	matsigenka
	matses
	muniche
	murui-muinani
	nanti
	nomatsigenga
	ocalina
	omagua
	resigaro
	secoya
	sharanahua
	shawi
	shipibo-konibo
	shiwilu
	taushiro
	tikuna (ticuna)
	urarina
	wampis
	yagua
	yaminahua
	yanesha
	yine
	yora (nahua)

Nota. Imagen extraída de Sullón Acosta et al. 2013, p.18)

Asimismo, según la figura 3, la filiación lingüística de las lenguas originarias vigentes se divide en 19 familias lingüísticas, de las cuales 2 son andinas (aru y quechua) y 17 son amazónicas.

Figura 3

Filiación lingüística de lenguas originarias vigentes.

Clasificación de lenguas por familia lingüística y cantidad de lenguas por familia

FAMILIAS LINGÜÍSTICAS	LENGUAS ORIGINARIAS	TOTAL DE LENGUAS
1) Arawa	madija (culina)	1
2) Arawak	ashaninka, kakinte (caquinte), chamicuro, iñapari, matsigenka, nanti, nomatsigenka, resígaro, yanesha, yine	10
3) Aru	aimara, cauqui, jaqaru	3
4) Bora	bora	1
5) Cahuapana	shawí, shiwilu	2
6) Harakbut	harakbut	1
7) Huitoto	murui-muinani, ocaina	2
8) Jíbaro	achuar, awajún, wampis	3
9) Kandozi	kandozi-chapra	1
10) Muniche	muniche	1
11) Pano	amahuaca, capanahua, isconahua, kakataibo, cashinahua, matses, sharanahua, shipibo-konibo, yaminahua, yora (nahua)	10
12) Peba-yagua	yagua	1
13) Quechua ⁵	quechua	1
14) Shimaco	urarina	1
15) Tacana	ese eja	1
16) Tikuna	tikuna (ticuna)	1
17) Tucano	maijuna, secoya	2
18) Tupí-guaraní	kukama-kukamiria, omagua	2
19) Záparo	arabela, iquito, taushiro ⁶	3

Nota. Imagen extraída de Sullón Acosta et al. 2013, p. 21.

La información recogida en el DNLOP (Sullón Acosta, 2013) nos da cuenta de que el Gobierno Peruano, desde las políticas públicas, ha ido implementando la EIB con el fin de atender a las necesidades educativas de las comunidades originarias que lo requieren. Cabe mencionar que este esfuerzo permite una mejora no solo educativa, sino también idiosincrática. En este sentido, Cerrón-Palomino (2003) analiza la situación del español frente a otras lenguas en el Perú. Según este autor, la realidad lingüística peruana es muy compleja, pues, como mencionamos anteriormente, el castellano goza de un estatus superior frente a las lenguas originarias, las cuales aparecen relegadas a un orden subordinado o inferior, lo cual puede repercutir en el aprendizaje de los niños. Es por ello que, según el análisis de Cerrón Palomino, la lengua originaria pasa a ser un “distinguidor social” que vincula automáticamente al hablante con el “mundo de los oprimidos” (Cerrón-Palomino, 2003, p. 52) A la par de esto, las personas que usan el castellano en estas comunidades originarias en muchos casos están expresando cierta pertenencia a la clase dominante.

Según el último *Censo de Comunidades Indígenas* del INEI realizado en 2007 (Valladares Alcántara, 2009) la población indígena de Perú posee un índice de pobreza

de 1.8 veces más (33.39%) que la de la población hispanohablante (18.77%), lo que quiere decir que concentra una mayor desigualdad económica y social según recoge el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en adelante PLANEIB (MINEDU, 2016). Debido a ello, la política educativa de la EIB actualmente permite que en muchas comunidades la lengua vehicular del aprendizaje reglado sea la lengua materna de los estudiantes, facilitando de este modo la mejora de los aprendizajes de los “niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios” tal como lo recoge el CNEB (MINEDU, 2016). De este modo, la EIB busca garantizar el derecho a una educación que revitaliza la lengua materna, más aún si esta es una lengua originaria. Esto permite que el sistema educativo brinde una educación con diversidad sociocultural que valora la lengua originaria como lengua inicial e incorpora el castellano como L2 (MINEDU, 2016).

Por otro lado, si bien la política educativa de interculturalidad y el alcance educativo, según la Constitución Política del Perú (1993), es de carácter universal, solo hacia finales del 2011 se inició una verdadera implementación de esta política de Estado a partir de los resultados del Informe Defensorial N° 152 “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú” (Moscoso Blanco, 2011).

Unos de sus principales aportes de la implementación de la EIB es la creación de materiales propios para la enseñanza de castellano como L2, pues hasta 2011, el material utilizado era el mismo que el destinado a estudiantes de castellano como lengua materna. En esa época, Gotelli (2016) investigó sobre la adecuación de los materiales utilizados en la enseñanza de castellano como L2 en escuelas bilingües, comprobando que se usaba el mismo material para la EIB y para la Educación Básica Regular (en adelante, EBR) y, a partir de sus resultados, propuso un material didáctico teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje de EIB, el cual quedó como una propuesta de trabajo para los docentes de escuelas bilingües en Perú, pues no llegó a ser validado con niños bilingües.

A partir de 2012, se empezó a observar una leve mejora en el logro de aprendizajes a partir de la identificación de la demanda real de las Instituciones Educativas (en adelante IE) de la EIB y su implementación. Con estas mejoras en el proceso de implementación de la EIB en el Perú, se ha favorecido y especializado el material para la enseñanza del castellano como L2. En 2014 se elaboró una primera propuesta de los cuadernos de trabajo *Castellaneando*, siendo reeditada hasta 2018, y en

el año 2019 se presentó una nueva edición mejorada del cuaderno de trabajo, incorporándose audios y otros materiales que no fueron considerados en la primera edición. En el presente estudio analizaremos la última edición.

En cuanto al programa curricular de la EIB, este considera como puntos claves conocer y comprender las características de los estudiantes y su contexto con el fin de realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la realidad del alumno (Loarte Alvarado et al., 2021). Según el CNEB (MINEDU, 2016), la enseñanza de la lengua, sea esta materna, L2 o lengua extranjera, se debe desarrollar bajo el enfoque por competencias, el cual valora la acción de la persona frente a la vida siendo “competente”. En este sentido, Masciotra (2017) sintetiza este proceso en cuatro funciones para actuar de manera competente: *disponerse* a resolver la situación, *situarse* en el contexto que se le presenta, *posicionarse* para la acción y *realizarse* ante la situación actuando con los saberes, habilidades y actitudes hasta lograr el propósito. Todo ello, gracias al desarrollo del pensamiento complejo que es uno de los objetivos de la EB en el Perú y que busca brindar herramientas de respuesta a los estudiantes durante su etapa educativa inicial.

Como mencionamos antes, el desarrollo de las competencias implica un actuar competente en el contexto real, por lo que conocer y comprender el contexto de los estudiantes permite organizar experiencias de aprendizaje en respuesta al entorno real (Loarte Alvarado et al., 2021). La caracterización debe ser sociocultural y sociolingüística. De esta manera, en el primer caso se brinda al estudiante un contexto real de acuerdo a la vida de la comunidad y en el segundo caso se puede conocer la realidad lingüística de la comunidad y así entender las reacciones, actitudes y expectativas de los pobladores hacia una u otra lengua. En este último punto es necesario conocer: qué lengua/s habla/n en la comunidad, que lengua/as prefieren los niños y adolescentes y, finalmente, qué lengua/s habla/n la mayoría de los niños y adolescentes (Loarte Alvarado et al., 2021).

Lo antes expuesto nos enmarca en una caracterización psicolingüística, la cual nos permite conocer además el grado de bilingüismo que tienen los estudiantes a nivel oral (Burga Cabrera, 2013, p. 58) y también nos permite conocer la competencia comunicativa oral, de lectura y escritura, tanto en la lengua originaria como en castellano (Loarte Alvarado et al., 2021). Es necesario tener en cuenta que el modelo de servicio educativo intercultural bilingüe (en adelante MSEIB) comprende tres formas de

atención pedagógica: EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico, EIB de revitalización cultural y lingüística y EIB en ámbitos urbanos.

En el primer caso se pueden dar dos escenarios: a) que la mayoría de los estudiantes de la IE ubicada en una área rural hablan su lengua originaria y sea la predominante tanto en la escuela como en la comunidad; b) que la mayoría de los estudiantes de la IE ubicada en un área rural comprendan y hablen ambas lenguas (originaria y castellano), pero suelen tener predominancia en su lengua originaria y menor dominio en castellano, aunque pueden usarse ambas lenguas indistintamente.

En el segundo caso, pueden darse también dos escenarios: a) la mayoría de los estudiantes de la IE ubicada en un área rural comprenden y hablan fluidamente el castellano o son bilingües, pero comprenden limitadamente la lengua originaria o aunque la entienden, usan solo el castellano; b) la mayoría de estudiantes comprenden y se expresan fluidamente en castellano y en la comunidad ya no se usa la lengua originaria; conocen expresiones cotidianas en la lengua originaria, pero no son usadas regularmente.

En el tercer caso, la IE se encuentra ubicada en un área urbana o periurbana y la interacción social se realiza en castellano, pero puede haber estudiantes que provienen de diferentes pueblos originarios y hablan diferentes lenguas, encontrando en la escuela un contexto de multilingüismo.

En el caso de este estudio, nuestro contexto de EIB será el primero, el que se da como fortalecimiento cultural y lingüístico debido a que la lengua originaria es la lengua materna de los estudiantes y el castellano su segunda lengua. La propuesta pedagógica de la EIB (Burga Cabrera, 2013) busca en todo momento mantener y desarrollar las lenguas, lo que implica adicionar a la primera lengua una segunda lengua para desarrollarla y hacer uso de esta como instrumento de comunicación y aprendizaje. Esto hace que las lenguas sean de suma importancia como área curricular e instrumento para el aprendizaje según el MSEIB (MINEDU, 2018). En la Educación Básica peruana, la educación está dividida en 7 ciclos, los cuales están organizados conforme al resumen presentado en la figura 4.

Figura 4

Resumen de la propuesta curricular del CNEB (MINEDU, 2016)

Nivel / Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII
Inicial	X	X					
Primaria			X	X	X		
Secundaria						X	X

El cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* corresponde a la educación primaria, ciclo III, el cual dentro del CNEB (MINEDU, 2016) tiene un objetivo general denominado estándar del ciclo y se presenta por cada competencia del área. En este contexto, la lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje de todas las áreas curriculares; el castellano se desarrolla con metodología de enseñanza de segunda lengua y la apropiación del código escrito se desarrolla en lengua originaria materna del estudiante, y una vez logrado se transfiere al castellano tal como lo recoge el MSEIB (MINEDU, 2018), logrando de esta manera desarrollar la lengua originaria y el castellano, garantizando así el bilingüismo en los estudiantes.

Hemos de tener en cuenta que las estrategias metodológicas propuestas por el MSEIB (MINEDU, 2018) para la EIB de fortalecimiento buscan la vivencia de experiencias vinculadas a la comunidad a partir de su calendario comunal¹, de esta manera se permite el acercamiento a los saberes de los pueblos originarios a partir de las propias formas de aprender en el contexto de las costumbres y características culturales propias. Se debe tener en cuenta que las comunidades con lenguas originarias tienen una relación profunda con la tierra y el entorno, por lo que debe expresarse en temáticas con prácticas de relaciones respetuosas con otras personas, la naturaleza y los seres espirituales que habitan en ella. Se ha de tener en cuenta, además, la participación planificada de los sabios, sabias y líderes locales.

Otro punto clave es la propuesta de materiales educativos, los cuales deben contribuir a reafirmar y enriquecer la identidad sociocultural de los estudiantes promoviendo el diálogo de saberes con temáticas referidas a los conocimientos tanto de

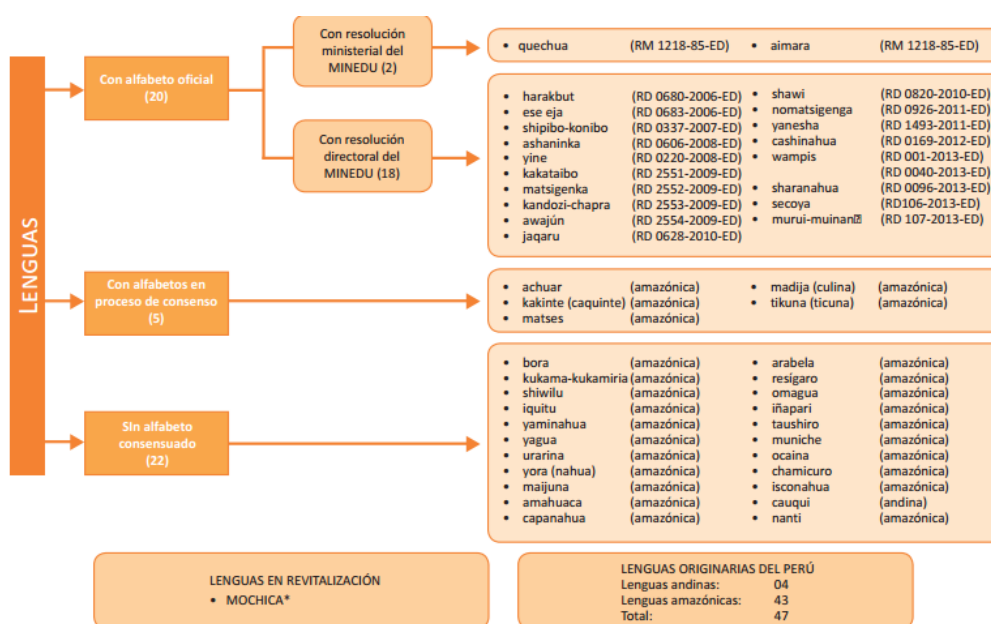
¹ El calendario comunal lo establece cada comunidad originaria conforme a sus costumbres las cuales están vinculadas a las actividades socio productivas de la comunidad como la época de siembra, de cosecha, fiestas comunitarias, celebraciones de agradecimiento a la tierra, entre otras actividades recogidas en el MSEIB (MINEDU, 2018, p. 23). La inclusión de este calendario en la educación fortalece la valoración cultural de los niños.

los pueblos originarios como de otras tradiciones culturales recogidas en el MSEIB (MINEDU, 2018). Este es un aspecto muy importante para contextualizar mejor nuestro instrumento de análisis.

Los cuadernos de trabajo *Castellaneando* elaborados para cubrir la enseñanza del castellano como L2 están orientados a la enseñanza reglada de la primaria en las escuelas de EIB sin distinción de la lengua originaria a la que está destinada. Como se mencionó anteriormente, el Estado Peruano, a través del Ministerio de Educación, ha desarrollado y sigue desarrollando la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. A continuación, en la figura 5, presentamos la situación de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias a fecha de 2013.

Figura 5

Estado de la Normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú (2013)



Nota. Figura extraída del Documento Nacional de Lenguas Originarias, 2013. pág. 93

Como podemos observar, 22 lenguas originarias aún no tienen un alfabeto, 5 lo tienen en proceso de construcción y 20 ya poseen un alfabeto para la lectoescritura. La información aquí consignada, aunque data de 2013, es la información que tenemos vigente a la fecha.

En el CNEB (MINEDU, 2016) se presenta el contexto educativo peruano con una sola meta: lograr que todas las personas puedan acceder a la educación sin ningún tipo de exclusión, logrando formar ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes, con una ética sólida y con el deseo ferviente de trabajar colaborativamente

contribuyendo a la realización personal y la edificación colectiva de la democracia y del desarrollo del país (MINEDU, 2016, p. 13) lo cual expresa el enfoque por competencias² desde el cual desarrolla su currícula. Para ello se propone un perfil de egreso compuesto por once descriptores que podemos encontrar en el anexo 1, pero de los cuales destacamos dos: (1) *el estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos*, y (2) *el estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos*. Ambos descriptores nos permiten identificar la importancia dada a la formación sociocultural y lingüística teniendo en cuenta la diversidad en el contexto peruano. Como acabamos de mencionar, el CNEB (MINEDU, 2016) orienta la educación desde el enfoque por competencias, por lo que estructura el currículo desde 31 competencias que articulan las diferentes áreas de la educación básica. Asimismo, cada competencia tiene capacidades, estándares de aprendizaje según el ciclo y grado, y desempeños. Estos últimos son los indicadores de los logros de aprendizaje más específicos que encontramos en el CNEB (MINEDU, 2016) y en los que se sustenta la educación básica del currículo peruano.

El CNEB (MINEDU, 2016) especifica que la enseñanza del área de Comunicación presenta un enfoque comunicativo e incorpora las prácticas sociales del lenguaje y la perspectiva sociocultural, tal como lo mencionamos anteriormente, considerando que en Perú se tienen 47 lenguas originarias, además del castellano. Por ello, en el contexto de la EIB el castellano es el puente de comunicación intercultural entre los hablantes de diferentes lenguas que en la secundaria será la lengua que conducirá su proceso de aprendizaje. Es importante destacar que el enfoque comunicativo permite al estudiante saber que lo que está aprendiendo le sirve para su vida diaria (Erazo, 2019) y por esto es tan importante interrelacionar otras áreas del conocimiento a la enseñanza del castellano como L2.

En el currículo de las escuelas de EIB existen 3 competencias específicas para el aprendizaje del castellano como L2: *se comunica oralmente en castellano como segunda lengua, lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda*

² El enfoque por competencias en la Educación Básica Regular en Perú busca que los estudiantes aprendan analizar la situación que los desafía, relacionando sus distintas características a fin de poder explicarla (MINEDU, 2016, p. 173). Asimismo, este enfoque busca integrar las diferentes áreas del conocimiento por lo que presenta a los estudiantes una situación significativa en donde se inicia el proceso de aprendizaje.

lengua y escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua. Cada una de estas competencias presenta a su vez capacidades. Por ser nuestro análisis en torno a la comprensión auditiva y expresión oral, destrezas desarrolladas en la competencia oral, vamos a describir la primera competencia haciendo referencia al estándar del ciclo III y a los desempeños correspondientes al primer grado de primaria en el que se usa el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*. En el CNEB (MINEDU, 2016) las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral construyen los objetivos curriculares de aprendizaje, por lo que los encontramos juntos. Para facilitar la posterior incorporación de esta información en el instrumento de análisis, hemos resumido la información del CNEB (MINEDU, 2016) en la figura 6, en la cual diferenciamos las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral por colores, identificados en la leyenda.

Figura 6

Resumen de la propuesta curricular de la enseñanza del castellano como L2 del primer grado de primaria del CNEB (MINEDU, 2016) para desarrollar la oralidad

Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua	
<p>Estándar (Ciclo III): Se comunica oralmente mediante textos breves y sencillos de vocabulario frecuente. Infiere el propósito comunicativo y reconoce los recursos no verbales y paraverbales del interlocutor. Se expresa brevemente organizando la información mediante frases cotidianas para comunicar gustos, necesidades básicas, emociones y acciones concretas. Utiliza recursos no verbales, gestuales y corporales para hacer efectiva la situación comunicativa. Indica que le gusta o le disgusta de lo escuchado. En un intercambio formula preguntas (a partir de la toma de turnos de su entorno cultural) y responde de forma básica a su interlocutor usando algunas frases de su lengua materna si fuera necesario.</p>	
Capacidades	Desempeños
<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto oral. - Infiere e interpreta información del texto oral. - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y para verbales de forma estratégica. - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recupera la información de textos orales breves y sencillos del ámbito escolar, familiar, comunal, donde predomina vocabulario conocido (referentes cercanos), que cuentan con apoyo de gestos, expresiones corporales y tono de voz del interlocutor. - Deduce algunas relaciones lógicas entre las ideas; para ello, se apoya en recursos verbales, no verbales y paraverbales (volumen y tono). - Expresa ideas para comunicar gustos, preferencias o necesidades, y reitera información que no afecta el sentido del texto, estableciendo relaciones lógicas entre estas ideas. - Emplea recursos no verbales (gestos y movimientos corporales) y para-verbales (entonación) para enfatizar información. - Participa en situaciones comunicativas de su contexto más próximo, como institución educativa o comunidad, a través de preguntas y respuestas. Usa su lengua materna si fuese necesario. - Opina sobre el texto oral que escucha e indica que le gustó de lo escuchado (personas, personajes, acciones, el tema a partir de su experiencia previa y el contexto sociocultural, etc.).
<p>Leyenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Destreza de comprensión auditiva ■ Destreza de expresión oral. 	

Nota. Adaptado del CNEB (MINEDU, 2016)

Los desempeños que observamos en el cuadro son los indicadores para verificar el avance del estudiante, por lo que son de ayuda para revisar el cuaderno de trabajo *Castellaneando I* e identificar si cumple con los objetivos a lograr en el primer grado de primaria en una escuela EIB.

Es importante mencionar que el nivel previo al inicio de la educación primaria corresponde al nivel inicial, el cual desarrolla el ciclo II según el CNEB (MINEDU, 2016). En este nivel la tarea fundamental para la enseñanza del castellano como L2 es desarrollar la competencia oral desde la comprensión y producción de textos orales a través de conversaciones, diálogos, juegos orales, descripciones, adivinanzas, aprendizaje de canciones, rimas u otros. Asimismo, es necesario organizar actividades que prioricen la comprensión auditiva antes que la producción oral en castellano, por ser este el proceso natural de adquisición de una lengua (Domínguez, 2008). Como vemos, en los niveles iniciales de aprendizaje del castellano como L2 se prioriza la comprensión auditiva antes que la producción oral (Guía metodológica de castellano como segunda lengua, 2018).

En el CNEB (MINEDU, 2016) se sugieren algunas estrategias para desarrollar las competencias comunicativas orales en el ciclo II, según el cual se destaca que los niños disfrutan aprendiendo una nueva lengua cantando canciones, pues esto involucra las emociones, sentimientos y sensaciones (Phillips, 1993). Las canciones, según Castro (2003), han de ser cortas, de una o dos estrofas con un patrón repetitivo para facilitar la memorización, de ritmo sencillo y bien marcado; con contenido que señalen acciones, movimientos corporales y gestos; con un vocabulario y estructura gramatical sencilla. Otro material que se sugiere utilizar son los juegos lingüísticos que tienen como finalidad desarrollar el lenguaje y el pensamiento en un contexto lúdico (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Estos juegos lingüísticos pueden ser verbales (jicantáforas o retahílas), tradicionales o creados por los estudiantes (rimas y adivinanzas) (Chamorro y Prats, 1994).

Cabe recordar que el ciclo II es el que precede al ciclo al que pertenece el manual *Castellaneando I* y muchas veces los estudiantes que inician el ciclo III (primer grado de primaria) no han cursado el nivel anterior en la escuela; por tanto, el nivel de oralidad logrado en castellano es variado. Según las orientaciones dadas para este nivel en el CNEB (MINEDU, 2016), los docentes deben continuar desarrollando la comprensión y producción oral a través de diálogos, juegos orales (verbales, adivinanzas y rimas) y descripciones, teniendo en cuenta que en este ciclo los

estudiantes aún tienen periodos de silencios, pueden responder con expresiones en su lengua materna, con gestos, movimientos o con enunciados muy simples. Un aspecto destacado en el CNEB (MINEDU, 2016) es la importancia que tiene para el aprendizaje de la L2 que el niño o niña tenga dominio oral de la segunda lengua, más aún si ha logrado leer y escribir en su lengua materna.

Las estrategias sugeridas para el ciclo III son el uso de explicaciones e indicaciones breves y comprensibles, proporcionar frases que faciliten la interacción en clase (*no entiendo, ¿puedes repetir, por favor?, escucha por favor, etc.*), uso de estrategias lúdicas y promover la participación de los estudiantes en la construcción de materiales (MINEDU, 2016).

En el siguiente capítulo presentamos los objetivos establecidos para el análisis del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*.

2. Objetivos

El presente trabajo de fin de máster tiene como objetivo general analizar el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* de enseñanza de español como L2 a niños del primer grado de educación primaria en las escuelas de EIB de Perú.

La pertinencia de este trabajo radica en analizar los materiales creados para la enseñanza reglada del castellano como segunda lengua en un contexto social que presenta la convivencia de diferentes culturas en un mismo entorno y, por tanto, la expresión multicultural en un entorno multilingüe, especialmente en las zonas rurales del Perú. Esto nos muestra un contexto propicio para el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, el español. La implementación de la EIB en la EBR ha permitido que en muchas zonas del Perú el español sea aprendido como segunda lengua, favoreciendo el aprendizaje de los niños en su lengua materna. Esto se ha visto reflejado en el CNEB (MINEDU, 2016) y en diversos documentos metodológicos y manuales o libros de trabajo elaborados desde 2013 que actualmente son utilizados para implementar la enseñanza del castellano como L2 en la EIB peruana.

Para abordar el objetivo general de este trabajo, el análisis del desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, consideramos necesario establecer unos objetivos de análisis específicos:

- 1) Observar si el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral se hace a partir del enfoque comunicativo, propio del CNEB (MINEDU, 2016).
- 2) Identificar si el desarrollo de las destrezas se adecúa a la enseñanza a niños de primer grado de primaria (6 a 8 años) correspondiente al cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*.
- 3) Examinar la adecuación del material a los diversos contextos lingüísticos para los que ha sido elaborado (en total 20 lenguas originarias implementadas en la EIB peruana), teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la percepción lingüística del castellano frente a las lenguas originarias.

El análisis de estos objetivos nos permitirá saber con mayor certeza la pertinencia de dicho material.

3. Metodología

En este capítulo presentamos el material, la justificación de su elección, la descripción de dicho material, los criterios de análisis considerados y el pilotaje del instrumento.

3.1. Justificación de la selección del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*

La enseñanza del castellano como L2 en la EIB se realiza principalmente durante la primaria. El material didáctico utilizado para ese fin es la colección de cuadernos de trabajo *Castellaneando* que empezó a editarse en 2014. Antes de este material, los docentes utilizaban los libros de comunicación de español como lengua materna.

Hemos seleccionado el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* en su última edición, pues corresponde al primer grado de primaria, donde empieza realmente el aprendizaje reglado del castellano para los niños y niñas cuya lengua materna es una lengua originaria. Asimismo, la elección de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral responden a la necesidad básica de desarrollar en los estudiantes la función comunicativa del lenguaje que en sus primeros estadios es netamente oral, desarrollando poco a poco la interacción, que es la destreza complementaria a las dos destrezas anteriores.

Asimismo, como hemos mencionado antes, en el marco educativo peruano, en la enseñanza de L2, los manuales utilizados en la educación básica (EB) de primaria, son denominados cuadernos de trabajo, por lo que al hablar de estos cuadernos de trabajo, hacemos referencia al manual del estudiante de ELE en otros contextos educativos.

3.2. Descripción cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*

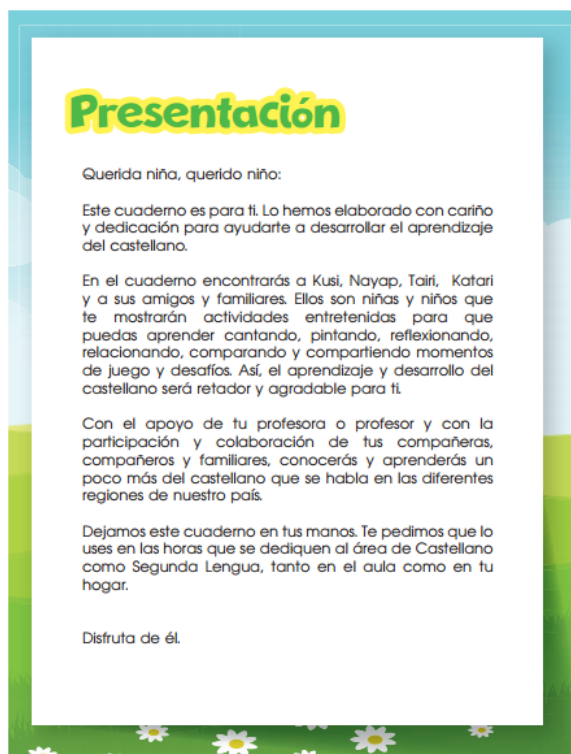
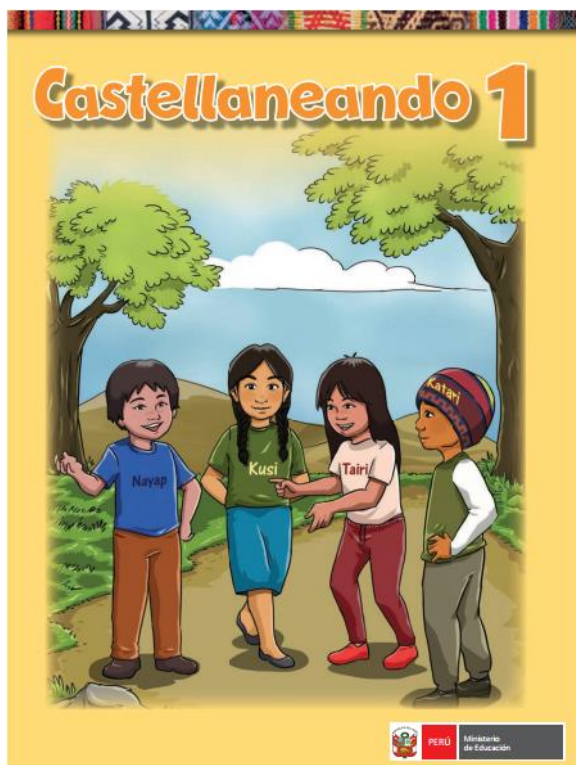
La enseñanza de castellano como L2 en la EIB posee una guía didáctica o manual del docente que orienta este trabajo y desarrolla la metodología de enseñanza del castellano como L2, por lo que incluye algunas orientaciones generales para el uso de la colección de cuadernos de trabajo *Castellaneando*. Según esta guía didáctica, la enseñanza del castellano como L2 y el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* están planteados desde el enfoque comunicativo. En el apartado específico para el uso de los cuadernos de trabajo la información otorgada es para los 6 libros correspondientes a los 6 grados de primaria.

En la práctica educativa de la enseñanza reglada en Perú, la planificación y el uso del manual pasa por una programación anual que depende exclusivamente del docente. Por tanto, el manual no tiene una guía docente; las pautas dadas son generales para el uso de los 6 cuadernos de trabajo, por lo que el docente debe planificar otras actividades diferentes a las del manual que son explicadas en la guía antes mencionada.

Este manual ha sido creado por el MINEDU, teniendo como autores a Izet Magaly Robillard Ferreyra e Ines Marlene Reaño Canayo, con la asesoría y revisión técnica de Rocío Domínguez Villalobos y Mabel Petronila Mori Clement de la dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Este material es para los estudiantes y profesores, y, en ambos casos, se presenta de manera impresa, aunque en el caso de los docentes estos pueden acceder al material digital. Además del cuaderno de trabajo, este material presenta un total de 41 audios, cuyo uso se identifica en el libro a través de un ícono de sonido. El material impreso contiene ilustraciones a color y en blanco y negro, dependiendo de las actividades propuestas. El cuaderno de trabajo desarrolla la historia de 4 niños que son amigos y provienen de diferentes regiones del Perú donde se hablan distintas lenguas originarias; esta historia es presentada al inicio del libro.

Figuras 7 y 8

Presentación del cuaderno de trabajo Castellaneando 1



Nota. Figura extraída del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, 2019. Págs. 3 y 7.








Asimismo, luego de esta breve presentación, podemos encontrar las 12 unidades con sus respectivos nombres y objetivos de aprendizaje (Anexo 3). Al observar cada unidad, podemos notar que está dividida en dos grandes bloques, los cuales, a su vez, presentan una serie de actividades, pero no presentan ningún tipo de numeración, solo se enumeran las unidades y las páginas tal como se observa en la figura 9.

Figura 9

Ejemplo de actividades de Castellaneando 1 sin numeración

Dibuja diez productos que puedes comprar en la tienda y escribe sus precios.

Observe los productos y sus precios.

 2 soles	 2 soles	 1 sol	 1.50 soles
 0.50 céntimos	 1.50 soles	 3 soles	

Ana compró una bolsa de galletas, una botella de agua y un queque, Kusi compró un queque, una manzana y un caramelo, Pedro compró un chocolate y una botella con agua.

¿Cuánto gastó cada uno?

¿Quién gastó más?

82

Nota. Figura extraída del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, 2019. Págs. 82

Como mencionamos anteriormente, el único ícono representativo es el de audio. En solo una actividad de expresión oral encontramos un ícono, pero solo se encuentra en la primera actividad, no se vuelve a repetir.

Figura 10

Ejemplo de la presentación de actividad de comprensión auditiva con el ícono del audio.



Nota. Figura extraída del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, 2019. Págs. 11

Asimismo, como no presenta ninguna numeración, la secuencia de actividades es muy difícil de comprender y hemos tenido que organizar la información para observar con mayor claridad la organización interna del cuaderno de trabajo. Para ello, hemos sintetizado la información antes mencionada en la figura 11, donde encontramos un resumen de las 12 unidades con sus respectivas situaciones significativas, objetivos de aprendizaje y la cantidad de actividades de comprensión auditiva y de expresión oral que se presentan en el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*.

Figura 11

Resumen de las 12 unidades, situaciones comunicativas, objetivos de aprendizaje y cantidad de actividad de CO y EO del cuaderno de trabajo Castellaneando 1

Unidad	Situación comunicativa	Objetivo de aprendizaje	N° CO ³		N° EO ⁴	
Unidad 1: Nos conocemos	Nos saludamos y presentamos	Aprenderé a saludar y decir mi nombre	3	5	0	1
	Conocemos a nuestros familiares y amigos	Aprenderé a decir los nombres de mis familiares y de dónde soy	2		1	
Unidad 2: Aprendemos a convivir	Hablamos con cortesía en la escuela	Aprenderé a usar expresiones de cortesía y preguntar por los útiles escolares	3	4	0	0
	Hablamos con cortesía en la familia y la comunidad	Aprenderé a usar expresiones de cortesía y decir los nombres de los utensilios de la casa	1		0	

³ Número de actividades de comprensión auditiva (audios)

⁴ Número de actividades de expresión oral

Unidad 3: Nuestros talentos y gustos	Contamos lo que mejor hacemos	Aprenderé a decir lo que mejor hago	2	3	0	1
	Lo que nos gusta hacer	Aprenderé a decir lo que me gusta hacer	1		1	
Unidad 4: Las plantas y los animales	Describimos las plantas	Aprenderé a decir los nombres de algunas plantas	3	5	0	0
	Describimos a los animales	Aprenderé a decir los nombres de algunos animales	2		0	
Unidad 5: Los lugares donde vivimos	Vivimos en un lugar	Aprenderé a reconocer las partes de la casa. Reconocer grande y pequeño	2	2	0	0
	Conocemos la ciudad	Aprenderé a decir los nombres de los lugares de la comunidad	2		0	
Unidad 6: Nuestra historia	¿Qué hiciste ayer?	Aprenderé a decir lo que hice el día anterior	2	3	0	0
	Contamos la historia de...	Aprenderé a usar expresiones en tiempo pasado	1		0	
Unidad 7: Nuestras celebraciones	Organizamos una celebración	Aprenderé a decir los nombres de los días de la semana y los meses del año	2	3	1	2
	Celebramos el aniversario de la comunidad	Aprenderé a decir lo que sucede en la comunidad	1		1	
Unidad 8: Compramos y vendemos	¿Cuánto cuesta?	Aprenderé a reconocer el nombre de algunas monedas	2	4	0	1
	Vamos a comprar a la tienda	Aprenderé a reconocer los nombres de algunos productos	2		1	
Unidad 9: Nuestra salud y alimentación	Nuestra comida favorita	Aprenderé a decir nombres de frutas y verduras	2	3	2	2
	¿Cómo preparamos los alimentos?	Aprenderé a elaborar algunas recetas	1		0	
Unidad 10: Nuestros juegos y deportes	Practicamos deportes	Aprenderé a usar expresiones relacionadas con los deportes	2	3	1	1
	Nuestro campeonato escolar	Aprenderé a decir nombres de objetos deportivos	1		0	
Unidad 11: Nuestros trabajos y ocupaciones	Personas de quienes aprendemos	Aprenderé a decir los nombres de algunos oficios	1	2	1	2
	Los trabajos en las ciudades	Aprenderé a decir lo que se hace en algunas profesiones	1		1	
Unidad 12: Diseñamos y construimos	Creamos objetos con materiales en desuso	Aprenderé a decir nombres de objetos que se pueden reutilizar	1	2	0	0
	Hacemos experimentos	Aprenderé a explicar algunos breves experimentos	1		0	

Al final del cuaderno de trabajo se puede encontrar una serie de pegatinas, imágenes y otros elementos que se utilizarán durante el año escolar en las actividades del libro. En cuanto al contexto educativo, podemos mencionar que los destinatarios son niños del primer grado de primaria cuyas edades van de los 6 a los 8 años. Según el CNEB, el estándar corresponde al ciclo III y, según el MCER, se debería desarrollar un nivel ubicado entre el A1.1 y el A2.1, dependiendo del contexto encontrado en el grupo meta. Por ser enseñanza reglada, el uso de este material es anual, correspondiente a un año escolar del nivel de primaria. La distribución dentro de este año escolar está pensado por trimestres dentro del programa de EIB donde el castellano es una segunda lengua.

Como acabamos de ver, el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* tiene 12 unidades que están programadas para ser desarrolladas durante los tres trimestres correspondientes al año escolar, lo cual nos da un total de 4 unidades por trimestre, con una carga horaria de 4 horas semanales de 45 minutos diarios, para dar continuidad al proceso de aprendizaje. Asimismo, según la guía didáctica, los docentes deben trabajar dos horas de oralidad y luego dos horas de escritura, lo cual nos deja una interrogante sobre el desarrollo real del enfoque comunicativo. Cada unidad está organizada en torno a un título del cual nacen dos situaciones comunicativas y una actividad llamada “demostrativa” que tiene la finalidad de mostrar lo aprendido en la unidad a través de procesos comunicativos e interactivos del aprendizaje del castellano como L2. Los aspectos que se busca desarrollar en cada situación comunicativa son las competencias⁵, las expresiones lingüísticas, el vocabulario y los aspectos gramaticales. Asimismo, estas situaciones comunicativas buscan movilizar las tres competencias propuestas en el CNEB para el castellano como segunda lengua: *se expresa en castellano como segunda lengua, lee diversos tipos de texto en castellano como segunda lengua y escribe diversos tipos de texto en castellano como segunda lengua*. En nuestro análisis nos centraremos en la primera competencia: *Se expresa oralmente en castellano como segunda lengua*, que corresponde a las destrezas de comprensión auditiva, expresión oral e interacción según el MCER. Sin embargo, esta última, por desarrollarse con más fuerza a partir de los niveles A2.2, no será considerada en este análisis.

⁵ Como se mencionó en el marco teórico, este término en Perú denomina el aprendizaje de cada área formativa dentro de la Educación Básica que debe alcanzar el estudiante, en el que debe “ser competente”. El enfoque curricular de la CNEB es por competencias.

La metodología propuesta en la guía didáctica para la enseñanza del castellano como L2 en la EIB propone desarrollar actividades que lleven al aprendizaje significativo, que el docente programe desde las necesidades del alumno, que se integre el desarrollo de competencias (integración de destrezas según el MCER) desde un enfoque comunicativo que incluye actividades dirigidas, juegos, canciones, rimas, etc. desarrollando así dinámicas individuales, grupales, en pareja y en conjunto.

3.3. Criterios de análisis

Para realizar el análisis del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, teniendo en cuenta los aspectos fundamentales recogidos en el marco teórico y los objetivos para el análisis, hemos considerado los criterios que enumeramos y desarrollamos a continuación, articulados en torno al enfoque metodológico del desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en el manual.

3.3.1 Enfoque del manual

En este punto hemos considerado dos aspectos que nos permitirán analizar el tipo de enfoque desarrollado en el manual; en primer lugar, identificar qué tipo de enfoque desarrollan las actividades y en segundo lugar, las áreas del currículo con las que se interrelacionan estas actividades.

3.3.1.1. Enfoque desarrollado en las actividades de comprensión auditiva y expresión oral

Consideramos importante determinar el enfoque desarrollado en el manual, pues este es el que organiza y orienta el trabajo pedagógico del mismo. Para ello, consideramos pertinente utilizar la propuesta de análisis materiales de Sans (2000), quien esquematiza las propuestas de cada uno de los enfoques que actualmente conviven en la enseñanza de ELE: enfoques estructurales, enfoques nociofuncionales y enfoque por tareas, que es el que ha complementado y mejorado los objetivos del enfoque comunicativo a través de la propuestas de tareas auténticas, orientando así al aprendiente a una comunicación real (MCER, 2001). En todos los casos, la propuesta de Sans (2000) nos permite analizar las muestras de la lengua que se le hace llegar al estudiante, la reflexión que se hace con ellos sobre las formas lingüísticas, sobre la que descansa la organización de las unidades, las actividades más frecuentes y, finalmente,

la idea que subyace en el manual sobre qué significa aprender una lengua y como desarrolla ese proceso.

3.3.1.2. Contenidos de otras áreas del currículo

Dentro del enfoque comunicativo podemos identificar la necesidad que se tiene del diálogo entre las diferentes áreas del currículo en la educación básica, pues esto enriquece el enfoque por competencias al interrelacionar diversos aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes, teniendo en cuenta que lo que realizamos diariamente tiene un significado dentro de un marco de conocimiento cultural. Esto permite al estudiante saber que lo que está aprendiendo le sirve para su vida diaria (Erazo, 2019) donde las áreas curriculares están inmersas de manera indistinta. Así, consideramos que es necesario identificar si las actividades del cuaderno de trabajo *Castellaneando I* están interrelacionadas a otras áreas del currículo como las ciencias naturales, matemáticas, geografía, literatura, historia, etc. Esto es parte del enfoque comunicativo desde donde se propone la enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas de EIB (MINEDU, 2016).

3.3.2. Didáctica de las destrezas

Para lo que corresponde a la didáctica de las destrezas, hemos considerado como base el instrumento de análisis de materiales propuesto por Canales (2010), quien ha elaborado un instrumento para el análisis de materiales de E/LE, para lo cual ha considerado diversos criterios de análisis a partir del MCER (2002), el documento elaborado por el Ministerio de Educación de Brasil *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (espanhol)* (2006), el documento elaborado por el Ministerio de Educación de EEUU *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Canales (2020) ha considerado 8 criterios para el análisis de materiales para niños y adolescentes. Sin embargo, por la especificidad de nuestro trabajo, solo hemos considerado la descripción de los objetivos generales, el análisis de principios metodológicos que rigen la obra y la reflexión sobre las formas en que debe trabajar el alumno, adaptadas a partir de los objetivos e indicadores del MCER y el CNEB.

Para analizar el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva hemos considerado aspectos mencionados por Martín Peris (2007), quien afirma que la destreza de comprensión auditiva requiere prestar atención a elementos lingüísticos,

paralingüísticos y extralingüísticos, por lo que siempre será de vital importancia utilizar textos orales auténticos. Asimismo, Robles et al. (2006) enfatizan en el objetivo final de la enseñanza de la comprensión auditiva: capacitar al aprendiz a comprender todos los tipos de textos orales para identificar las diferentes necesidades y objetivos comunicativos. Por ello, es importante también tener en cuenta esta información.

En el caso de la destreza de expresión oral, consideramos importante observar el tipo de producciones solicitadas a los estudiantes. Hernández-Bitinas (2006) hace énfasis en la importancia de la conversación coloquial en los manuales de ELE; desde el punto de vista pedagógico, supone la posibilidad de que la conversación les permita a los alumnos desarrollar ciertas habilidades cognitivas como la recuperación de datos, la descodificación inmediata, pronunciación, léxico preciso, etc.

3.3.2.1. Tipos y soporte de los textos orales

La variedad de textos orales para el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral nos remiten a los criterios establecidos por Fritzler (2017), quien destaca que se debe observar si las tareas creadas en el material incluyen movimiento, música, textos interesantes y juegos como agentes facilitadores dentro del proceso de aprendizaje, lo cual habilita a los estudiantes a interactuar de una manera más real con la lengua (Phillips, 1993; Ochoa, 2007; Carreté, 2014; Rueda y Wilburn, 2014). Lo mismo indican Cassany, Luna y Sanz (1994), quienes proponen desarrollar la oralidad de una lengua con material didáctico real y variado que incluya ejercicios y materiales específicos que den muestra de un lenguaje auténtico dentro del contexto sociocultural del niño, recordándole el clima afectivo de aceptación, comprensión y valoración de la lengua materna que requiere todo aprendiz, y mucho más los niños (Baralo, 2016) para proyectar el aprendizaje de una L2. Complementario a ello recogemos algunos criterios de Sans (2000) para observar la variedad, verosimilitud, representatividad de la muestra, interés de los textos aportados y generados, así como el soporte de los textos aportados y generados.

3.3.2.2. Características de los recursos y actividades propuestas

Para cada una de las destrezas objeto de análisis utilizaremos algunos criterios del instrumento de análisis de materiales didácticos para niños y jóvenes elaborado por Canales (2020), pero adaptado con aportes de los descriptores de la competencia *se expresa oralmente en castellano como segunda lengua*, correspondientes al primer

grado de primaria conforme a la propuesta curricular del CNEB (MINEDU, 2016) de Perú, y los descriptores de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral para los niveles A1 y A2 según el MCER desde la propuesta de Robles Ávila (2006). Además, consideramos lo dicho por Krashen (1985) y reafirmado por Hernández-Bitinas (2006) sobre la importancia del *input* y *output comprensible*.

3.3.2.3. Adecuación de los recursos y actividades propuestas a niños (6 a 8 años)

Un primer aspecto que hemos tomado en cuenta en este apartado es la adecuación de los recursos y actividades a niños. Este aspecto lo desarrolla Fornés (2020) quien nos recuerda la importancia del uso de la lengua según edad del grupo meta, pues esto permite determinar la metodología específica para los cursos de niños. Otro aspecto importante es el tiempo de duración de los recursos y los materiales, pues la capacidad de atención de un niño es menor a los adultos. Domínguez (2019) menciona el umbral de atención de los niños se puede calcular tomando su edad y agregándole dos minutos más a esta cifra; así, tal como lo mencionamos en el marco teórico, tenemos que aproximadamente un niño de 6 años, tendrá un tiempo atencional de 8 minutos; uno de 7 años un tiempo atencional de 9 minutos y uno de 8 años, un tiempo de 10 minutos.

Asimismo, las actividades deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a su diversidad (Pavón, 2014). Es importante analizar las actividades (las cuales deben ser variadas en contenidos, destrezas, actividades, disposición del grupo en el aula, etc.) teniendo en cuenta el tiempo de concentración tal como acabamos de mencionar.

Otro aspecto importante para la adecuación de materiales a niños es el aspecto lúdico del aprendizaje, pues en la práctica pedagógica del aprendizaje de idiomas, esta es una estrategia didáctica que ayuda a los alumnos a obtener una mayor comprensión y asimilación de los contenidos de estudio. Asimismo, es fundamental utilizar estrategias de aprendizaje atractivas e interactivas teniendo en cuenta que las nuevas generaciones son más visuales y auditivas (Rueda y Wilburn, 2014). Los mismos autores nos recuerdan que cantar, bailar, escuchar canciones educativas son formas de aprender y divertirse a la vez. Por ejemplo, canciones que les enseñen los colores, números, letras, animales, partes del cuerpo, etc., de forma divertida. Con los juegos, se motiva a los estudiantes a hablar y participar sin la sensación de que lo están haciendo mal ni que están siendo evaluados (Habdy, 2019). En este sentido, Fritzler (2017) afirma que la enseñanza de ELE para niños cuenta con un abanico de herramientas y recursos como

canciones, juegos, manualidades, imágenes y cuentos para practicar los contenidos de forma amena. Así, se propone, por ejemplo, crear una búsqueda del tesoro, realizar juegos de roles, un escape room, etc. En este sentido, Cassany, Luna y Sanz (1994) manifiestan que las canciones son de un valor didáctico incalculable, pues son textos orales ideales para mejorar la pronunciación y la capacidad de escuchar un idioma extranjero. Por tanto, la música y las canciones son herramientas que abarcan aspectos antropológicos, psicológicos y lingüísticos que potencian el aprendizaje, desarrollan las capacidades interpersonales e intrapersonales, todo ello de forma divertida y variada (Phillips, 1993; Ochoa, 2007; Carreté, 2014; Rueda y Wilburn, 2014). Por tanto, es innegable que un niño aprende haciendo, mediante herramientas que le faciliten probar, investigar, deducir y producir (Fritzler, 2017). Por todo ello, consideramos que el aspecto lúdico es un criterio importante de análisis para el material dirigido a niños.

3.3.2.4. Referentes culturales del entorno que vinculan las experiencias a la comunidad y a los saberes de los pueblos originarios

Tal y como mencionamos en el marco teórico, hemos de tener en cuenta que, según las estrategias metodológicas en la EIB de fortalecimiento es de suma importancia vincular el proceso de aprendizaje del castellano a las vivencias y experiencias vinculadas a la comunidad como son las actividades o celebraciones relacionadas con el calendario comunal, el cual varía de una comunidad a otra. Considerar este aspecto facilita el acercamiento a los saberes de los pueblos originarios según las propias costumbres y características culturales, haciendo a su vez amigable la segunda lengua que cómo dijimos anteriormente posee mayor prestigio que las lenguas originarias (Cerrón Palomino, 2003).

Con respecto a los referentes culturales del entorno, tal como vimos en el marco teórico, el sujeto principal en el proceso de aprendizaje es el estudiante; por tanto, deben tenerse en cuenta sus características en torno a la lengua materna originaria, sus costumbres, etc. (Fornés, 2020). Según el programa curricular de la EIB, es importante conocer y comprender las características de sus estudiantes y su contexto, de esta forma el proceso de aprendizaje se realiza desde la realidad y/o entorno del alumno (Loarte Alvarado et al., 2021), por lo que organizar experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta el entorno real, sociocultural y lingüístico, favorece este proceso (Loarte Alvarado et al., 2021). De esta manera, se brinda al estudiante un contexto real de acuerdo a la vida de la comunidad y se puede conocer su realidad lingüística y así

entender las reacciones, actitudes y expectativas hacia una u otra lengua. En este último punto es necesario conocer qué lengua/s habla/n en la comunidad, que lengua/as prefieren los niños y adolescentes, y, finalmente, qué lengua/s habla/n la mayoría de los niños y adolescentes (Loarte Alvarado et al., 2021). Finalmente, las comunidades de lenguas originarias tienen una relación profunda con la tierra y el entorno, por lo que debe expresarse en las temáticas desarrolladas en los materiales, mostrando la forma de relacionarse con otras personas, con la naturaleza y con los seres espirituales que habitan en ella. En este análisis nos centraremos en observar el contexto, saberes y comportamiento cultural del entorno de los estudiantes y su relación con el entorno hispanohablante.

3.4. Instrumento para el análisis

El instrumento de nuestro estudio para el análisis de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en el cuaderno de trabajo *Castellanizando 1*, ha pasado por un proceso de elaboración hasta llegar a la versión final. Para ello, hemos realizado un proceso de pilotaje que brinda una validación académica al instrumento, logrando finalmente una última versión donde solo consideramos 3 puntos claves relacionados con el marco teórico y los objetivos propuestos dentro del presente análisis. Estos puntos responden correlativamente a los 3 objetivos de nuestro estudio.

Así, para el primer objetivo que es observar si el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral se realiza desde el enfoque comunicativo propuesto por el CNEB (MINEDU, 2016), utilizaremos el primer punto: Enfoque de las actividades de la destreza de Comprensión Auditiva/ Expresión Oral (enfoque en la muestra/ actividad y contenidos de otras áreas del currículo).

Para el segundo objetivo que busca identificar si el desarrollo de estas en el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* se adecúa a la enseñanza a niños de primer grado de primaria (6 a 8 años), utilizaremos el segundo punto: Didáctica de la destreza de comprensión auditiva/ Expresión Oral (tipos de textos orales considerados para las actividades de comprensión auditiva; características de los recursos auditivos según los objetivos de aprendizaje para los niveles A1 y A2 según el MCER y el CNEB; adecuación de las actividades propuestas a niños).

Finalmente, para el tercer objetivo examinará la adecuación del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* a los diversos contextos lingüísticos para los que ha sido elaborado (en total 20 lenguas originarias implementadas en la EIB peruana) teniendo

en cuenta el contexto sociocultural y la percepción lingüística del castellano frente a las lenguas originarias, utilizaremos el tercer punto de nuestro instrumento: Referentes culturales de las actividades de Comprensión Auditiva y Expresión Oral (contexto cultural y saberes y comportamientos culturales).

El proceso de pilotaje antes mencionado ha contado con la participación de cinco (5) docentes de ELE en ejercicio y con una duración aproximada de 5 semanas. La primera versión del instrumento incluía la mayor parte del esquema elaborado por Canales Blanco (2010) con el aporte de otros autores que desarrollan temas que consideramos importante dentro de nuestro análisis, como es el enfoque del material (Sans, 2000), la didáctica de las destrezas (Robles et al., 2006; MINEDU, 2016; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Phillips, 1993; Ochoa, 2007; Carreté, 2014; Rueda y Wilburn, 2014; Fritzler, 2017) y el enfoque cultural que encontramos en el MSEIB (MINEDU, 2016). Esta primera versión del instrumento tuvo una primera fase de pilotaje realizado por la autora del análisis, que se llevó a cabo tomando una muestra de 12 actividades. En esta primera revisión se pudo observar que algunos criterios no eran pertinentes por centrarse demasiado en aspectos formales generales que ya eran considerados en la descripción del manual como, por ejemplo, los datos identificativos, aspectos formales de los materiales, el tipo de edición, estructura, elementos y organización, situación educativa, metodología, dinámicas y formas de trabajo, tipos de componentes, contenidos, actividades propuestas para el desarrollo de las destrezas. En esta primera versión no tuvimos en cuenta la evaluación, pues el instrumento de Blanco Canales (2010) no consideraba este aspecto. Sin embargo, teniendo en cuenta la importancia formativa que tiene la evaluación dentro del proceso de aprendizaje, en la siguiente versión sí incluimos este criterio.

Luego de esta primera revisión, pasamos a una segunda fase del pilotaje, en la cual presentamos una segunda versión mejorada que incluía el criterio de evaluación. Este pilotaje fue realizado por un profesor de ELE que actualmente trabaja en la escuela FreeDa Language School (Barcelona) con 5 años de experiencia docente y la docente asesora de la autora de este análisis, docente de ELE con más de 15 años de experiencia y formadora de profesores desde hace 7 años. En esta segunda fase, el profesor observó que la redacción de los ítems considerados en este criterio nuevo dentro del instrumento eran demasiado ambiguos y no se comprendía bien qué o quién estaba evaluando, por lo que se corrigieron los ítems considerados en el criterio de evaluación. La otra docente también hizo la misma observación y además de ello, observó que en el criterio de

análisis del tipo de textos orales y soportes de los textos, al centrarse en la destreza de comprensión auditiva, no correspondía el ítem de video, pues esto requeriría analizar otros aspectos que trae consigo el componente audiovisual. Esto también llevó a corregir algunos de los ítems propuestos para el análisis de los recursos auditivos del manual, pues al ser netamente auditivos, no podemos revisar aspectos no verbales propios de la expresión corporal.

Hechas las correcciones mencionadas, se presentó una tercera versión corregida, la cual fue enviada nuevamente a dos docentes de ELE en ejercicio, ambos pertenecientes a la Escuela de idiomas FreeDa Language School (Barcelona), uno de ellos profesor con más de 12 años ejerciendo la profesión; y la otra docente, la coordinadora académica de la escuela, con 15 años de experiencia docente en ELE. En esta tercera fase del pilotaje, los docentes observaron que se tenían en cuenta criterios que no se podían revisar, pues el cuaderno de trabajo no tiene un manual del docente específico y la guía didáctica es tan general y ambigua que no permite revisar realmente los criterios requeridos, lo que limita analizar este aspecto. Ambos docentes sugirieron retirar los criterios referidos a la autonomía del estudiante, el papel del docente y la evaluación. Además de ello, una de las docentes observó que sería más pertinente dividir el instrumento de manera que se podría utilizar uno para la destreza de comprensión auditiva y otro para la de expresión oral, considerando los mismos criterios pero en correspondencia con lo que cada una implica para el aprendizaje de los niños a los cuales está destinado.

Con los resultados de esta tercera fase del pilotaje, se generó la cuarta versión que inicialmente sería la final; sin embargo, la autora de este análisis, al utilizar el instrumento tras haber realizado los cambios correspondientes, notó que tenía que reestructurarse a nivel formal para hacerlo más amigable, pues al ser numerosos los audios y las actividades que desarrollan las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, resultaba difícil utilizar el instrumento, por lo que la mejora fue dirigida más al formato de presentación teniendo en cuenta los mismos criterios. Este nuevo formato ha permitido facilitar la recogida de los datos de análisis y, por tanto, una mejor interpretación de los mismos. Con ello, se elaboró la versión final de los dos instrumentos, uno por cada destreza (Anexos 4 y 5).

Cabe mencionar que el instrumento utilizado para el análisis cualitativo del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* incluye la contabilización de las actividades. Dicha acción busca brindar una mirada más amplia sobre las diferentes actividades,

enriqueciendo de esta manera nuestro análisis con cifras que nos pueden ayudar a entender en perspectiva cuántas actividades consideran unos criterios y no otros, solo como un referente, pues nuestro análisis es netamente cualitativo.

Para iniciar el análisis del manual procedimos a identificar las actividades del cuaderno de trabajo; sin embargo, esta primera acción resultó compleja, pues como mencionamos en la descripción del manual, las actividades no se encuentran numeradas y no siempre tienen un ícono que identifique el tipo de actividad; esto dificulta la identificación de las actividades e incluso podría resultar complejo para el profesor dar las instrucciones a los estudiantes, ya que será muy difícil para ellos ubicar la actividad sin una numeración.

El proceso de identificación de las actividades de comprensión auditiva resultó menos complejo, pues al existir un audio y un ícono representativo de él, fue más sencillo identificar las actividades que seguían luego de la audición. Para mayor claridad en lo antes expuesto, se incluye la figura 12 como modelo de identificación de una actividad de comprensión auditiva.

Figura 12

Ejemplo de modelo de identificación de una actividad de comprensión auditiva

Con el apoyo de tu profesora o profesor, escucha el audio. Luego, marca con un aspa (X) las respuestas.

	Kusi tiene	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	años.
	Tairi tiene	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	años.
	Nayap tiene	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	años.

¿Cuántos años tienes? Pinta la estrella que tiene tu edad.

6 7 8

Dibújate en el recuadro y luego completa las oraciones.

Yo me llamo

Yo tengo años.

Nota. Figura extraída del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, 2019. Pág. 10

Luego de realizar esta primera clasificación de las actividades de comprensión auditiva, iniciamos la identificación de las actividades de expresión oral. En este proceso nos encontramos con actividades que representan el desarrollo de microdestrezas o microhabilidades (Cassany, Luna y Sanz, 2014) como la repetición o lectura en voz alta, que no hemos considerado objeto de análisis en este trabajo. El criterio de selección de las actividades de expresión oral para el análisis tiene en cuenta la integración de distintas microdestrezas o microhabilidades y no solo la presencia de una. A continuación en la figura 13 tenemos un ejemplo de actividad donde se desarrolla solo una microdestreza como es la repetición, por lo que no la consideramos como actividad de expresión oral y luego en la Figura 14 encontramos un ejemplo donde tenemos se utilizan varias microdestrezas siendo considerada como una actividad de expresión oral.

Figura 13

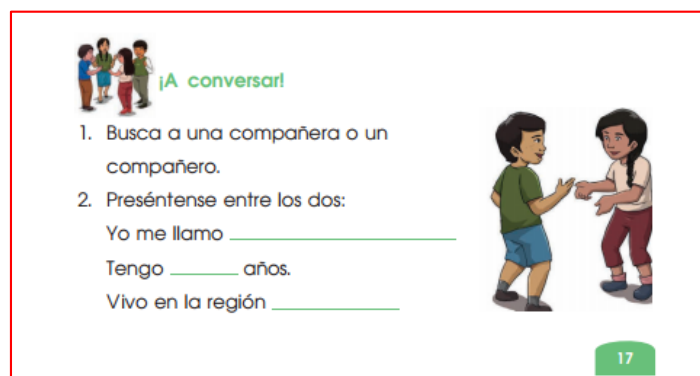
Ejemplo de actividad donde se desarrolla la microdestreza de repetición de la destreza de expresión oral



Nota. Figura extraída del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, 2019. Pág. 9

Figura 14

Ejemplo de actividad donde se integran varias microdestrezas propias de la destreza de expresión oral



Nota. Figura extraída del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, 2019. Pág. 17

Finalmente, como podemos observar en la figura 15, determinamos que el manual presenta 41 actividades de comprensión auditiva y 10 actividades de expresión oral, las cuales serán la fuente de nuestro análisis.

Figura 15

Resumen de las actividades de CO y EO del cuaderno de trabajo Castellaneando 1

UNIDAD	Actividades de CO	Actividades de EO	UNIDAD	Actividades de CO	Actividades de EO
1ra	5	1	7ma	3	2
2da	4	0	8va	4	1
3era	3	1	9na	3	2
4ta	5	0	10ma	3	1
5ta	2	0	11va	2	2
6ta	3	0	12va	2	0
SUB-TOTAL	22	2	SUB-TOTAL	17	8

Es interesante observar cómo en las primeras 6 unidades la proporción de audios y de producción oral es de 11/1, lo que significa que por cada 11 audios se plantea una actividad de expresión oral. En las siguientes 6 unidades la proporción cambia a 2/1, donde por cada 2 actividades de comprensión auditiva se tiene una actividad de expresión oral.

Antes de iniciar el análisis, tuvimos que realizar la transcripción de los 41 audios correspondientes a las actividades de comprensión auditiva, pues esta información no se encuentra disponible en los materiales dados por el MINEDU para la enseñanza de castellano como L2 en la EIB. Es importante mencionar que hemos utilizado la transcripción literal del contenido, pues es la que mejor recoge la información que necesitamos revisar en este análisis. A continuación, en la figura 16, tenemos una muestra de la transcripción. Las transcripciones completas se encuentran en el anexo 6.

Figura 16

Modelo de transcripción de los audios

Unidad	Situación comunicativa	Objetivo	Actividad	Transcripción del audio
Unidad 3: Nuestros talentos y gustos	Contamos lo que mejor hacemos	Aprenderé a decir lo que mejor hago	1. Escucha el audio10 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, une mediante líneas a los	Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 10, pág.29. Instrucciones:

			<p>personajes con lo que saben hacer. -Lee y completa cada oración con la palabra adecuada.</p>	<p>Escucha el audio, luego con el apoyo de tu profesora o profesor, une mediante líneas a los personajes con lo que saben hacer.</p> <p><i>Personajes:</i> P=Profesora/ T=Tairi/ N=Nayap/ A=Ana/ Ka=Katari/ K=Kusi/ Pe=Pedro</p> <p><i>Audio:</i> P. Buenos días, niñas y niños. Hoy hablaremos de sus talentos. T. ¿Talentos? ¿Qué es eso, profesora? P. Ustedes me contarán qué habilidades tienen. Es decir, qué saben hacer bien. N. Yo sé pescar, profesora. P. Muy bien, Nayap. A ver, Tairi, ¿tú qué sabes hacer? T. Yo sé tejer pretina, profesora. P. ¡Fabuloso, Tairi! ¿Y tú, Ana? A. Yo sé correr muy rápido, profesora. P. ¡Qué bueno, Ana! ¿Y tú, Katari? Ka. Yo sé vender, profesora. Todos los domingos acompaño a mi papá a la feria. K. Profesora, disculpe, yo sé dibujar. Pe. Y yo sé calcular de manera rápida, profesora. Soy bueno para las matemáticas. P. ¡Cuánto talento hay en este grupo! ¡Felicitaciones!</p>
--	--	--	---	---

Asimismo, para una mayor exactitud en el cálculo del tiempo de duración de las actividades de expresión oral, consideramos el tiempo de duración de la producción oral, el tiempo utilizado en el cambio de interlocutor y el número de repeticiones. A partir de ello, obtuvimos el tiempo de duración aproximado de las actividades de expresión oral. A continuación, en la figura 17, se puede observar un ejemplo de este cálculo. El anexo 7 recoge la información de las 10 actividades de expresión oral.

Figura 17

Modelo de cálculo del tiempo de duración de las actividades de expresión oral

Unidad	Situación comunicativa	Objetivo	Actividad	Duración de la actividad			
				Duración del texto oral	Cambio de persona/s	Repetición	Tiempo total
Unidad 1: Nos conocemos	Nos saludamos y presentamos	Aprenderé a saludar y decir mi nombre	1b ¡A conversar! Busca a una compañera o compañero y preséntense entre los dos. Yo me llamo____ Tengo____ años Vivo en la región ____ Pág.17	20"	15"	6	3' 30"

Luego de organizar la información iniciamos el análisis de las actividades con el instrumento correspondiente. Los anexos 8 y 9 presentan un modelo del análisis realizado en una muestra tomada de la unidad 8.

4. Presentación y discusión de los resultados del análisis

El punto de partida de nuestro análisis es la información recogida a través de los instrumentos (Anexos 4 y 5) elaborados para este fin. El número de actividades que hemos analizado son 10 actividades de expresión oral (EO) y 41 de comprensión auditiva (CA). Observamos aquí que las actividades de EO son la cuarta parte de las de CA; sin embargo, esto solo ratifica que para el aprendizaje inicial de una L2 es más importante el *input* comprensible, el cual, luego se transformará en un *output* comprensible (Krashen, 1985; Domínguez, 2008; Carreté, 2014). Asimismo, los resultados de nuestro análisis coinciden con la sugerencia de Nikleva y López-García (2019) de priorizar el trabajo de la expresión oral en este estadio de aprendizaje de la L2, por ser una destreza difícil de adquirir.

En cuanto a la presentación y discusión de los resultados, para facilitar dicho proceso, hemos subdividido dicha presentación en tres partes, una por cada sección del instrumento de análisis. A su vez, hemos subdividido cada sección en subtítulos que recogen los resultados de cada uno de los criterios que se revisan y cerrando cada sección hemos considerado un subtítulo final que recoge estos resultados para analizarlos, contrastarlos y discutirlos a la luz del marco teórico.

4.1. El enfoque comunicativo en las actividades de CA y EO

Los resultados, análisis y discusión del primer objetivo de nuestro estudio están organizados de la siguiente manera: los resultados del enfoque desarrollado en las actividades de CA y EO (apartado 4.1.1), los resultados del contenido de otras áreas del currículo en las actividades de CA y EO (apartado 4.1.2), análisis y discusión de los resultados sobre el enfoque comunicativo en las actividades de CA y EO en el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* (apartado 4.1.3.)

4.1.1. Tipo de enfoque desarrollado en las actividades de Comprensión Auditiva y Expresión oral

Como vimos en el capítulo de metodología, hemos considerado la propuesta de Sans (2000), quien considera fundamental identificar en el análisis de materiales el tipo de enfoque que este desarrolla. El análisis de estos criterios nos ha permitido determinar que enfoque acompaña a las actividades: *enfoque estructural, enfoque nociofuncional o enfoque por competencias y/o tareas.*

Al realizar el análisis, encontramos que 36 de las 41 actividades desarrollan los indicadores propios del enfoque nociofuncional; así, tenemos que la mayoría de actividades de CA usa diálogos en contextos tipificados (conversaciones), centraliza la atención en las nociones y funciones con simulaciones e interacciones pautadas en forma y contenido, brinda al estudiante recursos que se prevén necesitarán los estudiantes. Le sigue el enfoque estructural, pues 5 de las 41 actividades de CA se organizan en torno a las estructuras lingüísticas, ejercicios gramaticales para el manejo de vocabulario y estructuras que repiten la gramática. Finalmente, el enfoque comunicativo y/o por tareas tiene una escasa presencia en las actividades de CA, pues no se encuentra en la generalidad de ellas; sin embargo, en el criterio de contextualización (entendido como la presentación de la actividad dentro del manual) se puede identificar en 7 de las 41 actividades, pues estas pueden despertar la motivación en los estudiantes. Este aspecto es importante porque observamos cómo se entremezclan los enfoques; sin embargo, el enfoque representativo de todas las actividades es el nociofuncional.

En el caso de la destreza de EO, hemos encontrado que, en promedio, 8 de las 10 actividades de EO desarrollan los indicadores propios del enfoque comunicativo y/o por tareas; en segundo lugar encontramos el enfoque nociofuncional con 2 de 10 actividades. Entrando al detalle de cada indicador, podemos mencionar que las actividades propuestas permiten provocar o sustentar tareas, dando herramientas para una producción más espontánea de la lengua. Asimismo, las actividades resultan motivadoras por el aspecto lúdico presente en ellas, favoreciendo a su vez el uso social de la lengua desde donde pueden construir la competencia comunicativa. En el caso del enfoque nociofuncional, el aspecto más destacado que presenta es el de simulaciones e interacciones pautadas en forma y contenido por encima de las negociaciones, resolución de problemas y creación cooperativa propia del enfoque comunicativo o por tareas. Un punto a destacar es que el enfoque estructural, en las actividades de expresión oral propuestas en el manual, no presenta mayor relevancia. Podemos afirmar que el enfoque preponderante en las actividades de expresión oral es el comunicativo y/o por tareas.

4.1.2. Contenidos de otras áreas del currículo que aparecen en las actividades de CA y EO

Este criterio de análisis es importante debido a que facilita a los estudiantes el uso de la lengua en contexto, lo que les permite aprender con mayor facilidad una L2. Para el análisis, tal como lo mencionamos en la metodología, hemos considerado 12 áreas como lengua, matemáticas, conocimiento del medio, literatura, geografía, historia, ciencias naturales, tecnología, física/química, educación artística, educación física y otros (este último permite incluir áreas no contempladas en el listado).

Los resultados nos indican que todos los audios y actividades de CA tienen relación al menos con un área del currículo y en 11 de ellos se observan dos áreas integradas, lo cual enriquece el uso de la L2 en la vida cotidiana. Asimismo, las áreas incorporadas más veces a las actividades de CA son: conocimiento del medio (22) y comunicación (10); seguidas por la geografía (5) y ciencias naturales (5); y finalmente, en menor medida tenemos la educación física (3), matemáticas (2), tecnología (2), literatura (2), física/química (1), educación artística (1). En el caso del área de historia, esta no se representa en ningún audio y/o actividad de CA.

En el caso de las actividades de EO, las áreas del currículo que se desarrollan en ellas están centralizadas en el conocimiento del medio (7) y lengua (6). Las ciencias naturales y la educación artística están presentes en solo 2 de las 10 actividades y, finalmente en 1 de ellas se presentan también las matemáticas. Esto deja fuera de las actividades a otras áreas como literatura, geografía, historia, tecnología, física/química, educación física o deportiva y otros. En comparación con la destreza de CA, las actividades de EO incluyen menos áreas del currículo dentro de su propuesta, lo cual limita la contextualización de las actividades a la realidad de los estudiantes, por lo que también limita el logro de una comunicación más espontánea y adaptada a su realidad. De las 12 áreas que pueden trabajarse transversalmente dentro de las actividades de CA y EO, solo 5 se incluyen en las actividades de EO, lo que deja de lado, temáticas que podrían resultar atractivas a los niños desarrollando en ellos interés y significatividad frente a dichas actividades.

4.1.3. El enfoque comunicativo en las actividades de CA y EO en el cuaderno de trabajo Castellaneando 1

Según los resultados, podemos afirmar que las actividades propuestas para el desarrollo de la destreza de CA responden más al enfoque nociofuncional con un matiz

dado por el enfoque estructural y no al enfoque comunicativo y/o por tareas (Sans, 2000). En el caso de las actividades propuestas para el desarrollo de la destreza de EO, vemos que estas están mejor diseñadas para responder al enfoque comunicativo, pues son actividades que permiten la interacción (Sans, 2000), el desarrollo de actividades que resultan en muchos casos espontáneas y productivas para los estudiantes, además de incorporar de manera lúdica el vocabulario, con frases sencillas de acuerdo al nivel desarrollado en el primer grado de primaria (Robles et al, 2006).

Con respecto del segundo apartado que analiza si las actividades consideran otras áreas del currículo como parte de su propuesta los resultados de ambas destrezas difieren. En el caso de las actividades de CA, se llegan a trabajar todas las áreas al menos una vez, excepto el área de historia que no aparece en ninguna actividad. Podemos concluir que todas las actividades de CA tienen relación al menos con 1 área del currículo y en 11 de ellas se observan dos áreas. Estos resultados de alguna manera muestran el interés de hacer más comunicativa la actividad, pues la contextualización de las actividades con una o más áreas favorece y desarrolla la función social y pragmática del lenguaje (Masciotra, 2016; Erazo, 2019; Loarte Alvarado et al., 2021).

En el caso de las actividades de EO, la inclusión de otras áreas del currículo es más limitada; así, de las 12 áreas a incluir, solo 5 son consideradas en las actividades, lo que nos lleva a concluir que, si bien las actividades de EO se ajustan más al enfoque comunicativo, dicha inclusión de áreas para dichas actividades no se evidencia tanto como si es el caso de las actividades de CA.

Todo lo antes expuesto nos muestra que, aunque en teoría el material creado para la enseñanza del español como L2 en las escuelas de EIB de Perú está desarrollado desde el enfoque comunicativo (MINEDU, 2016), los materiales no responden a los indicadores de este tipo de enfoque, sino que orientan la enseñanza más al aprendizaje de estructuras, incorporación de vocabulario y práctica de diálogos pautados propios del enfoque nociofuncional tal como describe Sans a este enfoque (2000)

Las destrezas analizadas son propuestas desde diferentes enfoques, siendo en el primer caso más preponderante el enfoque nociofuncional con actividades enriquecidas con otras áreas del conocimiento (Erazo, 2019). En el segundo caso, se desarrolla el enfoque comunicativo, aunque sin considerar en las actividades otras áreas del conocimiento. En general, se busca que las actividades cumplan los objetivos de la currícula peruana (MINEDU, 2016) pero no se logra completamente

por la disparidad encontrada entre las actividades de comprensión auditiva y expresión oral.

4.2. Didáctica de las destrezas de CA y EO en la enseñanza a niños

Los resultados, análisis y discusión del segundo objetivo de nuestro estudio están organizados de la siguiente manera: los resultados de los tipos de textos orales en las actividades de CA y EO (apartado 4.2.1), los resultados de las características de las actividades de CA y EO para los niveles A1 y A2 según el MCER y el CNEB (apartado 4.2.2), los resultados de la adecuación de las actividades CA y EO a niños de primer grado (6 a 8 años) (apartado 4.2.3.), y el análisis y discusión de los resultados sobre la adecuación de la didáctica de las actividades de CA y EO a niños de primer grado en el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* (apartado 4.2.4.)

4.2.1. Tipos de textos orales en las actividades de CA y EO.

Para analizar los diferentes tipos de textos orales se ha considerado la propuesta del instrumento de Blanco Canales (2010) quien recoge 10 tipos de textos orales: canción, poema, cuento, diálogo, noticia, anuncio, exposición, monólogo, juego de roles y otros (este último como posibilidad para mencionar algún texto no considerado en la lista). Luego del análisis, hemos identificado que el tipo de texto más usado en las actividades de CA es el diálogo, donde 31 de los 41 audios lo desarrollan. La mayor parte de los diálogos son pautados, respondiendo al enfoque nociofuncional como hemos visto anteriormente. El resto de audios corresponden a otros tipos como la exposición (3), canciones (1), poemas (1), cuento (1), monólogo (1) y, en otros, juego de palabras (1), texto informativo (1) y expresión de frases (1). Podemos agregar que hay tres tipos de texto que no se presentan como fuente para el desarrollo de la destreza: noticias, anuncios y juego de roles.

En el análisis de las actividades de EO, además de la variedad de tipos de textos, hemos considerado el soporte de producción de los textos orales. Así, hemos encontrado que las 10 actividades de EO tienen como soporte la oralidad, por lo que los estudiantes no tienen que grabar o filmar sus producciones. Asimismo, casi la mitad de las actividades orales propuestas responden al ítem “otros”, en este caso, los juegos. Tenemos que 4 de las 10 actividades son lúdicas. En el caso de las canciones y el juego de roles, tienen 2 actividades cada una. Finalmente, se presenta un diálogo y una exposición. Es importante destacar que en las actividades de EO no se tienen en cuenta

otros tipos de textos como poema/poesía, cuento, anuncio, noticia y/o monólogo, lo cual puede ser influenciado por la cantidad de actividades de EO que son 10 en un manual que desarrolla 12 unidades. La producción oral a través de juegos es uno de los principales aciertos del cuaderno de trabajo, pues el uso didáctico del juego ayuda notablemente en el proceso de aprendizaje de una L2 como es, en este caso, del castellano.

4.2.2. Características de las actividades de Comprensión Auditiva y Expresión Oral, para los niveles A1 y A2 según el MCER y el CNEB

En el caso de las actividades propuestas para el desarrollo de la destreza de CA, tal como mencionamos en la metodología, hemos considerado 8 indicadores que corresponden al MCER (2001) y al CNEB (2016): *input* comprensible, verosimilitud, contextualización, representatividad de la muestra, registro y variedad, rentabilidad, interés y extensión. De todos estos indicadores, podemos decir que se cumplen todos, excepto uno: registro y variedad. Aquí encontramos que en las muestras de *input* se presenta una única variedad del español utilizado en Perú. Cabe mencionar que el español en las distintas regiones del territorio peruano toma ciertos matices de entonación y léxico, e incluso sintaxis que en el manual no se evidencian, pues, aunque se han considerado 4 niños de diferentes regiones del Perú para acompañar a los estudiantes en su aprendizaje del español, no se identifican las diferentes entonaciones o el léxico propio de cada región peruana.

Por lo antes dicho, vemos que los recursos auditivos en general tienen en cuenta los objetivos del MCER y el CNEB para los niveles a los que se orientan, excepto en el registro y variedad. Cabe mencionar que algunos de los audios presentan ruidos de fondo que crean un ambiente real brindando verosimilitud a los textos orales. Estos ruidos se presentan en 24 de los 41 audios, lo que corresponde a un poco más de la mitad.

En cuanto a las características de las actividades de EO propuestas según los objetivos de aprendizaje para los niveles A1 y A2 según el MCER y el CNEB, estas desarrollan casi en su totalidad los indicadores del MCER y el CNEB. Así, encontramos de las 10 actividades permiten un *output* comprensible, pues las actividades propuestas permiten a los estudiantes expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares de su entorno. En segundo lugar, son verosímiles, pues permiten expresar ideas para comunicar gustos, preferencias o necesidades, lo cual se relaciona con la

contextualización de la realidad de los estudiantes y su entorno. En general, las actividades son representativas con áreas de prioridad inmediata y su extensión permite que los niños puedan centrar su atención por ser breves. En cuanto al ítem de registro y variedad, aunque en general las actividades pueden favorecer la expresión de ideas de manera espontánea, favoreciendo así las expresiones en las diferentes variedades, como no todas las actividades tienen como fin producir espontáneamente, sino de manera pautada, esta expresión y producción puede verse limitada. En cuanto al interés, 8 de las 10 actividades de expresión oral muestran la posibilidad de desarrollar el interés en los estudiantes por acercarse a su realidad y contexto. Podemos afirmar que la mayoría de las actividades muestran que los objetivos del MCER y el CNEB se cumplen, aunque se puede mejorar la propuesta de expresión oral espontánea que favorezca una producción más real, interesante y variada.

4.2.3. Adecuación de las actividades de CA y EO a niños de primer grado (6 a 8 años)

Para la revisión de la adecuación de las actividades de CA y EO a niños de primer grado, hemos considerado los siguientes indicadores: temática y adecuación del lenguaje; duración del texto oral; rentabilidad y dinámica; y aspecto lúdico. En el caso de las actividades de CA, podemos observar que se cumplen todos los criterios de adecuación para niños. Así, en la temática y adecuación del lenguaje a niños, todas las actividades muestran sencillez en el lenguaje, modulación y lentitud acordes a la edad y nivel de los estudiantes. Lo mismo sucede con la duración del texto oral, cuyo promedio es de 1 minuto y 19 segundos. En cuanto a la rentabilidad de las actividades, al presentar un lenguaje y duración adecuados a la edad y nivel de los niños, se facilita el aprovechamiento de la misma, por lo que consideramos logrado este aspecto.

La excepción se presenta en el dinamismo y aspecto lúdico de las actividades, el cual solo se presenta en 19 de las 41 actividades. En este aspecto, hemos observado que la mayoría de las actividades de CA tienen como finalidad unir con flechas, responder preguntas, rellenar información, leer o repetir. La pregunta es ¿qué tan lúdico puede ser esto para un niño? Cabe mencionar que si la mayor parte de las actividades no son dinámicas ni lúdicas, la adecuación a la edad del grupo meta no se cumple plenamente. El aspecto lúdico de las actividades es muy importante para cualquier aprendiz de una L2, más aún para niños de primer grado de primaria que tienen entre 6 a 8 años.

En lo que corresponde a la adecuación de las actividades de EO a niños, encontramos que las temáticas desarrolladas ellas son sencillas y del entorno de los

estudiantes, por lo que requieren vocabulario de la vida diaria. La duración de las actividades no se menciona, pero la hemos determinado teniendo en cuenta la duración de la producción oral, el tiempo para el cambio de interlocutor/es y la repetición de la actividad. En promedio, las actividades de EO tienen una duración de 8' 55", cumpliendo así con el tiempo de atención de los niños. Además de ello, al ser actividades sencillas, los niños pueden obtener un alto provecho de estas, pues las estructuras y el vocabulario utilizado son conocidos por ellos. Finalmente, lo más destacable de estas actividades de EO es su dinamismo y aspecto lúdico, lo cual permite que los estudiantes puedan disfrutar el tiempo de producción oral mientras practican el uso de la L2 desarrollando un aprendizaje más real y a la vez muy enriquecedor para el trabajo con niños.

4.2.4. Adecuación de la didáctica de las actividades de CA y EO a niños de primer grado en el cuaderno de trabajo Castellaneando 1

Según los resultados antes descritos, podemos afirmar en líneas generales que las actividades de CA y EO a niños de primer grado en el cuaderno de trabajo Castellaneando 1 sí se adecúan didácticamente a la edad del grupo meta donde la oralidad es fundamental (Niketlava y López- 2019) al ser la primera forma de comunicación entre las personas (Caro, González y Valverde, 2013).

Así, en el caso de las actividades de CA encontramos variedad de tipos de textos en su propuesta, lo cual favorece la exposición de los niños a diferentes textos orales como canciones, poemas, cuentos, monólogos, juegos de palabras, textos informativos, expresión de frases, exposiciones, etc. (Cassany, Luna y Sanz, 2014; Fritzler, 2017) siendo la mayor parte de las actividades de CA propuestas a partir de diálogos pautados, destacando el aspecto comunicativo de la lengua (Caro, González y Valverde, 2013). Notamos además que las noticias, anuncios y juegos de roles no se han tenido en cuenta en las actividades de CA; sin embargo, en el ámbito rural donde se utiliza el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1*, uno de los medios de comunicación más utilizado es la radio, sería interesante incluir noticias y anuncios radiales a los que ellos están constantemente expuestos, pues son textos que los estudiantes pueden encontrar en su entorno y que enriquecen la verosimilitud del *input* comprensible (Krashen, 1985) que reciben; pero, en general, vemos que las actividades de CA brindan un abanico amplio de diferentes tipos de texto, lo cual enriquece el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de las actividades de EO, encontramos que la mayor parte de estas son juegos, aunque también presentan canciones, juegos de roles, diálogo y exposición. Todo ello nos permite observar dos cosas; en primer lugar, que las actividades de EO son más lúdicas (Fritzler, 2017) que las de CA, lo cual, como sabemos, es de suma utilidad en el aprendizaje de una L2, más aún si el público es infantil (Phillips, 1993; Cassany, Luna y Sanz 1994; Ochoa, 2007; Mora, 2013; Fritzler, 2017). En segundo lugar, presentan menor variedad en los tipos de texto que las de comprensión auditiva, pues no se producen ni poemas, ni cuentos, ni anuncios, ni noticias o monólogos. Lo cual nos lleva a recordar la importancia de la variedad que deben tener las actividades orientadas a niños como nos lo explica Pavón (2014). Esta falta de variedad es un punto de reflexión para en la adecuación al público infantil.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje según el MCER y el CNEB, la destreza de CA presenta un *input* comprensible pues los recursos auditivos son lentos y articulados con claridad para facilitar la asimilación del significado. Esto responde a lo que decía Krashen (1985) sobre la importancia del *input* en el aprendizaje de una L2. Asimismo, la verosimilitud, el interés, la extensión y la contextualización y representatividad de los recursos auditivos presentan información sencilla y del entorno de los estudiantes, lo cual es de gran ayuda para la incorporación de la L2, tal como mencionan Sans (2000) y Cassany, Luna y Sanz (1994), quienes siempre hacen hincapié en la importancia de la motivación para despertar el interés de los estudiantes. Todo ello brinda a las actividades una alta rentabilidad entre lo trabajado y lo aprendido, lo cual es de suma importancia, tal como lo menciona Martín Peris (2007). Solo un ítem no se cumple plenamente: el registro y variedad, pues en los recursos auditivos no se reflejan las diversas variedades del español peruano. Notamos que, aunque en la propuesta del material se considera como hilo conductor la historia de 4 niños de diferentes regiones, los audios no muestran ni la entonación, ni la pronunciación o expresiones propias de las diferentes regiones del Perú, solo encontramos una variedad, lo cual puede marcar la tendencia a entender el idioma como correcto o incorrecto, marcando así distancias sociolingüísticas entre el castellano y las lenguas originarias y reafirmando que la “forma estándar corresponden cercanamente al español hablado en la capital” (Cerrón-Palomino, 2003, p. 25). Es por ello que consideramos importante hacer esta observación.

En el caso de la destreza de EO, notamos que presenta un *output* comprensible pues las actividades propuestas permiten que el estudiante se exprese con frases lentas y

sencillas. En este mismo punto, Krashen (1985) y luego Hernández-Bitinas (2006) resaltan que es posible un *output* comprensible cuando se ha recibido un buen *input*, lo cual se evidencia con el análisis de las actividades de CA. Asimismo, los textos orales producidos son verosímiles, pues permiten a los estudiantes expresar sus ideas y gustos en casi todas las actividades, lo cual acerca el castellano a los niños tal como nos lo refiere Hernández-Bitinas (2006) quien destaca la importancia de la conversación coloquial o producción natural para mejorar el proceso de aprendizaje (Rueda y Wilburn, 2014). En cuanto a la contextualización, representatividad, eficacia y extensión, al igual que en el caso de los recursos auditivos, estos se cumplen en su totalidad, mostrando que el manual considera importante que las producciones orales sean lo más reales posibles, tal como lo dice Sans (2000), Cassany, Luna y Sanz (1994) y Rueda y Wilburn (2014). Si analizamos el ítem sobre el interés que puede despertar en los estudiantes, vemos que algunos temas pueden resultar irrelevantes para los estudiantes por el tipo de texto, como, por ejemplo, la última actividad referida a la exposición sobre una profesión ficticia “somos trabajadores”; tal vez los elementos o la forma de presentar esta actividad podría generar más interés en los estudiantes. Lo mismo sucede con la canción “la ensalada”, que es un tema que podría no resultar tan motivador a niños de entre 6 a 8 años. Tendríamos que observar su reacción y comprobar si realmente es relevante este tema para ellos.

En cuanto al registro y variedad dentro de las actividades de EO, encontramos que más de la mitad permiten la expresión de las mismas, pues en general las actividades están muy pautadas, lo que frena la expresión de ideas de manera espontánea limitando una producción en diferentes registros y/o variedades lo cual puede afectar el proceso de aprendizaje, pues como nos recuerda Habdy (2019) los juegos motivan la expresión espontánea sin la sensación de error, lo que a su vez ayuda a una percepción de la lengua distinta y no sesgada, siendo esta más real y cercana a la variedad encontrada en su entorno cercano (Cerrón-Palomino, 2003) .

Podemos concluir que los objetivos del MCER y el CNEB se cumplen en las actividades de CA y EO; sin embargo, el ítem sobre el registro y variedad presenta limitaciones tanto en las actividades de CA como en las de EO.

En lo que corresponde a la adecuación didáctica de las actividades de CA y EO a niños de primer grado (6 a 8 años), encontramos que las actividades de CA desarrollan una temática y adecuación propia del lenguaje de los niños, tal como lo menciona Fornés (2020). Asimismo, la duración del texto oral en actividades de CA es en

promedio de 1' 19", mientras que en las de EO es de 8' con 55", manteniendo en ambos casos el umbral requerido para captar la atención de los niños (Pavón, 2014; Domínguez, 2019). Al tener una temática y lenguaje adecuado, y una duración que favorece la atención de los estudiantes, tenemos actividades rentables para los niños. Sin embargo, en el aspecto dinámico y lúdico tan necesario para el aprendizaje en niños, tenemos una disparidad entre ambas competencias. Por un lado, las actividades de CA presentan un nivel bajo en el aspecto lúdico, pues en muchas de las actividades se pide a los niños unir con flechas o contestar preguntas a partir del audio que escuchan, acciones que no permiten la interacción entre pares y la espontaneidad propia del juego. Por otro lado, las actividades de EO son en su mayoría juegos, por lo que el aspecto lúdico (Phillips, 1993; Ochoa, 2007; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Carreté, 2014; Rueda y Wilburn, 2014; Fritzler, 2017; Habdy, 2019) está muy presente, siendo beneficioso para el proceso de aprendizaje de los niños

4.3. Los referentes culturales en las actividades de CA y EO

Los resultados, análisis y discusión del tercer objetivo de nuestro estudio están organizados de la siguiente manera: los resultados del contexto cultural en las actividades de CA y EO (apartado 4.3.1), los resultados de los saberes y comportamientos culturales (apartado 4.3.2), y el análisis y discusión de los resultados sobre la adecuación al contexto sociocultural a los diversos contextos lingüísticos de las actividades de CA y EO en el cuaderno de trabajo *Castellaneando I* (apartado 4.3.1.)

4.3.1. Contexto cultural

Para el análisis del contexto cultural, tal como mencionamos en la metodología, hemos considerado analizar: conocimientos generales de países hispanicos; conocimiento de las diferentes regiones hispanas del Perú; acontecimientos y protagonistas del pasado y presente; productos y creaciones culturales.

Si observamos este punto en las actividades de CA, encontramos que de los 4 aspectos antes mencionados, 2 están presentes en las actividades: conocimiento de las diferentes regiones hispanas del Perú y productos y creaciones culturales. En el primer aspecto, solo 4 de las 41 actividades muestran esta información; en el segundo aspecto, encontramos que 13 de las 41 actividades lo tienen en cuenta y, aunque en este último vemos una mayor representatividad, no llega ni a la mitad de las actividades. Los otros

dos ítems no se presentan en ninguna de las actividades, por lo que no se hace referencia en ningún caso a otros países hispanohablantes o a personajes o acontecimientos del pasado, siendo que esto también crea el entorno cultural y la identidad. Este último punto se relaciona con la falta de integración del área curricular de historia, la cual no se identifica en ningún audio.

En lo que se refiere a las actividades de EO, al igual que en las de CA, encontramos que ninguna de las 10 actividades considera los conocimientos generales de países hispanos ni acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. Se puede observar que solo en 1 actividad se presenta el conocimiento de las diferentes regiones hispanas del Perú y los productos y creaciones culturales. Salvo en algunos casos excepcionales, donde tienen que hablar de actividades propias del entorno cultural comunitario de los niños, como son las profesiones que pueden observar en su entorno y/o los gustos personales y/o familiares, las demás actividades no tienen una contextualización cultural ni expresan regionalismos o productos o personajes propios. Esto se relaciona con la baja cantidad de áreas transversales del currículo que se consideran dentro de las actividades de EO, lo cual limita la práctica del vocabulario u otros aspectos a considerar en este criterio de análisis.

4.3.2. Saberes y comportamientos culturales

Hemos observado que las relaciones interpersonales e identidad colectiva y estilo de vida se presentan en 17 de 41 actividades de comprensión auditiva. En el caso del ítem condiciones de vida y organización social, tenemos que 16 de los 41 audios lo presentan. Esto nos permite notar que los saberes y comportamientos culturales están más presentes, sobre todo en las interacciones dadas en el *input* y el vocabulario relacionado con costumbres locales y regionales que favorecen la identificación de los saberes y comportamientos culturales, como son: la descripción de lugares donde se encuentran las diferentes comunidades, comportamientos de cortesía relacionados directamente con la interacción social en las diferentes regiones del Perú o la descripción de actividades propias del campo como es la de traer/llevar leña; preparar árboles, etc. También encontramos términos como el de “pretina”, que es un producto típico del región andina y de la selva; o también expresiones como “traeré algunos plátanos cuando maduren para asar” que muestra las costumbres culturales de intercambio y generosidad en el entorno social, especialmente en el ámbito rural, donde se utiliza este cuaderno de trabajo.

Con respecto de los saberes y comportamientos culturales en las actividades de EO, podemos observar una mejor contextualización, pues en 9 de las 10 actividades muestran relaciones interpersonales. En cuanto a los otros dos indicadores, tenemos que la identidad colectiva y el estilo de vida se corresponden a 4 de las 10 actividades y las condiciones de vida y la organización social se presenta en 2 de las 10 actividades. Al igual que en el contexto cultural, los saberes y comportamientos culturales no se explicitan en la propuesta de las actividades de expresión oral, por lo que esto limita el contacto cultural y su desarrollo en los niños a los que va dirigido el manual.

4.3.3. Adecuación al contexto sociocultural a los diversos contextos lingüísticos de las actividades de CA y EO en el cuaderno de trabajo Castellaneando 1

Para el análisis de este tercer punto tendremos en cuenta que los referentes culturales observan dos cosas: el contexto cultural y los saberes y comportamientos culturales. Estos aspectos responden a la diversidad de contextos lingüísticos a los que van destinados los cuadernos de trabajo *Castellaneando 1* (en total 20 lenguas originarias implementadas en la EIB peruana), teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la percepción lingüística del castellano frente a las lenguas originarias (Cerrón-Palomino, 2003). Asimismo, los estudiantes a los que va destinado el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* pertenecen a escuelas de EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico, por lo que las IE están ubicadas en un área rural y la lengua de interacción es la originaria, tanto en la escuela como en la comunidad, siendo el aprendizaje del castellano como L2.

Al analizar la adecuación del contexto sociocultural de las actividades de CA y EO a los diversos contextos lingüísticos, notamos que los referentes culturales revisados (contexto cultural y saberes y comportamientos culturales) no presentan conocimientos generales de países hispanos, limitando la percepción de los estudiantes frente a la importancia del aprendizaje del español teniendo en cuenta que la lengua española presenta diversas “variedades locales en cada región y país donde se habla” (Cerrón-Palomino, 2003, p. 25); junto a ello, tenemos que el conocimiento de las diferentes regiones hispanas del Perú se da parcialmente tanto en las actividades de CA como en las de EO. Todo ello nos muestra que el conocimiento de las variedades del español de las diferentes regiones del país es limitado siendo algo imprescindible dentro del proceso de aprendizaje de esta lengua (Cerrón-Palomino, 2003). Es necesario recordar, tal como mencionamos en el

capítulo de metodología, que el manual desarrolla sus contenidos en torno a la vida e interacción de 4 niños de diferentes regiones del Perú, por lo que inicialmente busca mostrar el castellano en un contexto intercultural, pero el análisis nos muestra que en realidad se centraliza en la variedad de lima (Cerrón-Palomino, 2003).

Otro detalle importante es que en las actividades de ambas destrezas no se muestran acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, lo que está relacionado directamente con la historia, área curricular ausente en las actividades, punto importante desarrollado por Burga (2013) quien destaca la importancia de la valoración cultural dentro de la enseñanza en contextos diversos y refuerza lo dicho por Baralo (2018) quien habla del filtro afectivo que inevitablemente pasa por el tamiz de la percepción sociolingüística. En lo que respecta a los productos y creaciones culturales, podemos observar que en las actividades de CA se muestran mucho más los diferentes productos y creaciones culturales, como es el caso de la elaboración de la pachamanca y otras actividades que permiten conocer las diferentes regiones a través de sus productos. Esto no sucede en las actividades de EO, las cuales presentan temas más generales sin presentar ningún tema específico que permita identificar o hablar en castellano sobre productos y creaciones culturales de su entorno, lo cual va a limitar la contextualización real que acerca al estudiante a la lengua meta desde sus propias costumbres (Cerrón-Palomino, 2003; Burga, 2013) asimismo da una consistencia real a las actividades brindando espacio para la espontaneidad (Hernández-Bitinas, 2006).

En lo que corresponde a los saberes y comportamientos culturales, las actividades de CA presentan mayores muestras de la forma de vida, organización social e identidad colectiva de las comunidades rurales que las actividades de EO. Sin embargo, estas últimas destacan en el ítem de relaciones interpersonales y aunque no se presentan contextualizadas con costumbres originarias, si permiten la expresión oral que manifiesta la L2 con incorporaciones de su propia cultura (Cerrón-Palomino, 2003; Burga, 2013).

Considerando la percepción lingüística del castellano frente a las lenguas originarias (Cerrón-Palomino, 2003) y la ausencia de este contexto sociocultural en la mayoría de las actividades de CA y EO, podemos determinar que el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* responde parcialmente a los diversos contextos lingüísticos para los que ha sido elaborado (en total 20 lenguas originarias implementadas en la

EIB peruana), teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la percepción lingüística del castellano frente a las lenguas originarias.

Como vimos en la introducción y en el marco teórico del presente estudio, en las aulas de la educación peruana, a veces podemos observar el rechazo y la vergüenza de la población bilingüe al hablar en castellano, siendo los factores culturales la causa de esta actitud. En este sentido, poco o nada pueden hacer las capacidades cognitivas del aprendiente, pues la relación afectiva (Baralo, 2018) con la lengua meta marca la interacción y producción de la L2, por ello, si nuestros resultados nos muestran que las actividades de CA y EO del cuaderno de trabajo *Castellaneando I* están parcialmente adecuadas a los referentes culturales, puede hacer difícil el proceso de aprendizaje y no mejorar la relación dispar existente entre el castellano y las lenguas originarias (Cerrón-Palomino, 2003).

Como acabamos de mencionar, Baralo (2018), en su hipótesis del filtro afectivo nos explica la fuerza del afecto en el proceso de aprendizaje de una lengua; por ello vemos que, si los estudiantes no encuentran referentes reales y culturales dentro del material que utilizan para aprender el castellano como segunda lengua, al existir esta percepción negativa de las lenguas originarias frente al castellano (Cerrón-Palomino, 2003; Burga, 2013), los estudiantes tendrán mayor dificultad para identificarse e interiorizar como suya la nueva lengua de estudio. Si no encuentran estos referentes en los materiales, la identificación afectiva hacia el castellano como L2 será difícil de lograr, pues tenemos por parte del estudiante, por un lado el rechazo de hablar en castellano y por otro la vergüenza de hablar en la propia lengua (Cerrón-Palomino, 2003). Este es un punto clave a reflexionar sobre la elaboración de materiales en el contexto de EIB de Perú donde tenemos 47 lenguas originarias (Burga Cabrera, 2013), de las cuales 20 están escolarizadas y requieren materiales adaptados.

5. Conclusiones

En líneas generales, de los resultados se desprende que el cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* intenta cumplir con el CNEB, aunque no podemos afirmar que desarrolle el enfoque comunicativo en la enseñanza del castellano como L2 en las escuelas de EIB. Las actividades no siempre responden al enfoque comunicativo propuesto por el CNEB peruano. Las actividades de CA responden mejor al enfoque nociofuncional mientras que las de expresión oral se ajustan más al enfoque comunicativo.

El cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* cumple casi en su totalidad con los objetivos de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral excepto por el registro y variedad que podría presentarse con mayor adecuación a las variedades del castellano existentes en Perú.

Las actividades de CA y EO del cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* están adecuadas al público infantil al que se dirigen, pues presentan un lenguaje, vocabulario, duración de la actividad, rentabilidad, interés y motivación para niños de primer grado de primaria (6 a 8 años). El aspecto lúdico está muy presente en las actividades de EO, pero las actividades de CA requieren una mayor atención en este aspecto.

El cuaderno de trabajo *Castellaneando 1* muestra mayor contextualización sociolingüística en las actividades de CA que en las de EO, más aún por las diversas áreas curriculares que incluye, permitiendo a los estudiantes conocer aspectos culturales de su entorno. Las actividades de EO no presentan ningún matiz cultural específico o de referentes culturales.

Si bien es cierto que los objetivos de nuestro análisis no buscan brindar sugerencias de mejora, consideramos que a partir de los resultados podemos proponer una serie de puntos para la reflexión.

En primer lugar, durante el proceso de análisis se observó que las actividades no tienen una numeración que organice de manera lógica las actividades, creemos que numerar y señalar con íconos las diferentes actividades según el tipo de actividad o en relación a la destreza en la que se centraliza la actividad ayudaría mucho al trabajo de los docentes e incluso a futuros análisis que se quieran realizar en dichos materiales.

En segundo lugar, consideramos que la propuesta de las actividades de CA pueden desarrollar más el aspecto lúdico, pues esto enriquecerá el material destinado a

niños de primer grado, los cuales requieren interactuar física y emocionalmente con la lengua.

En tercer lugar, los referentes culturales del castellano como L2 y la contextualización cultural que rodea a las comunidades de lenguas originarias requieren una mayor atención en las actividades de CA y EO. Creemos que incluir personajes históricos y/o culturales de las comunidades originarias permitiría acercar a los niños al castellano desde una inculturación de la lengua facilitando así el proceso de aprendizaje de su L2 y fortaleciendo el uso de su lengua materna, mejorando la percepción lingüística del castellano frente a las lenguas originarias. Asimismo, actividades propias del ámbito rural y material en castellano al que regularmente están expuestos, como son los anuncios y las noticias a través de la radio.

Asimismo, podría mejorar el nivel de registro y variedad de las actividades de CA y EO con la inserción real de las diferentes variedades a través de los audios y/o actividades de EO, presentando las diferentes variedades no solo como una buena idea a través de los personajes que mencionamos en la descripción del material, sino realmente a través de la caracterización de cada uno de ellos con la variedad del castellano que se habla en su región y no solo en la variedad limeña.

Finalmente, creemos que en futuros estudios se podría continuar con el análisis de los otros cuadernos de trabajo de la colección *Castellaneando*, correspondientes a los últimos grados de la educación primaria, con el fin de observar tanto el proceso de aprendizaje de la oralidad del castellano como L2 en la EIB, como la adecuación sociolingüística de los materiales con la revisión de los referentes culturales relacionados al contexto sociocultural y a la percepción lingüística del castellano frente a las lenguas originarias habladas en Perú.

Referencias bibliográficas

- Abio, G. (2011). *¿Por qué es importante practicar las destrezas orales en la escuela?* Universidad Federal de Alagoas.
- Asher, J. (1960) Aprender otro idioma a través de acciones. San José. Editorial. Sky Oaks Productions, Incorporated
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. En *Carabela* 47. Madrid. SGEL.
- Baralo Ottonello, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), republicado. Recuperado a partir de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>
- Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua para niños y jóvenes. En *RESLA* 23 (2010), 79-91
- Burga Cabrera, E. A. (2013). *Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. Ministerio de educación. <https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/apoyo5.pdf>
- Burga Cabrera, E. (dir) (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Hacia%20una%20educacion%20intercultural%20bilingue%20de%20calidad%20Propuesta_pedagogica_EIB.pdf
- Cassany, D.; Luna, M.; y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro Yagüe, M. (2003). Música y canciones en la clase de ELE. Universidad Antonio de Nebrija. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>
- Caro Valverde, M.T., González García, M. y Valverde González M. T. (2013) *Los procesos de comprensión y expresión oral*. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/36641>
- Carreté Ortega, M. (2014). *La comprensión auditiva en los manuales de ELE para niños*. Universidad de Barcelona.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19cec524-72c3-4bd8-a907-f85c8445c738/2014-bv-15-31-mireiacarreteortega-pdf.pdf>

- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo editorial PUCP.
- Chamorro, M. D. y Prats, N. (1994) La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE. Actas II*. Centro Virtual Cervantes.
- Congreso Constituyente Democrático. (1993) .*Constitución Política del Perú de 1993*.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Publicado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español, Madrid, 2002. Recuperado del Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación. En *Marco ELE monográfico*.
https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf
- Domínguez Márquez, M. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencias*, ISSN 2448-525X, vol.8, núm. 52, pp.66-76
- Erazo, J. (2019). La importancia de los enfoques comunicativo y cooperativo en los proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. En *Revista Huellas*, Vol. 1(11).
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4616/5320>
- Fernández Ríos, V. y González García, P. (2009) *El español para niños: estrategias para la enseñanza del léxico*. Instituto Cervantes de Leeds.
- Fritzler, M. (2017). *Gramática lúdica y comunicativa*. La búsqueda del tesoro en la clase de ELE para niños. Instituto Cervantes de Tel Aviv.
- Fornés, M. (2020). *Enseñanza centrada en el alumno: cómo programar cursos para niños y adolescentes*. Instituto Cervantes de Tánger.
- García Santa-Cecilia, A. (2008). *Como se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco Libros, 2008 (2 ed.) ISBN 978-84-7635-430-8
- Gotelli Estrada, C. (2016). *Propuesta de material didáctico sobre léxico para niños quechua-hablantes de educación primaria de las escuelas interculturales bilingües en Perú. Adquisición del español como segunda lengua*. Perú

- Habdy, I. (2019). *La enseñanza de ELE para niños y adolescentes: aplicar las 7 leyes en el aula*. Instituto Cervantes Argel.
- Hernández-Bitinas, R. (2006). *La destreza oral: la conversación coloquial en los materiales de ELE*. Universidad de Alicante.
- Instituto Cervantes (Alcalá de Henares). (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: *Niveles de referencia para el español*. [Alcalá de Henares] Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Krashen, S.D. 1982: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London
- Loarte Alvarado, M. et al. (2021) *¿Cómo realizamos la Planificación Curricular y Evaluación Formativa en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe?* Ministerio de Educación Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7494>
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/Martin-P.html>
- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 5.
http://marcoele.com/descargas/5/martin_compreensionauditiva.pdf
- Martín Peris, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL
- Masciotra, D. (2016). *La competencia: entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la en acción*.
https://www.researchgate.net/publication/329414200_La_competencia_Entre_el_saber_actuar_y_el_actuar_real_Perspectiva_de_la_enaccion
- MINEDU. (2016) *Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)*. Ministerio de Educación Perú
- MINEDU. (2016) *Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PLANEIB)*. Ministerio de Educación Perú
- MINEDU (2018). *Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe (MSEIB)*. Ministerio de Educación Perú

- Mora, F. (2013) *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid. Alianza Editorial, D.L. 2013. ISBN 978-84-206-7533-6
- Moscoso Blanco, R. (2011) *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Defensoría del Pueblo.
- Níkleva, D. G. y López-García, M. P. (2019). *El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora*. Universidad de Murcia. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/399141/272741>
- Ochoa, L. (2007) *Desarrollo de estrategias para activar las destrezas oral y auditiva en niños y adolescentes*. Concordia University. <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/5LO.pdf>
- Pavón Calle, A. (2014). *Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Phillips, S. (1993): *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Robillard Ferreyra, I. M. y Reaño Canayo, I. M. (2019) [Castellaneando 1](#). Ministerio de Educación Perú
- Robles Ávila, S. (dir) (2006). *La enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Innovación Educativa. Universidad de Málaga.
- Rueda Cataño, M. C. y Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, núm. 143.
- Ruiz, U. (1990). La segunda lengua en el preescolar: Una propuesta de diseño. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N° 5, págs. 57 a 68.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, págs. 10-22. <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminario2000.shtml>
- Sueldo Boedo, J. (2007). Propuestas y reflexiones para la enseñanza de ELE en la escuela para niños y adolescentes del Fundamental. En *Ediciones SM*. Universidad Federal de Minas Gerais.
- Sullón Acosta, K. (dir.) (2013) *Documento nacional de lenguas originarias el Perú*. Ministerio de Educación.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Barcelona. Grijalbo

Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas, Tomo V. La

Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford. Oxford

University Press.

Anexos

Anexo 1:

Resumen de la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994) para desarrollar la oralidad

	Comprensión auditiva	Expresión oral
Micro-habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer ● Seleccionar ● Interpretar ● Anticipar ● Inferir ● Retener 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificar el discurso ● Conducir el discurso ● Negociar el significado ● Producir el texto ● Aspectos no verbales
Características del texto oral con lenguaje auténtico	<ul style="list-style-type: none"> ● Vacilaciones ● Repeticiones ● Redundancias ● Incorrección ● Interferencias acústicas ● Ruido ambiental ● Equivocaciones ● Variantes dialectales ● Registro formal ● Registro coloquial ● Control de la voz ● Comunicación no verbal (en caso de videos o expresión oral) 	
Criterios a tener en cuenta para los ejercicios de comprensión/expresión	<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos para escuchar ● Recolección de información ● Escuchar más de una vez el texto oral 	<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos comunicativos ● Definición del tema de la situación comunicativa ● Conocimiento de las rutinas de la situación comunicativa (contenido, estructura de las intervenciones)
Soporte de los textos orales	<ul style="list-style-type: none"> ● Audio ● Video 	<ul style="list-style-type: none"> ● Audio ● Video
Tipos de textos orales	<ul style="list-style-type: none"> ● TV ● Radio ● Ruidos no verbales ● Lectura de textos de cualquier tipo ● Exposiciones ● Situaciones reales ● Cine 	<p>Autogestión (singular)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Historias ● Cuentos ● Exposiciones/discurso ● Improvisación ● Sonidos e imágenes Lectura en voz alta ● Canción <p>Plurigestión (dual)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hablar por teléfono ● Diálogo de dos amigos ● Entrevista <p>(plural)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Debate en clase ● Conversación de amigos

<p>Actividades propuestas para los textos orales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Juegos mnemotécnicos ● Escuchar y dibujar ● Completar cuadros ● Transferir información ● Escoger opciones ● Identificar errores ● Aprendizaje cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Emplear recursos y comunicaciones específicas
<p>Pasos para los ejercicios de comprensión / producción</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducir el tema del texto para anticipar ● Presentar de forma concreta y clara la tarea ● Escuchar el discurso oral ● Resolver la actividad de manera individual ● Comparar las respuestas en pares o grupos ● Escuchar nuevamente el discurso. ● Comparar las respuestas en pares o grupos ● Verificar las respuestas 	<p>Esquema de la expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planificar el mensaje ● Seleccionar el léxico, frases o recursos gramaticales apropiados ● Producir o expresar el mensaje <p>Esquema de la interacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planificar el mensaje respetando los turnos de palabra ● Seleccionar el léxico, frases o recursos gramaticales apropiados ● Producir o expresar el mensaje
<p>Tipología de ejercicios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Intensivos (breves, menos de 3 minutos) ● Extensivos (extensos, 15 a 20 minutos) ● Productivos (permite producir textos orales) 	<p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dramas ● Escenificación ● Juegos de rol ● Simulaciones ● Diálogos dirigidos ● Juegos lingüísticos ● Trabajo en equipo ● Técnicas humanísticas <p>Tipo de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Repetición ● Llenar espacios en blanco ● Dar instrucciones ● Solución de problemas ● Torbellino de ideas <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Historias y cuentos ● Sonidos ● Imágenes ● Test, cuestionarios, etc. ● Objetos <p>Comunicaciones específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exposición ● Improvisación ● Hablar por teléfono ● Lectura en voz alta ● Video y cinta de audio ● Debates y discusiones

Anexo 2:
 Perfil de egreso de la Educación Básica peruana.
 Tomada de CNEB (MINEDU, 2016, p. 15)



Anexo 3:

Presentación de las unidades del libro Castellaneando 1

Tomado de Cuaderno de trabajo Castellaneando 1, 2019, p.6 y 7

Nuestras unidades

Unidad 1 Nos conocemos

- Nos saludamos y presentamos..... 8
- Aprenderé a saludar y decir mi nombre..... 13
- Conocemos a nuestros familiares y amigos..... 13
- Aprenderé a decir los nombres de mis familiares y de dónde soy.

Unidad 2 Aprendemos a convivir

- Hablamos con cortesía en la escuela..... 18
- Aprenderé a usar expresiones de cortesía y preguntar por los útiles escolares..... 23
- Hablamos con cortesía en la familia y la comunidad..... 23
- Aprenderé a usar expresiones de cortesía y decir los nombres de los utensilios de la casa.

Unidad 3 Nuestros talentos y gustos

- Contamos lo que mejor hacemos..... 28
- Aprenderé a decir lo que mejor hago..... 33
- Lo que nos gusta hacer..... 33
- Aprenderé a decir lo que me gusta hacer.

Unidad 4 Las plantas y los animales

- Describimos las plantas..... 38
- Aprenderé a decir los nombres de algunas plantas..... 43
- Describimos a los animales..... 43
- Aprenderé a decir los nombres de algunos animales.

Unidad 5 Los lugares donde vivimos

- Vivimos en un lugar..... 48
- Aprenderé a reconocer las partes de la casa. Reconocer grande y pequeña..... 53
- Conocemos la ciudad..... 53
- Aprenderé a decir los nombres de los lugares de la comunidad.

Unidad 6 Nuestra historia

- ¿Qué hiciste ayer?..... 58
- Aprenderé a decir lo que hice el día anterior..... 63
- Contamos la historia de 63
- Aprenderé a usar expresiones en tiempo pasado.

6

Unidad 7 Nuestras celebraciones

- Organizamos una celebración..... 68
- Aprenderé a decir los nombres de los días de la semana y los meses del año..... 73
- Celebramos el aniversario de la comunidad..... 73
- Aprenderé a decir lo que sucede en la comunidad.

Unidad 8 Compramos y vendemos

- ¿Cuánto cuesta?..... 78
- Aprenderé a reconocer el nombre de algunas monedas..... 83
- Vamos a comprar a la tienda..... 83
- Aprenderé a reconocer los nombres de algunos productos.

Unidad 9 Nuestra salud y alimentación

- Nuestra comida favorita..... 88
- Aprenderé a decir nombres de frutas y verduras..... 93
- ¿Cómo preparamos los alimentos?..... 93
- Aprenderé a elaborar algunas recetas.

Unidad 10 Nuestros juegos y deportes

- Practicamos deportes..... 98
- Aprenderé a usar expresiones relacionadas con los deportes..... 103
- Nuestro campeonato escolar..... 103
- Aprenderé a decir nombres de objetos deportivos.

Unidad 11 Nuestros trabajos y ocupaciones

- Personas de quienes aprendemos 108
- Aprenderé a decir los nombres de algunos oficios..... 113
- Los trabajos en las ciudades..... 113
- Aprenderé a decir lo que se hace en algunas profesiones.

Unidad 12 Diseñamos y construimos

- Creamos objetos con materiales en desuso..... 118
- Aprenderé a decir nombres de objetos que se pueden reutilizar..... 123
- Hacemos experimentos..... 123
- Aprenderé a explicar algunos breves experimentos.

7

Anexo 6

Transcripciones de los audios del manual Castellaneando 1

Unidad	Situación comunicativa	Objetivo	Actividad	Transcripción
Unidad 1: Nos conocemos	Nos saludamos y presentamos	Aprenderé a saludar y decir mi nombre	1. Escucha el audio1 y repite -Escribe en el recuadro y luego decóralo: ¿Cómo te llamas?	Audio 1 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 1, pág. 9. Instrucciones: Escucha el audio y repite 1 Niña. Hola ¿Cómo te llamas? Nayap. Yo me llamo Nayap 2 Niño. Hola ¿Cuál es tu nombre? Kusi. Mi nombre es Kusi
			2. Con el apoyo de tu profesora escucha el audio2 . Luego marca con un aspa las respuestas. - ¿Cuántos años tienes? Pinta la estrella que tiene tu edad - Dibújate en el recuadro y luego completa las oraciones.	Audio 2 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 2, pág.10. Instrucciones: Con el apoyo de tu profesora o profesor escucha el audio, luego, marca con un aspa las respuestas. P=profesora/ K=Kusi/ T= Tairi/ N= Nayap P. Kusi ¿Cuántos años tienes? K. Yo tengo 6 años. P. Tairi ¿Cuántos años tienes? T. Yo tengo 7 años. P. Nayap ¿Cuántos años tienes? N. Yo tengo 6 años.
			3. Escucha el audio3 . Luego, una mediante líneas las frases con las imágenes - ¿En qué momento utilizas estos saludos? Une con líneas.	Audio 3 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 3, pág.11. Instrucciones: Escucha el audio, luego, una mediante líneas las frases con las imágenes según corresponda. Buenos días cuando es de día. Buenas tardes cuando es de tarde. Buenas noches cuando es de noche. Hola cuando nos encontramos con alguien Chau cuando nos despedimos de alguien Hasta luego cuando nos alejamos de alguien sólo por un tiempo. Hasta mañana cuando nos despedimos de alguien hasta el día siguiente.
Conocemos a nuestros familiares y amigos	Aprenderé a decir los nombres de mis familiares y de dónde soy	Aprenderé a decir los nombres de mis familiares y de dónde soy	1. Escucha el audio4 . Luego, una con una línea quiénes viven con Kusi, Nayap y Tari. -Buscamos a la familia de Kusi. Luego, con líneas une las partes correspondientes. -Dibuja a tu familia y escribe el nombre de cada integrante.	Audio 4 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 4, pág.14. Instrucciones: Escucha el audio, luego une con una línea quienes viven con Kusi, Nayap y Tairi. N. Nayap/ K=Kusi/ T= Tairi N. Kusi ¿Cómo se llama tu mamá? K. Mi mamá se llama María N. ¿Y cómo se llama tu papá? K. Mi papá se llama Juan N. ¿Y cuántos hermanos tienes? K. Yo tengo dos hermanos. Uno de ellos se llama Joaquín, el otro Manuel. T. Nayap ¿Tienes un gato? N. Sí, yo tengo un gato. Se llama Mishu. También tengo dos hermanas. Una se llama Ipac, la otra Sugua. Ellas me regalaron a Mishu. T. Yo tengo un perro. N. ¿Tienes un perro? ¿Cómo se llama? T. Mi perro se llama Tonkitsi. N.¿Quién te lo regaló? T. Me lo regaló mi abuelo. Él se llama Mencori. N. Y tu abuela ¿Cómo se llama? T. Mi abuela se llama Chirapa
			3. Escucha el audio5 . Luego, coloca las preguntas con los rostros de las niñas y los niños en las regiones del Perú según de donde provienen. -Escucha nuevamente el audio anterior y responde. -¿Quiénes son los amigos de Kusi y Katari? Une con líneas.	Audio 5 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 5, pág.16. Instrucciones: Con el apoyo de tu profesora o profesor pregunta ¿En qué región del Perú vives?. Pinta en el mapa del Perú la región donde vives. N=Nayap/ T= Tairi/ K= Kusi/ Ka= Katari N.Tairi ¿Dónde vives ? T. Yo vivo en una comunidad Ashaninka, en Pangoa en la región Junín. ¿Y tú Kusi?

				<p>K. Yo vivo en una comunidad de Andahuaylas, en la región Apurímac. ¿Tú dónde naciste Katari?</p> <p>Ka. Yo nací en Juli, en Puno y tengo un amigo que se llama Pedro, él tiene 7 años y es de la región Ica.</p> <p>K. Yo tengo una amiga que es de Piura, se llama Ana.</p> <p>T. ¿Cuántos años tiene?</p> <p>C. Ella tiene 6 años.</p> <p>Ka. Nayap ¿y tú dónde vives?</p> <p>N. Yo vivo en una comunidad Awajún, en la región de Amazonas.</p> <p>K. Todos vivimos en distintos lugares del Perú.</p> <p>2da introducción: Pág.17. Instrucciones: Escucha nuevamente el audio anterior y responde. Escucha el audio, luego coloca las pegatinas con los rostros de las niñas y los niños en las regiones del Perú según de dónde provienen.</p> <p>N.Tairi ¿Dónde vives ?</p> <p>T. Yo vivo en una comunidad Ashaninka, en Pangoa en la región Junín. ¿Y tú Kusi?</p> <p>K. Yo vivo en una comunidad de Andahuaylas, en la región Apurímac. ¿Tú dónde naciste Katari?</p> <p>Ka. Yo nací en Juli, en Puno y tengo un amigo que se llama Pedro, él tiene 7 años y es de la región Ica.</p> <p>K. Yo tengo una amiga que es de Piura, se llama Ana.</p> <p>T. ¿Cuántos años tiene?</p> <p>K. Ella tiene 6 años.</p> <p>Ka. Nayap ¿y tú dónde vives?</p> <p>N. Yo vivo en una comunidad Awajún, en la región de Amazonas.</p> <p>K. Todos vivimos en distintos lugares del Perú.</p>
Unidad 2: Aprendemos a convivir	Hablamos con cortesía en la escuela	Aprenderé a usar expresiones de cortesía y preguntar por los útiles escolares	<p>1. Escucha el audio6. Luego, une mediante líneas a los personajes con las palabras de cortesía que utilizan.</p> <p>- Con el apoyo de tu profesora o profesor, practica el uso de las palabras “permiso”, “por favor”, “gracias”.</p>	<p>Audio 6 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 6, pág.19. Instrucciones: Escucha el audio, luego une mediante líneas a los personajes con las palabras de cortesía que utilizaron. K=Kusi/ A= Ana/ P= Pedro/ N= Nayap/ T=Tairi/ Ka= Katari/ T= todos Prof.= Profesor.</p> <p>K. Buenos días, Ana. A. Buenos días, Kusi.</p> <p>N. Permiso, Ana. A. Pasa, Nayap.</p> <p>P. Ana, por favor, dame el plumón rojo. A. Toma, Pedro. P. Gracias, Ana.</p> <p>T. Por favor Nayap, puedes poner mi maleta en la mesa. N. Sí Tairi. T. Gracias Nayap</p> <p>K. Ana, por favor, dame mi color verde. A. Toma, Kusi. K. Gracias, Ana.</p> <p>Ka. Buenos días, compañeros. T. Buenos días, Katari.</p> <p>Ka. Kusi, por favor, dame tu cuaderno. K. Toma, Katari. Ka. Gracias, Kusi. <i>Entra el profesor al aula.</i> Prof. Buenos días, niñas y niños. T. Buenos días, profesor. <i>Y así comienza un día más en la escuela.</i></p>
			<p>2. Escucha el audio7. Luego, resuelve las actividades con el apoyo de tu profesora o profesor.</p> <p>-Observa los objetos y lee con el apoyo de tu profesora o profesor.</p> <p>-Con el apoyo de tu profesora o profesor y en pareja, conversa empleando palabras de cortesía y los nombres de los objetos de arriba. Observa el ejemplo.</p>	<p>Audio 7 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 7, pág.20. Instrucciones: Escucha el audio, luego resuelve las actividades con el apoyo de tu profesora o profesor. N=Nayap/ A=Ana/ Ka=Katari/ K=Kusi</p> <p>N. Ana, dame mi cartuchera azul por favor. A. Toma Nayap. Está linda tu cartuchera.</p> <p>Ka. Nayap, por favor, dame mi lápiz para escribir. N. Toma, Katari. Ka. Gracias Nayap.</p>

				<p>K. Katari, mi regla está debajo de tu mesa. Dámela for favor. Ka. Toma Kusi</p>
			<p>3. Escucha el audio8. Luego, une las piezas del rompecabezas, según corresponda.</p>	<p>Audio 8 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 8, pág.22. Instrucciones: Escucha el audio, luego une las piezas del rompecabezas según corresponda. M=Mamá de Kusi/ K=Kusi/ N= Nayap.</p> <p>M. Buenos días Kusi, por favor, puedes traer leña. K.Buenos días mamá, ahora mismo la traigo.</p> <p>N.Hola Kusi, ¿nos vemos más tarde para jugar? K.Hola Nayap, sí, pediré permiso. N. ¡Bien! Entonces nos vemos más tarde. Chau. K.Sí Nayap, Chau.</p> <p>K.Hola Nayap, mi mamá mandó unas frutas para ti y tus hermanas. Por favor, le das a ellas también. N. Por supuesto, las compartiré con ellas. Dile a tu mamá “muchas gracias por las frutas”.</p> <p>K. Buenas noches mamá. M. Buenas noches Kusi.</p>
	Hablamos con cortesía en la familia y la comunidad	Aprenderé a usar expresiones de cortesía y decir los nombres de los utensilios de la casa.	<p>2. Escucha el audio9. Luego, lee con el apoyo de tu profesora o profesor.</p>	<p>Audio 9 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 9, pág.25. Instrucciones: Escucha el audio, luego lee con el apoyo de tu profesora o profesor. A=Abuelita de Tairi/ T=Tairi</p> <p><i>En casa de Tairi, su abuelita Sirapa está preparando un rico pescado asado para su nieta.</i></p> <p>A. Tairi, por favor, trae un plato y un vaso para servirte pescado y refresco. T. Toma abuelita A. Gracias Tairi. Por favor, recuerda que debes tender tu cama. T. Si abuelita, gracias por recordármelo</p>
Unidad 3: Nuestros talentos y gustos	Contamos lo que mejor hacemos	Aprenderé a decir lo que mejor hago	<p>1. Escucha el audio10. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, une mediante líneas a los personajes con lo que saben hacer. -Lee y completa cada oración con la palabra adecuada.</p>	<p>Audio 10 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 10, pág.29. Instrucciones: Escucha el audio, luego con el apoyo de tu profesora o profesor, une mediante líneas a los personajes con lo que saben hacer. P=Profesora/ T=Tairi/ N=Nayap/ A=Ana/ Ka=Katari/ K=Kusi/ Pe=Pedro</p> <p>P. Buenos días niñas y niños. Hoy hablaremos de sus talentos. T. ¿Talentos? ¿Qué es eso profesora? P. Ustedes me contarán que habilidades tienen. Es decir, que saben hacer bien. N. Yo sé pescar, profesora. P. Muy bien Nayap. A ver Tairi, ¿Tú qué sabes hacer? T. Yo sé tejer pretina profesora. P. ¡Fabuloso Tairi! ¿Y tú Ana? A. Yo sé correr muy rápido profesora. P. ¡Qué bueno Ana! ¿Y tú Katari? Ka. Yo sé vender profesora. Todos los domingos acompaño a mi papá a la feria. K. Profesora, disculpe, yo sé dibujar. Pe. Y yo sé calcular de manera rápida, profesora. Soy bueno para las matemáticas. P. ¡Cuánto talento hay en este grupo! ¡Felicitaciones!</p>
			<p>2. Escucha el audio11. Luego, con palmas, recita la poesía “Dime tú qué sabes hacer”. -¿Qué sabes hacer tú? *Dibuja dos acciones que sabes hacer. * Escoge dos de estas palabras y luego completa la oración. -Muestra tus dibujos a tus compañeros y compañeras y diles qué sabes hacer. Escucha con atención qué saben hacer y luego dibújalo.</p>	<p>Audio 11 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 11, pág.31. Instrucciones: Escucha el audio, luego con palmas recita la poesía.</p> <p>Poesía: Dime tú, que sabes hacer Yo sé bailar, con mi cuerpo, puedo bailar. Dime tú, que sabes hacer Yo sé nadar, en el agua, puedo nadar. Dime tú, que sabes hacer Yo sé trepar, un árbol grande, puedo trepar. Dime tú, que sabes hacer Yo sé dibujar, lindos paisajes, puedo dibujar. Dime tú, que sabes hacer Yo sé jugar, en el campo, puedo jugar. Dime tú, que sabes hacer</p>

				<p>Yo sé cantar, una canción, puedo cantar Dime tú, que sabes hacer Yo sé pintar, un bello sol, puedo pintar Dime tú, que sabes hacer Yo sé silbar, con mis labios, puedo silbar. Dime tú, que sabes hacer ¿Y tú qué sabes hacer?</p>
	Lo que nos gusta hacer	Aprenderé a decir lo que me gusta hacer.	<p>1. Escucha el audio12. Luego, dibuja lo que le gusta hacer a cada personaje. -¿Qué te gusta hacer? Marca con un aspa (X) lo que te gusta hacer.</p>	<p>Audio 12 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 12, pág.34. Instrucciones: Escucha el audio, luego dibuja lo que le gusta hacer a cada personaje. K=Kusi/ T=Tairi/ N=Nayap/ Ka=Katari/ Pe=Pedro/ A=Ana</p> <p>K. Hola Tairi, cuéntame ¿A ti qué te gusta hacer? T. Hola Kusi, a mí me gusta bailar. ¿Y a ti Kusi? ¿Qué te gusta hacer? K. A mí me gusta dibujar, Tairi. N. ¡Bien Kusi! A mí me gusta nadar. ¿Y a ti Katari? ¿Qué te gusta? Ka. A mí me encanta cantar Nayap Pe. Ana, ¿Y a ti? ¿Qué te gusta? A. A mí me gusta trepar árboles Pedro. ¿Y a ti? Pe. A mí me gusta silbar.</p>
Unidad 4: Las plantas y los animales	Describimos las plantas	Aprenderé a decir los nombres de algunas plantas.	<p>1. Escucha el audio13. Luego, pega los árboles que mencionaron los personajes.</p>	<p>Audio 13 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 13, pág.39. Instrucciones: Escucha el audio, luego, pega los árboles que mencionaron los personajes. P=Profesor/ Pe=Pedro/ A=Ana/ Ka=Katari/ K=Kusi/ T=Tairi</p> <p>P. Buenos días niñas y niños. Hoy hablaremos de las plantas. ¿Qué plantas conocen ustedes? Pe. Yo conozco el aguaje profesor. El árbol de aguaje es grande. P. Muy bien Pedro. Es cierto. Tú Ana, ¿Qué planta conoces? A. Yo conozco el árbol de mango profesor. ¡Qué rico, los mangos me encantan! P. Sí Ana, los mangos son deliciosos. Tú Katari, ¿Qué planta conoces? Ka. En mi chacra, tenemos muchos árboles de plátano profesor. Sus hojas son grandes, largas y verdes. Cuando los plátanos están verdes, todavía no se pueden comer. A mí me gusta el plátano madurito. K.A mí me gusta la manzana madurita. T. ¡Qué rico! ¡Madurito y asado! Mmmm... Ka. Cuando los plátanos maduren, traeré algunos para asar. P. Buena idea Katari.</p>
			<p>2. Escucha el audio14. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, une a cada personaje con la fruta que le gusta. - ¿Qué fruta te gusta? Dibújala, píntala y escribe su nombre.</p>	<p>Audio 14 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 14, pág.40. Instrucciones: Escucha el audio, luego con el apoyo de tu profesora o profesor une a cada personaje con la fruta que le gusta. P=Profesor/ A=Ana/ K=Kusi/ Pe=Pedro</p> <p>P. Niñas y niños, buenos días. Hoy cada uno dirá la fruta que más le gusta. Mencionará algunas de sus características como el color, la forma y el sabor que tiene. A. A mí me gusta el mango profesor. El mango es ovalado, de color amarillo y es muy dulce. P. ¡Gracias Ana! A ver, ¿Quién más desea participar? Tú Kusi. K. A mí me encanta la piña. Profesor, la piña es más grande que el mango. Tiene como una corona, su cáscara es gruesa y de color medio marrón, con coquitos. Además es dulce y jugosa. P. ¡Muy bien Kusi! Tú Pedro. Pe. A mí me encanta la naranja profesor. La naranja es redonda y de color anaranjado. Tiene pepas y es muy jugosa. P. Excelente niñas y niños. ¡Gracias por su participación! Ahora dibujaremos las frutas que hemos mencionado.</p>
			<p>3. Escucha el audio15 y luego, lee con el apoyo de tu profesora o profesor. -Observa el dibujo de la planta. Luego, píntala y escribe en los recuadros el nombre de sus partes.</p>	<p>Audio 15 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 15, pág.41. Instrucciones: Escucha el audio y luego lee con el apoyo de tu profesora o profesor. P=Profesor.</p> <p>P. Niñas y niños, las plantas son seres que necesitan alimentarse. No comen como nosotros, sino que se alimentan a través de su raíz que se encuentra en el interior de la tierra. Luego viene el tallo que es largo y luego del cuál salen las hojas que generalmente son verdes.</p>
	Describimos a los animales	Aprenderé a decir los nombres de algunos animales.	<p>1. Escucha el audio16. Luego, pinta y escribe el nombre de los animales.</p>	<p>Audio 16 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 16, pág.44. Instrucciones: Escucha el audio, luego pinta y escribe el nombre de</p>

			<p>-Ahora, con el apoyo de tu profesora o profesor, completamos los cuadros contestando a las preguntas. ¿Qué animales hay en tu comunidad? Dibuja, responde y escribe su nombre.</p> <p>2. Escucha el audio17 y luego lee. -Con el apoyo de tu profesora o profesor, completa. -Dibuja y describe al animal que más te guste</p>	<p>los animales. P=Profesor/ E1/ E2/ E3</p> <p>P. Niñas y niños, en nuestra comunidad hay muchos animales de diferentes tamaños y colores. E1. Sí profesor, yo en una ocasión vi un sapo grande de color verde, patas largas y de piel escamosa. Además decía croac croac. E2. Profesor, mi vecino tiene un chanco de color negro y de orejas pequeñas. La mayor parte del día está comiendo o buscando que comer. E3. En la casa de mi abuelo hay una vaca de color blanco profesor, con manchas negras. Ella tiene patas largas y una cola delgada que le gusta mover. Además, le encanta comer pasto.</p> <p>Audio 17 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 17, pág.46. Instrucciones: Escucha el audio el audio y luego lee. P=Profesor</p> <p>P. Niñas y niños, en el monte podemos encontrar muchos animales. Por ejemplo, el añuje que es pequeño, de color marrón y se alimenta de hierbas.</p>
<p>Unidad 5: Los lugares donde vivimos</p>	<p>Vivimos en un lugar</p>	<p>Aprenderé a reconocer las partes de la casa. Reconocer grande y pequeño.</p>	<p>1. Escucha el audio18. Luego, dibuja la casa de cada personaje. -¿Qué partes tiene tu casa? Dibújala. - Muestra tu dibujo y pregúntale a tu compañera o compañero: “¿Qué partes tiene tu casa?” Él te responderá “Mi casa tiene...” -Escucha a tu profesora o profesor y pinta los objetos de la casa que te indique.</p>	<p>Audio 18 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 18, pág.49. Instrucciones: Escucha el audio, luego dibuja la casa de cada personaje. N=Nayap/ Ka=Katari/ A=Ana</p> <p>N. Amigas y amigos es increíble, todas y todos venimos de lugares diferentes. Nuestras regiones son distintas. Ka. Así es Nayap, incluso, los climas son distintos. Por ejemplo, tú vives en un lugar donde hace mucho calor y yo vivo en un lugar donde hace mucho frío. A. Y yo vivo en un lugar donde hace frío y calor en determinados momentos del día. Ka. Es cierto, Ana, cuéntanos ¿Cómo son las casas en la costa? A. La mayoría de las casas son de adobe o cemento Katari. Por eso son frescas cuando hace calor y calientes cuando hace frío. Los techos son planos. N. Katari, ¿Cómo son las casas en tu región? Ka. Las casas son de adobe Nayap, por eso son calientes. Este material nos protege del frío. Los techos son de calamina y se construyen a dos aguas, porque en mi región llueve mucho. N. En la mía también hay lluvias muy fuertes y los techos también son contruidos a dos aguas, pero están hechos con hojas de palmera o calamina. Como hace calor, las casas son de madera. A. Y ¿Qué partes tiene tu casa Katari? Ka. Bueno, Ana, en mi casa hay un espacio dónde se reciben a las visitas. Allí, ponemos bancos adornados con pellejos para que se sientan cómodas y calientes. A. ¡Ah! una sala... ¿Qué más? Ka. También tenemos un lugar para comer, una cocina y un cuarto para dormir. El baño está aparte de la casa. ¿Y tú casa Nayap? N. Mi casa, aunque se encuentra en la selva, también tiene un espacio para recibir a las visitas. Ana le dice sala... jajá... Está la cocina, que es la parte más importante de la casa y un cuarto dónde descansamos en la noche. El baño también está separado de la casa. A. ¡Sorprendente! A pesar que las casas de nuestras regiones son distintas, todas tienen una sala, una cocina, un cuarto y un baño.</p>

			<p>4. Escucha el audio19 y luego completa el texto. -Ahora, formen una circunferencia y a recitar esta poesía.</p>	<p>Audio 19 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 19, pág.52. Instrucciones: Escucha el audio y luego completa el texto.</p> <p>¿Qué hay en tu casa? En mi casa hay un lamparín Un lamparín ¿Qué más? En mi casa hay una silla Un lamparín y una silla, ¿Qué más? En mi casa hay una escalera. Un lamparín, una silla y una escalera ¿Qué más?</p> <p>¿Qué hay en su casa? En su casa hay una cama Un lamparín, una silla, una escalera y una cama ¿Qué más? En su casa hay un fogón Un lamparín, una silla, una escalera, una cama y un fogón En su casa hay una mesa. Un lamparín, una silla, una escalera, una cama, un fogón y una mesa.</p>
Conocemos la ciudad	Aprenderé a decir los nombres de los lugares de la comunidad	<p>1. Escucha el audio20. Luego, responde con el apoyo de tu profesora o profesor. -¿Quiénes han ido a la ciudad? Marca con un aspa (X). -Ana y Pedro mencionaron algunos lugares que existen en la ciudad. Enciérralos en la imagen. -A estas palabras les falta las vocales. Con el apoyo de tu profesora o profesor, colócalas. -Ahora vamos a encerrar en un círculo las vocales de las siguientes palabras. -¿Cómo es la ciudad? Descríbela usando las palabras de las actividades anteriores.</p>	<p>Audio 20 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 20, pág.54. Instrucciones: Escucha el audio, luego responde con el apoyo de tu profesora o profesor. N=Nayap/ Pe=Pedro/ A=Ana/ K=Kusi</p> <p>N. Hola Pedro, una pregunta ¿Conoces Lima? Pe. Sí Nayap, Lima está cerca de Ica, he ido varias veces. N. ¿Y cómo es la ciudad de Lima? Pe. La ciudad es grande Nayap. A. Yo también conozco Lima chicos. La ciudad es moderna, ruidosa y concurrida. N. con...cu. ¿Qué? A. Con-cu-ri-da, concurrida... es decir un lugar donde hay mucha gente. K. Qué interesante... ¿Y qué lugares hay en la ciudad? Pe. En la ciudad existen algunos lugares que no tenemos en la comunidad Kusi; por ejemplo, la Municipalidad, el mercado, el hospital, los colegios y las plazas. A. Sí, varios hospitales, colegios, plazas, mercados y municipalidades. N. Uy, creo que me perdería en Lima. Pe. No te perderías Nayap, sólo debes saber los nombres de las calles o seguir las indicaciones de las personas. N. ¡Gracias Pedro! Espero conocer pronto Lima.</p>	
		<p>3. Escucha el audio21. Luego, reúnete con tu compañera o compañero e indica la ruta que deberá seguir Nayap. Después, tú serás quien siga las indicaciones.</p>	<p>Audio 21 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 21, pág.57. Instrucciones: Escucha el audio, luego reúnete con tu compañera o compañero e indica cuál deberá ser la ruta que debe seguir Nayap. Luego, serás tú el que deberá seguir las indicaciones. N= Nayap/ A=Ana/ Pe= Pedro</p> <p>N. Amigas y amigos, perdonen que insista, pero yo creo que si me perdería en la ciudad. Es muy grande y concurrida. A. No es para tanto Nayap. N. Por ejemplo, si me dijeran que vaya a un hospital, ¿Cómo iría? Pe. Siguiendo algunas indicaciones. Primero debes comprender cuando te dicen arriba y abajo. N. Como si fuera el río. A. Más o menos. Arriba significa que irás hacia adelante y abajo hacia atrás. N. ¡Arriba, hacia adelante! ¡Abajo, hacia atrás! A. Muy bien Nayap. Pe. Y si te dicen más arriba, el lugar está lejos ja jajá. N. ¿Y si me dicen más abajo? A. Puees, mejor tomas un micro... ja jajá Pe. Nayap, otra cosa que debes conocer es cuando te dicen izquierda y derecha. N. O sea saber identificar si debo ir a la derecha o a la izquierda. Pe. Así es. N. Bueno, debo practicar estas palabras si quiero ir a la ciudad.</p>	
Unidad 6: Nuestra historia	¿Qué hiciste ayer?	Aprenderé a decir lo que hice el día anterior.	<p>1. Escucha el audio22. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde y completa. ¿Qué hiciste ayer? - Ahora, con el apoyo de tu profesor o profesora, cuenta qué hizo cada personaje.</p>	<p>Audio 22 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 22, pág.59. Instrucciones: Escucha el audio, luego con el apoyo de tu profesora o profesor, responde y completa. P=Profesor/ A= Ana/ K=Kusi/ Pe= Pedro</p> <p>P. Buenos días niñas y niños. Hoy contaremos que hicimos ayer. A ver Ana, dinos por favor ¿Qué hiciste ayer?</p>

				<p>A. Ayer fui a bañarme al río profesor. P. Muy bien Ana, ¿Tú qué hiciste ayer Kusi? K. Profesor, yo fui a jugar en la cancha. P. Qué bueno Kusi, ¿Y tú Pedro? ¿Qué hiciste ayer? Pe. Yo fui a recoger fruta a la chacra, profesor. P. Muy bien niñas y niños. Les contaré que hice yo ayer. Llegué a mi casa y me puse a leer los cuentos que ustedes escribieron.</p>
			<p>2. Escucha el audio23 y luego lee. - Ahora, completa.</p>	<p>Audio 23 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 23, pág.60. Instrucciones: Escucha el audio y luego lee.</p> <p>Kusi: Ayer fui a casa de Ana para ir juntas a la cancha a jugar vóley, nos divertimos mucho jugando hasta que se hizo tarde. Y regresamos cada una a nuestras casas.</p>
	Contamos la historia de	Aprenderé a usar expresiones en tiempo pasado.	<p>1. Escucha el audio24. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Quién enseñará a bailar a las niñas? ¿En qué momento del día ensayarán? etc.</p>	<p>Audio 24 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 24, pág.64. Instrucciones: Escucha el audio, luego con el apoyo de tu profesora o profesor, responde.</p> <p>Ka. Ipac. ¿Qué hiciste ayer en la casa de Kusi? I. Ayer, en la casa de Kusi ensayamos para la actuación de la escuela. Bailaremos una Saya Nos hemos juntado niñas de segundo, tercer y cuarto grado. La mamá de Kusi nos enseñará a bailar. Ella nos contó que cuando era pequeña le gustaba bailar y participar en las actuaciones de su escuela. Bailaba todo tipo de danzas del Perú. Cuando fue señorita, también bailaba en un elenco que formaron en su colegio. La señora María baila muy bonito. Nosotras intentamos bailar igual que ella, pero nos falta ensayar. Ella nos ensayará todos los días en la tarde. Le pediremos permiso al profesor para ensayar en la escuela. Ka. Qué bonito Ipac. Y a los niños ¿También nos pueden enseñar? Yo quiero aprender. I. Podemos preguntarle mañana. Acompáñanos al ensayo y le preguntamos.</p>
Unidad 7: Nuestras celebraciones	Organizamos una celebración	Aprenderé a decir los nombres de los días de la semana y los meses del año.	<p>2. Escucha el audio 25 y luego observa. -Completa el horario usando las pegatinas de lo que hacen los personajes en los días de la semana.</p>	<p>Audio 25 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 25, pág.69. Instrucciones: Escucha el audio y luego observa.</p> <p>Canción</p> <p>Los días de la semana te vamos a enseñar. Bailando y cantando los aprenderás. Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes. Sábado y domingo para descansar. Los días de la semana te vamos a enseñar Bailando y cantando los aprenderás. Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes. Sábado y domingo para descansar.</p>
Se observa un cambio en el uso de la imagen de la unidad.			<p>3. Escucha el audio26. Une con una línea los meses del año con el número correcto. - Con el apoyo de tu profesora o profesor, responde las preguntas. -Ahora, con el apoyo de tu profesora o profesor, haz las preguntas a una compañera o un compañero.</p>	<p>Audio 26 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 26, pág.70. Instrucciones: Escucha el audio.</p> <p>Narración de un cuento “Los meses del año”</p> <p>Un pequeño venado se perdió una noche, un día de enero, caminando, caminando encontró un viejo letrero que decía febrero. Un salto por acá, un salto por allá, encontró una garza y le dijo “estamos en marzo”. Tenía mucha hambre, tenía mucha sed, llovió en el camino y así pasó abril. Triste andaba cuando un rayo de sol cayó y este le dijo que mayo ya llegó. Apretaba el sol en el mes de junio. Se bañó en el río todo el mes de julio. En el mes de agosto llegaron las playas. Feliz y sin hambre pasó todo setiembre. Siguió caminando, como era ya costumbre, un paso por aquí, un salto por allá. Llegó el mes de octubre. Andaba perdido aún noviembre, Y el viento le sopló que ya era diciembre, sigue este camino le dijo su nuevo amigo. Que cansado estás, un año entero de caminar.</p>

	Celebramos el aniversario de la comunidad	Aprenderé a decir lo que sucede en la comunidad.	2. Escucha el audio27 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde las preguntas. -Lee estas oraciones y dibújalas.	<p>Audio 27 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 27, pág.74. Instrucciones: Escucha el audio, luego con el apoyo de tu profesora o profesor, responde las preguntas. T=Tairi/ N=Nayap/ Ka=Katari</p> <p>T. Hola Nayap, me contaron que tu comunidad estuvo de aniversario. Cuéntanos por favor. ¿Cómo se celebra el aniversario en tu comunidad? N. Hola Tairi, Sí, el aniversario de mi comunidad dura varios días. Primero nos organizamos para limpiar y adornar la comunidad, luego acordamos las presentaciones que se realizarán. La celebración empieza con el desfile de los estudiantes de la escuela y la llegada de las comunidades invitadas. También, se organizan equipos de fútbol. Y, mientras juegan, los demás beben masato y chicha y los alientan. T. En mi comunidad también invitamos a las comunidades vecinas a participar de nuestras celebraciones. Ka. Y después ¿Qué hacen Nayap? N. Después de los partidos de fútbol se disfruta de la deliciosa comida y los ricos postres de nuestra comunidad, Katari. Por la noche hay una fiesta. Ka. ¿Ustedes van a la fiesta? N. Las niñas y los niños no vamos, pero escuchamos la bulla desde nuestras casas ja jajá. T. Y el día central ¿Qué hacen Nayap? N. Es la final del campeonato y después viene la fiesta, ahí todos danzan y beben masato. Los músicos tocan instrumentos como el pífono, bombo y tambor. Las niñas y los niños ayudamos en lo que podemos. T. En el aniversario de tu comunidad se come muy rico. N. Eso es cierto Tairi. Hay abundante carne, yuca, plátano, caldo de gallina. Es la oportunidad de comer ricos panes.</p>
Unidad 8: Compramos y vendemos	¿Cuánto cuesta?	Aprenderé a reconocer el nombre de algunas monedas	1. Escucha el audio28 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste. -Une los productos con el precio que les corresponde. -Conversa con tus compañeras y compañeros a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué productos compras en la tienda? ¿Cuánto cuestan?	<p>Audio 28 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 28, pág.79. Instrucciones: Escucha el audio, luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa los productos que escuchaste. M=mamá de Kusi/ K=Kusi/ V=Vendedora.</p> <p>M. Kusi, ¿vamos a la bodega? debemos comprar varias cosas. K. Sí mami, vamos. M. Hagamos una lista para ver que podemos comprar. Por favor, escribe Kusi. K. Claro mamá, dime. M. Un kilo de fideos, dos tomates... ¿Qué frutas deseas? K. Manzana y granadilla. ¡Me encantan!</p> <p><i>Mamá María y Kusi llegan a la tienda.</i> M. Buenos días señora ¿Cuánto están los fideos? V. Buenos días casera, cuesta 5 soles el kilo. M. Por favor, deme un kilo de fideos, dos tomates, cuatro manzanas y ocho granadillas. V. 5 soles de fideos, 1 sol de tomate, 2 soles de manzana y 2 soles de granadilla. En total serían 10 soles. M. Muy bien, cóbrese por favor. ¡Gracias!</p>
			2. Escucha el audio29 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Qué venden en el quiosco? -Pega y escribe.	<p>Audio 29 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 29, pág.79. Instrucciones: Escucha el audio, luego con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. A=Ana/ T=Tairi/ K=Kusi/ Pe=Pedro/ N=Nayap</p> <p>A. Chicas, chicos, hoy traje dinero y tengo hambre. ¿Saben que venden en el quiosco de la escuela? T. La señora vende sanguches de pollo, Ana. A mí me gustan mucho, cuestan dos soles. K. También vende chaplas con queso, me encantan. Cuestan un sol. Pe. Yo compraré un paquete de galletas que cuesta un sol y una porción de gelatina que cuesta dos soles. N. ¡Qué bien Pedro! yo compraré un queque que cuesta 50 céntimos. A. Gracias por sus recomendaciones. Compraré una chapla con queso de un sol y una porción de gelatina que cuesta dos soles. En total serían tres soles. Vamos a comprar que tengo hambre.</p>
Vamos a comprar a la tienda		Aprenderé a reconocer los nombres de algunos productos.	1. Escucha el audio30 y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. -Encierra los productos que venden en la tienda. -Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.	<p>Audio 30 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 30, pág.84. Instrucciones: Escucha el audio y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. Ta=Tairi/ V=vendedor/ A=Ana/ T=todas</p> <p>Ta. Buenos días señor, ¿Qué vende en su tienda?</p>

				<p>V. Buenos días niñas. Vendemos jabones, sal, atún, fideos, azúcar, aceite, leche, arroz.</p> <p>Ta. Bien, por favor, queremos un kilo de azúcar, dos latas de leche y una botella de aceite.</p> <p>V. Ahora mismo las atiendo.</p> <p>A. Señor, disculpe, ¿Sabe dónde podemos comprar pan?</p> <p>V. Sí, en la otra cuadra hay una panadería.</p> <p>T. Bien Señor, muchas gracias.</p>
			<p>2. Escucha el audio31. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.</p>	<p>Audio 31 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 31, pág.86 (87). Instrucciones: Escucha el audio, luego, con el apoyo de tu profesora o profesor busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.</p> <p>Para comprar productos podemos ir a diferentes lugares. En el mercado encontramos frutas y verduras frescas y carnes diversas de pescado, pollo y más.</p> <p>En la panadería hallamos panes, bizcochos y postres. En la tienda podemos comprar azúcar, leche, atún, fideos, arroz y otros víveres; pero en una feria encontramos de todo: ropa, comida, frutas, verduras, gallinas y muchas cosas más.</p>
Unidad 9: Nuestra salud y alimentación	Nuestra comida favorita	Aprenderé a decir nombres de frutas y verduras.	<p>1. Escucha el audio32. Luego, marca con un aspa (X) ¿Qué frutas y verduras se mencionan en el diálogo?</p> <p>-Conversa con una compañera o un compañero a partir de estas preguntas. ¿Qué le gusta a Nayap? ¿Qué no le gusta a Kusi? ¿Qué te gusta a ti? ¿Qué no te gusta?</p>	<p>Audio 32 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 32, pág.89. Instrucciones: Escucha el audio, luego marca con un aspa. ¿Qué frutas y verduras se mencionan en el diálogo?</p> <p>N. ¡Cómo me gusta el pescado Kusi! Mi mamá lo prepara asado, al pango, en patarascha y de diferentes maneras.</p> <p>K. A mí no me gusta el pescado, Nayap. Yo prefiero las frutas y las verduras.</p> <p>A. A mí también me gustan las frutas Cusi, la manzana, el plátano, las uvas y la chirimoya.</p> <p>T. Uy, qué ricas frutas, pero en mi zona hay otras, Ana, como el aguaje, el caimito, las guabas y el pijuallo.</p> <p>Pe. Nunca escuché esos nombres Tairi.</p> <p>T. Humm, son frutas muy ricas. A mí me gustan mucho.</p> <p>Ka.. ¿Y de verduras? A mí no me gusta el brócoli.</p> <p>K. ¿Los arbolitos? Me encantan, Katari.</p> <p>Pe. A mí me gustan los espárragos y las alcachofas, en mi tierra se producen esos alimentos.</p> <p>A. Si Pedro, la naturaleza nos brinda muchas verduras: zanahorias, lechugas, pepinos, tomates entre otras.</p> <p>N. De tanto hablar de alimentos, ya me dio hambre.</p> <p>K. A mí también, vamos a recolectar mangos. Yo sé dónde hay un árbol cargadito que está esperando que vayamos a recogerlos jajá.</p> <p>N. ¡Vamos</p>
			<p>2. Escucha el audio33 y luego responde. ¿Qué frutas trajimos para compartir?</p> <p>-Con el apoyo de tu profesora o profesor, une con una línea las frutas que pertenecen a la región de donde son Kusi, Pedro y Tairi.</p>	<p>Audio 33 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 33, pág.90. Instrucciones: Escucha el audio y luego responde. P=profesora/ K=Kusi/ Ka= Katari/ A=Ana</p> <p>P. Ya vamos a organizarnos, a ver ¿Qué frutas trajimos para compartir?</p> <p>K. Profesora, yo traje manzana para comer con Ana ja jajá.</p> <p>P. ¡Qué bien Kusi!</p> <p>Ka. Nayap trajo un plátano. Él trajo un plátano para comer con Mariano ja jajá</p> <p>A. Tairi trajo una mandarina.</p> <p>K. Sí, ella trajo una mandarina para comer con Marina ja jajá.</p>

	¿Cómo preparamos los alimentos?	Aprenderé a elaborar algunas recetas.	<p>2. Escucha el audio34. Luego, ordena del 1 al 6 el proceso de preparación de la pachamanca.</p> <p>-Compara tu trabajo con el de una compañera y un compañero y pregunta ¿Has comido Pachamanca alguna vez?</p> <p>¿Cuándo? ¿Te gustó? ¿Qué platos típicos de tu región te gustan?</p>	<p>Audio 34 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 34, pág.94. Instrucciones: Escucha el audio, luego ordena del 1 al 6 el proceso de preparación de la pachamanca. Ka=Katari/ N=Nayap/T=Tairi/ K=Kusi</p> <p>Ka. ¡Qué rica es la pachamanca Nayap! N. Sí, Katari, ya la probé, también me gusta. T ¿Sabes cómo se prepara la pachamanca? K. Preparar la pachamanca no es fácil. Se requiere mucho esfuerzo, por eso lo hacen los adultos. Ka. Sí, es un trabajo colectivo. K. Así es Katari. Primero se hace un hoyo en la tierra, luego se enciende una fogata para calentar muchas piedras. Cuando las piedras están calientes, se colocan dentro del hoyo y enseguida se echan los camotes, las papas y las ocas. Después se echa la carne de cordero, lechón, cabrito o pollo. Y se rellena con más piedras calientes. N. Todo eso se cubre con hojas de plátano y encima de ellas se colocan las humitas, los tamales, los choclos y las habas. K. Finalmente, se cubre otra vez con hojas de plátano y con un poncho o tela gruesa para mantener el calor. Se echa tierra seca y se espera dos a tres horas, hasta que se cocinen todos los alimentos.</p>
Unidad 10: Nuestros juegos y deportes	Practicamos deportes	Aprenderé a usar expresiones relacionadas con los deportes.	<p>1. Escucha el audio35 y luego responde. -¿Qué necesitamos para jugar vóley y fútbol? Une mediante líneas. -Completa.</p> <p>2. Escucha el audio36. Luego, observa y completa.</p>	<p>Audio 35 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 35, pág.99. Instrucciones: Escucha el audio y luego responde. K=Kusi/ Pe=Pedro/ N=Nayap/ A=Ana</p> <p>K. Pedro, Ana, Nayap, ¿Qué quieren jugar? ¿Fútbol o vóley? Pe. Juguemos fútbol Kusi. N. No, mejor juguemos vóley. A. ¿Cuántos jugadores en cada equipo necesitamos para jugar vóley? N. seis en cada equipo. K. Juguemos un rato vóley y luego jugamos fútbol. ¿Qué les parece? N. Es una buena idea, formamos los equipos antes de que se acabe el recreo. A. ¡Genial! Voy a buscar una pelota de vóley y la net.</p> <p>Audio 36 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 36, pág.100. Instrucciones: Escucha el audio, luego, observa y completa.</p> <p>Niñas y niños, existen muchos deportes, por ejemplo el fútbol, el vóley, la natación, el básquetbol y el atletismo. Los que juegan fútbol son futbolistas, los que juegan vóley son voleibolistas, los que practican natación, son nadadores, los que juegan básquet son basquetbolistas y los que entrenan atletismo son atletas.</p>
	Nuestro campeonato escolar	Aprenderé a decir nombres de objetos deportivos	<p>1. Escucha 37 y luego contesta. -Encierra en un círculo los deportes colectivos y con un aspa (X) los deportes individuales. -Une a cada personaje con el deporte que practicará.</p>	<p>Audio 37 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 37, pág.104. Instrucciones: Escucha y luego contesta. P=profesor/ Pe=Pedro/ K=Kusi</p> <p>P. Niñas y niños, ya se acerca el campeonato escolar, así que tenemos que formar nuestros equipos. Recuerden que la idea es que todas y todos participen. Pe. Yo quiero inscribirme en fútbol profesor. P. ¡Muy bien Pedro! ¿Tú Kusi? K. Yo, en atletismo. P. ¡Genial! ¿Tú Ana? A. En vóley profesor. P. Para el fútbol y vóley necesitamos formar equipos porque son deportes colectivos. Para atletismo y natación no, porque son deportes individuales. Ana, por favor, encárgate de formar el equipo de vóley. Pedro, tú te encargarás de formar el equipo de fútbol. N. Yo quiero participar en natación profesor. T. Y yo en atletismo profesor. P. ¡Muy bien! apuntaremos a todas y todos. Primero formaremos nuestros equipos, luego nos inscribiremos y finalmente participaremos. También tenemos que alistar todo lo necesario para los juegos. A. Profesor, debemos mandar a diseñar polos que indiquen nuestro grado y comprar nuestras pantalonetas. Pe. Muy cierto Ana, para jugar fútbol necesitamos zapatillas y pantalones cortos</p>

<p>Unidad 11: Nuestros trabajos y ocupaciones</p>	<p>Personas de quienes aprendemos</p>	<p>Aprenderé a decir los nombres de algunos oficios.</p>	<p>2. Escucha el audio38 y luego responde.</p>	<p>Audio 38 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 38, pág.109. Instrucciones: Escucha el audio y luego responde. N=Nayap/ K=Kusi/ T=Tairi/Pe=Pedro/ A=Ana</p> <p>N. Chicas, chicos, ¿Sabían que el papá de Pedro es carpintero y mi papá es pescador? K. Oh Nayap, no lo sabíamos. Mi mamá es enfermera. Cuando sea grande también seré enfermera. T. Uy, qué les parece si jugamos a adivinar a que se dedican las personas. Yo describo lo que hacen y ustedes adivinan de qué profesión u oficio se trata. K. Buena idea. Comienza Tairi. T. A ver, trabaja con la madera y usa clavos y martillos. Pe. ¡Qué fácil! el carpintero. T. Ja jajá, sólo fue un ensayo. Ahora sí, de verdad. Enseña a las niñas y los niños en la escuela. N. La profesora el profesor. Ahora yo digo la adivinanza. ¿Quién es la persona que hace pan y muchas tortas? K. El panadero. Ahora yo digo ¿Quién se encarga de arreglar los zapatos y las zapatillas cuando se han roto o gastado? Pe. El zapatero, ¿Quién más? Vamos a ver si adivinan. Se encarga de curar a los pacientes cuando están enfermos o necesitan alguna operación. A. La médica o el médico. Ahora, la última, ¿Quién construye casas, escuelas, postas médicas, etc.? .El albañil K. Si Ana, lo hicimos muy bien, hay tantas profesiones y oficios por conocer.</p>
	<p>Los trabajos en las ciudades</p>	<p>Aprenderé a decir lo que se hace en algunas profesiones.</p>	<p>2. Escucha 39, conversa y luego escribe en los círculos las profesiones u oficios que se desarrollan en la ciudad, en la comunidad y en ambos lugares.</p>	<p>Audio 39 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 39, pág.114. Instrucciones: Escucha, conversa y luego escribe en los círculos las profesiones u oficios que se desarrollan en la ciudad, en la comunidad o en ambos lugares. T=Tairi/ A=Ana/ Pe=Pedro/ K=Kusi</p> <p>T. Hola Ana, hola Pedro. Mi papá dice que en las ciudades hay trabajos que no hay en las comunidades. A. ¿Es eso cierto? Pe. Hola Ana, sí. Por ejemplo, están los bomberos, ellos son expertos en apagar incendios. A. Hola Tairi, sí, también se encuentran zapateros, panaderos y costureras. T. En mi comunidad, la mayoría de mujeres sabemos coser. ¿En la ciudad no? A. No, allá hay personas que hacen especialmente ese trabajo. Pe. También hay vendedores, pero no son como los que llegan a la comunidad a vender ropa o alimentos. En las ciudades los vendedores te ofrecen desde alimentos hasta medicinas o casas. Venden de todo. A. En la ciudad también encontramos albañiles, ingenieros y arquitectos. Ellos se encargan de diseñar y construir las casas. K. Hola Chicos, cuando construyeron el colegio y la posta médica, también llegaron a la comunidad algunos arquitectos e ingenieros, así como un maestro albañil quien dirigió el trabajo de los comuneros que participaron en la construcción. T. Qué interesante Kusi, como vemos hay trabajos que sólo se realizan en la ciudad, otros que se desarrollan sólo en la comunidad y algunos que se desarrollan en ambos lugares.</p>

<p>Unidad 12: Diseñamos y construimos</p>	<p>Creamos objetos con materiales en desuso</p>	<p>Aprenderé a decir nombres de objetos que se pueden reutilizar.</p>	<p>1. Escucha el audio40. Luego, une con líneas de diferentes colores las cosas que puedes hacer con botellas de plástico y con latas. -Dibuja y escribe.</p>	<p>Audio 40 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 40, pág.119. Instrucciones: Escucha el audio, luego une con líneas de diferentes colores las cosas que puedes hacer con botellas de plástico y con latas. Pe=Pedro/ T=Tairi/ K=Kusi/ N=Nayap/ Ka=Katari</p> <p>Pe. Chicas, chicos, ¿Cómo están? Miren, con las botellas de plástico podemos hacer macetas. Primero lavamos las botellas y les quitamos las etiquetas. Luego las cortamos por la mitad y a cada parte le hacemos diseños con témperas. Finalmente, en las macetas sembramos plantitas. T. ¡Qué buena idea Pedro! K. Sí, y con las latas podemos hacer portalápices. En ellos podemos ordenar nuestros lápices y nuestros colores. N. Claro Kusi, y con las tapas de gaseosa se pueden hacer flores. Si las tapas son de plástico, ya no se necesita pintarlas porque ya tienen color. Si las tapas son de aluminio o metal, llamadas también chapas, podemos hacer panderetas. Ka. ¡Cuántas cosas podemos hacer con los materiales que botamos! Vamos a recoger botellas, latas, tapas y chapas para crear diferentes objetos. T. Sí, ¡Vamos!</p>
	<p>Hacemos experimentos</p>	<p>Aprenderé a explicar algunos breves experimentos</p>	<p>1. Escucha el audio41. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, completa el proceso de elaboración del papel reciclado y dibuja los pasos que faltan. -¡Imagina que este es tu papel reciclado! Decóralo. -Con el apoyo de tu profesora o profesor, escribe qué más puedes hacer con papel usado.</p>	<p>Audio 41 Introducción del audio: Castellaneando 1, audio 41, pág.124. Instrucciones: Escucha el audio y con el apoyo de tu profesora o profesor, completa el proceso de elaboración del papel reciclado y dibuja los pasos que faltan. Pe=Pedro/ A=Ana</p> <p>Pe. Hola Ana ¿Qué crees que podamos hacer con tanto papel usado que tenemos en el salón? A. Hola Pedro, hagamos papel reciclado y luego tarjetas. Pe. ¿Cómo se hace el papel reciclado? A. Es fácil, sólo necesitamos una batea, un cernidor, y mucho papel. Primero, cortamos todo el papel que juntamos, después colocamos agua en una batea y ahí remojuamos el papel. Si queremos que tenga color, podemos echar tinte de color al agua para que tiña el papel que está en remojo. Luego, formamos hojas de papel en el cernidor y dejamos que se escurra bien. Al final dejamos que las hojas se sequen y listo, ya tenemos papel reciclado. Pe. ¿Y las tarjetas? A. Para hacer las tarjetas con nuestro papel reciclado, juntamos hojitas, semillas y con eso decoramos nuestras tarjetas. Quedarán lindas.</p>

Anexo 7

Cálculo de la duración de las actividades de expresión oral

Unidad	Situación comunicativa	Objetivo	Actividad	Duración de la actividad			
				Duración del texto oral	Cambio de persona/s	Repetición	Tiempo total
Unidad 1: Nos conocemos	Nos saludamos y presentamos	Aprenderé a saludar y decir mi nombre	1b ¡A conversar! Busca a una compañera o compañero y preséntense entre los dos. Yo me llamo ____ Tengo ____ años Vivo en la región ____ Pag.17	20"	15"	6	3' 30"
	Conocemos a nuestros familiares y amigos	Aprenderé a decir los nombres de mis familiares y de dónde soy	---	---	---	---	---
Unidad 2: Aprendemos a convivir	Hablamos con cortesía en la escuela	Aprenderé a usar expresiones de cortesía y preguntar por los útiles escolares	---	---	---	---	---
	Hablamos con cortesía en la familia y la comunidad	Aprenderé a usar expresiones de cortesía y decir los nombres de los utensilios de la casa.	---	---	---	---	---
Unidad 3: Nuestros talentos y gustos	Contamos lo que mejor hacemos	Aprenderé a decir lo que mejor hago	---	---	---	---	---
	Lo que nos gusta hacer	Aprenderé a decir lo que me gusta hacer.	3b. ¡A jugar! -Caminen por todo el espacio del salón de clases a ritmo de la música. -Cuando la música se detenga, busquen una pareja. -Pregúntale ¿Qué te gusta? Y tu pareja te contestará "Me gusta...". - Cuando la música suene otra vez, se reinicia el juego. Pág. 37	15"	15"	10	5'
Unidad 4: Las plantas y los animales	Describimos las plantas	Aprenderé a decir los nombres de algunas plantas.	---	---	---	---	---
	Describimos a los animales	Aprenderé a decir los nombres de	---	---	---	---	---

		algunos animales					
Unidad 5: Los lugares donde vivimos	Vivimos en un lugar	Aprenderé a reconocer las partes de la casa. Reconocer grande y pequeño.	---	---	---	---	---
	Conocemos la ciudad	Aprenderé a decir los nombres de los lugares de la comunidad	---	---	---	---	---
Unidad 6: Nuestra historia	¿Qué hiciste ayer?	Aprenderé a decir lo que hice el día anterior	---	---	---	---	---
	Contamos la historia de	Aprenderé a usar expresiones en tiempo pasado	---	---	---	---	---
Unidad 7: Nuestras celebraciones Se observa un cambio en el uso de la imagen de la unidad.	Organizamos una celebración	Aprenderé a decir los nombres de los días de la semana y los meses del año.	7a. Busca una pareja y jueguen a preguntar y responder. Sigue estas indicaciones: 1. Elabora tarjetas de colores con los nombres de los días de la semana y los meses del año. 2. Coloca las tarjetas boca abajo. Sepáralas por colores. 3. Tu compañera o compañero preguntará ¿Qué día es hoy? 4. Tú voltearás una tarjeta de cada color. -También puedes preguntar: ¿Cuándo naciste? ¿Cuándo es tú cumpleaños? ¿Cuándo es el cumpleaños de tu mamá/papá? ¿Cuándo es el cumpleaños de tu hermana/hermano? Pág. 72	1' 20"	15"	6	8' 50"
	Celebramos el aniversario de la comunidad	Aprenderé a decir lo que sucede en la comunidad.	7b. ¡Juega con tus compañeras y compañeros! 1. Escribe las siguientes palabras en tarjetas: ayudar, beber, conversar, cantar, tocar instrumentos, adornar, servir, danzar, reír, desfilas, cocinar. 2. Saca una tarjeta sin que nadie vea que dice. 3. Indica la acción con un gesto o mímica. 4. Los demás deberán adivinar cuál es la palabra. Pág. 75	1'	15"	6	7' 30"

Unidad 8: Compramos y vendemos	¿Cuánto cuesta?	Aprenderé a reconocer el nombre de algunas monedas	8b. Jugamos a “La tienda”. 1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos. 2. En hojas de colores elaboramos billetes o monedas. 3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón. 4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda. 5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles. Pág. 87	1’ 30”	15”	6	10’ 30”
	Vamos a comprar a la tienda	Aprenderé a reconocer los nombres de algunos productos	---	---	---	---	---
Unidad 9: Nuestra salud y alimentación	Nuestra comida favorita	Aprenderé a decir nombres de frutas y verduras.	9a. Cantamos “Mi ensalada”. <i>Tonada de arroz con leche</i> Pepinos y tomates voy a comer en la rica ensalada que voy a preparar. Mi maestra me enseñó que pele bien que corte bien que mezcle rapidito para comer. Zanahoria, sí. Lechuga, sí. Qué rica la ensalada que voy a preparar. -Ahora, con el apoyo de tu profesora o profesor, canta otra vez y reemplaza el nombre de las verduras con otras. Pág. 91	1’ 30”	15”	6	10’ 30”
	¿Cómo preparamos los alimentos?	Aprenderé a elaborar algunas recetas.	9a. ¡A jugar! ¿Qué frutas y verduras te gustan? 1. Caminen por todo el espacio del salón de clases al ritmo de la música. 2. Cuando la música se detenga, busquen una pareja. 3. Pregúntenle “¿Qué frutas y verduras te gustan?” Y su pareja les contestará “Las frutas que me gustan son_____ y las verduras que me gustan son _____”. 4. Cuando suena la música se reinicia el juego. -Escribe y dibuja lo que averiguaste. A_____ le gusta comer _____ A_____ le gusta comer _____	30’	15”	3	2’ 15”

			A _____ le gusta comer _____ Pág. 92				
Unidad 10: Nuestros juegos y deportes	Practicamos deportes	Aprenderé a usar expresiones relacionadas con los deportes.	10a. Ahora, cantamos. Ritmo (aplausos) a gogó Diga usted (aplausos) Nombres de (aplausos) ¡Deportes! (aplausos) Por ejemplo (aplausos) ¡Fútbol! (aplausos) ¡Vóley! (aplausos) ¡Natación! (aplausos) Ritmo (aplausos) a gogó Diga usted (aplausos) Nombres de (aplausos) ¡Juegos! (aplausos) Por ejemplo (aplausos) ¡Chapada! (aplausos) ¡Escondidas! (aplausos) ¡Salta sogas! (aplausos) Pág. 102	1' 30"	15"	6	10' 30"
	Nuestro campeonato escolar	Aprenderé a decir nombres de objetos deportivos	---	---	---	---	---
Unidad 11: Nuestros trabajos y ocupaciones	Personas de quienes aprendemos	Aprenderé a decir los nombres de algunos oficios.	11a. ¿Qué dice mi dibujo? -Con tres compañeros o compañeras, recorten las tarjetas de las profesiones que están al final del cuaderno. -Por turnos, sale un estudiante, coge una tarjeta y sin decir nada a los demás, deberá dibujar la profesión u oficio que está en la tarjeta. -Los otros tres estudiantes deberán adivinar qué profesión u oficio que es. Pág. 112	1'	15"	6	7' 30"
	Los trabajos en las ciudades	Aprenderé a decir lo que se hace en algunas profesiones	11b. Nos convertimos en trabajadores. -Con cartulinas y papel grande, elabora las herramientas del oficio o la profesión que más te gusta. -Ensayá tu presentación. Comienza diciendo: Yo soy _____ me gusta ser _____ porque _____. Ejemplo: Yo soy zapatero. Me gusta ser zapatero porque _____ : -Escucha la presentación de tus compañeras y compañeros y hagan una exposición de todas las	30"	15"	10	7' 30"

			herramientas y materiales que hicieron. Pág. 117				
Unidad 12: Diseñamos y construimos	Creamos objetos con materiales en desuso	Aprenderé a decir nombres de objetos que se pueden reutilizar.	---	---	---	---	---
	Hacemos experimentos	Aprenderé a explicar algunos breves experimentos	---	---	---	---	---

Muestra del análisis de algunas actividades que desarrollan la destreza de comprensión auditiva

Actividades de comprensión auditiva de la unidad 8 del cuaderno de trabajo Castellaneando (2019, págs. 79, 80, 84 y 86)

Audio
28

 Escucha el audio. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste.



Une los productos con el precio que les corresponde.


		
5 soles	1 sol	2 soles

Conversa con tus compañeras y compañeros, a partir de las siguientes preguntas.


¿Qué productos compras en la tienda?
¿Cuánto cuestan?

79

Audio
29

 Escucha el audio. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde.


¿Qué venden en el quiosco o la bodega?





Me voy a la bodega a comprar galletas, que cuestan 1 sol, y una gelatina de 2 soles.


Pega y escribe.

¿Qué comprará Pedro? ¿Cuánto le costará?



	_____ sol.
	_____ soles.

80

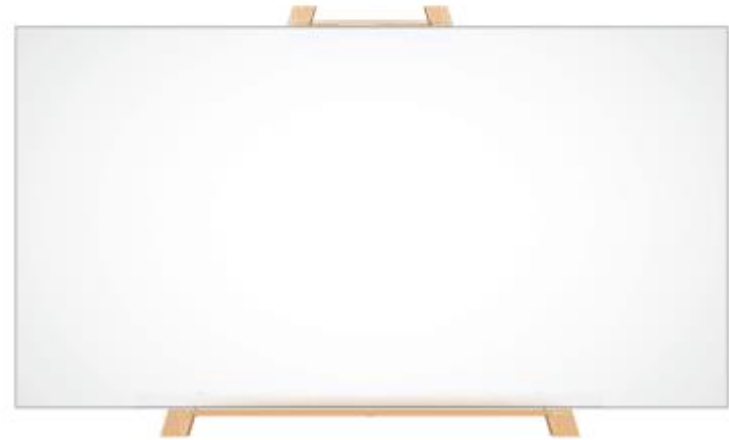
 Escucha el audio y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste.



Encierra los productos que venden en la tienda.



Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.





Escucha el audio. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y una productos con los lugares correspondientes.



Instrumento de análisis de la destreza de Comprensión Auditiva

1. Enfoque de las actividades de la destreza de Comprensión Auditiva
 1.1. Enfoque en la muestra/actividad

Unidad	Audio/ actividad	Muestras de lengua			Formas lingüísticas		Organización de la actividad		Tipos de actividades		Idea subyacente		Contextualización		Enfoque Estructural	Enfoque Nocifuncional	Enfoque por Competencias /Enfoque por tareas	Observaciones
		Textos que ejemplifican aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos tipificados entendidos como modelos.	Textos que sustentan o provocan las tareas.	Morfosintaxis	Conversación	Se describen formas necesarias para la resolución de las tareas. Recursos en relación a tipologías textuales.	Estructuras lingüísticas.	Nociones y funciones.	Actividades motivadoras.	Ejercicios estructurales y gramaticales.	Simulaciones e interacciones pautadas en forma y contenido.	Negociaciones, resolución de problemas y creación cooperativa.	Manejar vocabulario y estructuras.				
8 ^a	a)Audio 28 Escucha el audio28 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste. -Une los productos con el precio que les corresponde. -Conversa con tus compañeras y compañeros a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué productos compras en la tienda? ¿Cuánto cuestan?		X			X		X	X			X		X				<i>Diálogo</i> Se dan dos diálogos. El primero entre Kusi y su madre, el segundo entre la mamá de Kusi y la vendedora. En estas interacciones se identifican actividades de la vida diaria como ir a comprar a la tienda, saludos y expresiones de cortesía. Practican expresiones de cantidad y los verbos dar, costar y cobrar. También usan saludos y formas de cortesía como: <i>Buenos días, por favor y gracias.</i>
	a)Audio 29 Escucha el audio29 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Qué venden en el quiosco? -Pega y escribe.		X		X		X		X	X			X		X			

<p>b)Audio 30 Escucha el audio30 y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. -Encierra los productos que venden en la tienda. -Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.</p>					X		X			X		X				X		X	<p>Dialogo Se da una conversación entre Tairi, Ana y un vendedor en una tienda. Conversan sobre los productos que venden en la tienda. En esta interacción se identifica la actividad de ir a comprar a la tienda y el uso de expresiones de cortesía. Identifican vocabulario a usar en una tienda. Practican los verbos comprar, vender, poder, atender. También el uso de formas de cortesía como: <i>muchas gracias</i></p>
<p>b)Audio 31 Escucha el audio31. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.</p>				X		X		X		X		X				X		X	<p>Texto oral informativo Se da una breve explicación de lugares donde se pueden comprar productos como el mercado, panadería, tienda y otros. En esta explicación se identifica vocabulario de lugares para hacer compras y productos que se pueden comprar. El vocabulario es: <i>mercado, panadería, tienda, feria, frutas, verduras, carnes, panadería, panes, bizcochos, postres, tienda, azúcar, leche, atún, fideos, etc.</i></p>
<p>En esta unidad tenemos 4 actividades de comprensión auditiva donde predomina el enfoque nociofuncional.</p>																			

1.2. Contenidos de otras áreas del currículo.

Unidad	Audio/ actividad	Otras áreas curriculares											Observaciones	
		Lengua	Matemáticas	Conocimiento del medio	Literatura	Geografía	Historia	Ciencias naturales	Tecnología	Física/química	Educación artística	Educación física o deportiva		Otros
8ª	a)Audio 28 Escucha el audio28 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste. -Une los productos con el precio que les corresponde. -Conversa con tus compañeras y compañeros a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué productos compras en la tienda? ¿Cuánto cuestan?			X										Conocimiento del medio
	a)Audio 29 Escucha el audio29 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Qué venden en el quiosco? -Pega y escribe.		X	X										Se observan otras 2 áreas curriculares Conocimiento del medio Matemáticas
	b)Audio 30 Escucha el audio30 y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. -Encierra los productos que venden en la tienda. -Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.		X	X										Se observan otras 2 áreas curriculares Conocimiento del medio Matemáticas
	b)Audio 31 Escucha el audio31 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.			X										Conocimiento del medio
En la unidad 8 observamos que de las 4 actividades propuestas, 2 tienen dos áreas curriculares y 2 tienen una. Las cuatro desarrollan el conocimiento del medio, la cual es la más presente en todas las actividades.														

2. Didáctica de la destreza de comprensión auditiva:

2.1. Tipos de textos orales considerados para las actividades de comprensión auditiva:

Unidad	Audio/actividad	Tipo de texto									Observaciones	
		Canción	Poema/poesía	Cuento	Diálogo	Noticia	Anuncio	Exposición	Monólogo	Juego de roles		Otros
8ª	<p>a)Audio 28 Escucha el audio28. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste. -Une los productos con el precio que les corresponde. -Conversa con tus compañeras y compañeros a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué productos compras en la tienda? ¿Cuánto cuestan?</p>				X							Diálogo
	<p>a)Audio 29 Escucha el audio29. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Qué venden en el quiosco? -Pega y escribe.</p>				X							Diálogo
	<p>b)Audio 30 Escucha el audio30 y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. -Encierra los productos que venden en la tienda. -Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.</p>				X							Diálogo
	<p>b)Audio 31 Escucha el audio31. Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.</p>										X	Texto oral informativo
<p>En la unidad 8 observamos que de las 4 actividades propuestas, 3 son diálogos y 1 es un texto informativo. La parte de los diálogos corresponden a diálogos pautados.</p>												

2.2. Características de los recursos auditivos según los objetivos de aprendizaje para los niveles A1 y A2 según el MCER y el CNEB

Unidad	Audio/actividad	Indicadores							Observaciones
		<i>Input comprensible:</i> los recursos auditivos son muy lentos, articulados con claridad y lentitud y con las suficientes pausas para asimilar el significado.	<i>Verosimilitud:</i> los recursos auditivos presentan información breve y sencilla del ámbito escolar, familiar, comunal, donde predomina vocabulario conocido del entorno de los niños.	<i>Contextualización:</i> los recursos auditivos comunican ideas o expresan necesidades concretas acordes al entorno de los estudiantes.	<i>Representatividad de la muestra:</i> los recursos auditivos presentan frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata, por ejemplo información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empujo, etc.	<i>Registro y variedad:</i> los recursos auditivos muestran contextos reales y se acercan al habla que escucharán los estudiantes en la realidad.	<i>Rentabilidad:</i> los recursos auditivos incluyen el tono de voz de los interlocutores que favorece la comprensión de manera eficaz.	<i>Interés:</i> los recursos auditivos favorecen la atención apoyándose en recursos verbales y paraverbales como el volumen y tono y/o su aspecto lúdico puede generar interés.	
8ª	a)Audio 28 Escucha el audio28 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste. -Une los productos con el precio que les corresponde. Conversa con tus compañeras y compañeros a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué productos compras en la tienda? ¿Cuánto cuestan?	X	X	X	X	X	X	X	No se escucha ruido de fondo
	a)Audio 29 Escucha el audio29 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Qué venden en el quiosco? -Pega y escribe.	X	X	X	X	X	X	X	Se escucha un ruido de fondo que contextualiza el recreo de los niños, pues se escucha a niños jugando y el canto de los pajaritos.
	b)Audio 30 Escucha el audio30 y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. -Encierra los productos que venden en la tienda. -Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.	X	X	X	X		X	X	No se escucha ruido de fondo
	b)Audio 31 Escucha el audio31 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.	X	X	X	X		X	X	Se escucha un ruido de fondo que contextualiza la naturaleza, pues se escucha el agua fluyendo y al inicio se oye cantar a un gallo. El ruido se escucha muy bajo.
<p>En la unidad 8 observamos que de las 4 actividades propuestas, 2 presentan ruido de fondo y las otras 2 no. En cuanto a las variedades, 2 de las 4 actividades muestra estas variedades y las otras 2 no. Cumple todos los indicadores, por lo que podemos decir que los recursos auditivos en general tienen en cuenta los objetivos del MCER, excepto por el aspecto de las variedades, pues aunque se han considerado niños de diferentes lugares del Perú, no se diferencia la entonación o el léxico propio de cada región que están muy diferenciados en Perú.</p>									

2.3. Adecuación de las actividades auditivas propuestas a niños de 6 a 8 años:

Unidad	Audio/actividad	Indicadores				Observaciones	
		<i>Temática y adecuación del lenguaje:</i> Los temas y el lenguaje usado es sencillo y comprensible para niños de 6 a 8 años.	<i>Duración del texto oral:</i> la duración del texto oral se encuentra en el umbral de atención de niños de 6 a 8 años (dos minutos sumados a la edad).	<i>Rentabilidad:</i> la relación esfuerzo-eficacia de la comprensión del texto oral de la actividad es alta pues usa un lenguaje sencillo y con una pronunciación clara según necesitan los niños de 6 a 8 años.	<i>Dinámica y aspecto lúdico:</i> el texto oral presenta características lúdicas como dinamismo, repetición, diversión, etc. para los niños de 6 a 8 años.		
8ª	a)Audio 28 Escucha el audio28 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste. -Une los productos con el precio que les corresponde. -Conversa con tus compañeras y compañeros a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué productos compras en la tienda? ¿Cuánto cuestan?	X	Duración 1' 26"	X	X		Cumple con todos los criterios, menos con el dinamismo y aspecto lúdico.
	a)Audio 29 Escucha el audio29 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Qué venden en el quiosco? -Pega y escribe.	X	1' 12"	X	X		Cumple con todos los criterios, excepto el dinamismo y aspecto lúdico.
	b)Audio 30 Escucha el audio30 y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. -Encierra los productos que venden en la tienda. -Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.	X	1' 00"	X	X	X	Cumple con todos los criterios.
	b)Audio 31 Escucha el audio31 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.	X	1' 13"	X	X	X	Cumple con todos los criterios.
En los ejercicios de la unidad 8 podemos observar que se cumplen la mayor parte de los criterios de adecuación para niños. En cuanto al dinamismo y el aspecto lúdico, 2 de las 4 actividades no cumplen este criterio.							

3. Referentes culturales

Unidad	Audio/actividad	Contexto cultural				Saberes y comportamientos culturales			Observaciones
		Conocimientos generales de países hispanos.	Conocimiento de las diferentes regiones hispanas del Perú.	Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.	Productos y creaciones culturales.	Condiciones de vida y organización social.	Relaciones interpersonales.	Identidad colectiva y estilo de vida.	
8ª	a)Audio 28 Escucha el audio28 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, marca con un aspa (X) los productos que escuchaste. -Une los productos con el precio que les corresponde. -Conversa con tus compañeras y compañeros a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué productos compras en la tienda? ¿Cuánto cuestan?						X		Expresiones culturales de cortesía en el contexto de una tienda.
	a)Audio 29 Escucha el audio29 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, responde. ¿Qué venden en el quiosco? -Pega y escribe.				X		X		Se presenta una conversación entre los niños, utilizan vocabulario variado y de uso común en la escuela. Se usa el término chapla con queso, alimento típico del ande y de la selva. Se expresa la interacción social y cultural entre los niños.
	b)Audio 30 Escucha el audio30 y luego pega las pegatinas de los productos que escuchaste. -Encierra los productos que venden en la tienda. -Dibuja otros productos que encuentras en una tienda.						X		Muestra interacciones con énfasis en la amabilidad y la cortesía, característica cultural.
	b)Audio 31 Escucha el audio31 . Luego, con el apoyo de tu profesora o profesor, busca las pegatinas, pégalas y une productos con los lugares correspondientes.								Ese un texto oral informativo, no cumple con ningún ítem.
<p>En las actividades de comprensión auditiva de la unidad 8 vemos que no se cumplen los criterios. El único que está presente en 3 de los 4 es el de relaciones interpersonales y responde a los audios que presentan diálogos. Solo 1 de las 4 actividades presenta productos y creaciones culturales.</p> <p>En general vemos que en la unidad 8 no se cumplen la mayor parte de los criterios de análisis</p>									

Jugamos a "La tienda"

1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos.

2. En hojas de colores, elaboramos billetes o monedas.

3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón.

4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda.

5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles.


87

Instrumento de análisis de la destreza de Expresión Oral

1. Enfoque de las actividades de la destreza de Expresión Oral
 1.1. Enfoque de la muestra/actividad:

Unidad	Audio/actividad	Muestras de lengua			Formas lingüísticas		Organización de la actividad			Tipos de actividades			Idea subyacente			Contextualización			Enfoque Estructural	Enfoque Nociofuncional	Enfoque por Competencias /Enfoque por tareas	Observaciones	
		Textos que ejemplifican aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos tipificados entendidos como modelos.	Textos que sustentan o provocan las tareas.	Morfosintaxis	Conversación	Se describen formas necesarias para la resolución de las tareas. Recursos en relación a tipologías textuales.	Estructuras lingüísticas.	Nociones y funciones.	Actividades motivadoras.	Ejercicios estructurales y gramaticales.	Simulaciones e interacciones pautadas en forma y contenido.	Negociaciones, resolución de problemas y creación cooperativa.	Manejar vocabulario y estructuras.	Usar recursos para situaciones tipificadas.	Actuar socialmente con la lengua meta.	La gramática siempre es la misma.	Se prevén los recursos que necesitarán los estudiantes					Desde la motivación y la propia identidad se construye la competencia comunicativa.
8ª	8b. Jugamos a "La tienda". 1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos. 2. En hojas de colores elaboramos billetes o monedas. 3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón. 4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda. 5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles. Pág. 87			X					X													X	En esta actividad se identifican todas las características del enfoque comunicativo

1.2. Contenidos de otras áreas del currículo que aparecen en las actividades de expresión oral.

Unidad	Audio/actividad	Otras áreas del currículo										Observaciones		
		Lengua	Matemáticas	Conocimiento del medio	Literatura	Geografía	Historia	Ciencias naturales	Tecnología	Física/química	Educación artística		Educación física o deportiva	Otros
8 ^a	8b. Jugamos a “La tienda”. 1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos. 2. En hojas de colores elaboramos billetes o monedas. 3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón. 4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda. 5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles. Pág. 87		X	X										En esta actividad se desarrollan dos áreas curriculares.

2. Didáctica de la destreza de expresión oral:

2.1. Tipos y soportes de textos orales a producir:

Unidad	Audio/actividad	Tipos y soportes de textos orales															Observaciones															
		Canción			Poema/poesía			Cuento			Diálogo			Noticia				Anuncio			Exposición			Monólogo			Juego de roles			Otros		
		Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado		Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado	Oral	Grabado	Filmado
8 ^a	8b. Jugamos a “La tienda”. 1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos. 2. En hojas de colores elaboramos billetes o monedas. 3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón. 4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda. 5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles. Pág. 87																									X						Esta actividad es un juego de roles y en ella no se solicita a los estudiantes otro soporte para la producción que la oralidad.

2.2. Características de las actividades de expresión oral propuestas según los objetivos de aprendizaje para los niveles A1 y A2 según el MCER y el CNEB

Unidad	Audio/actividad	Indicadores							Observaciones	
		<i>Output comprensible:</i> las actividades propuestas le permiten expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.	<i>Verosimilitud:</i> las actividades propuestas le permiten expresar ideas para comunicar gustos, preferencias o necesidades, reiterando información que no afecta el sentido del texto para establecer relaciones lógicas entre las ideas.	<i>Contextualización:</i> las actividades de producción oral permiten que los estudiantes comuniquen ideas o expresen necesidades concretas acordes al entorno de los estudiantes.	<i>Representatividad de la muestra:</i> las actividades de producción oral requieren frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata, por ejemplo información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo, etc.	<i>Registro y variedad:</i> las actividades propuestas le permiten hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, en una breve lista de frases y oraciones sencillas que muestran contextos reales y expresiones del habla en las diferentes variedades.	<i>Eficiencia:</i> las actividades propuestas le permiten emplear recursos no verbales (gestos y movimientos corporales) y paraverbales como la entonación para enfatizar la información de manera eficaz.	<i>Interés:</i> las actividades propuestas le permiten representar situaciones comunicativas de su contexto educativo más próximo como institución educativa o comunidad, a través de preguntas y respuestas.		<i>Extensión:</i> las actividades de expresión oral favorecen la atención del interlocutor/es por ser breves y concretas.
8ª	8b. Jugamos a "La tienda". 1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos. 2. En hojas de colores elaboramos billetes o monedas. 3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón. 4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda. 5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles. Pág. 87	X	X	X	X	X	X	X	X	En esta cuarta actividad, se propone a los estudiantes jugar a la tienda, por lo que deben recolectar envolturas de productos, haciendo carteles e intercambiando roles de vendedor y comprador. Nuevamente se presenta el aspecto lúdico de la actividad, lo cual favorece la interacción espontánea y las producciones más auténticas, despertando el interés de los estudiantes. Esto puede favorecer la expresión del registro y variedad con mayor autenticidad.

2.3. Adecuación de las actividades de expresión oral propuestas a niños de 6 a 8 años

Unidad	Audio/actividad	Indicadores				Observaciones	
		<i>Temática y adecuación:</i> Los temas y el lenguaje a producir es sencillo y comprensible para niños de 6 a 8 años.	<i>Duración del texto oral:</i> la duración de la actividad de producción oral se encuentra en el umbral de atención de niños de 6 a 8 años (dos minutos sumados a la edad).	<i>Adaptabilidad a la edad del estudiante:</i> las actividades propuestas permiten al estudiante producir un texto oral acorde a su edad, utilizando para ello vocabulario de su entorno.	<i>Rentabilidad:</i> la relación esfuerzo-eficacia de la producción del texto oral de la actividad es alta pues se solicita una producción con lenguaje sencillo y vocabulario conocido por los niños		<i>Dinámica y aspecto lúdico:</i> el texto oral presenta características lúdicas como dinamismo, repetición, diversión, etc. para los niños de 6 a 8 años.
8ª	8b. Jugamos a "La tienda". 1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos. 2. En hojas de colores elaboramos billetes o monedas. 3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón. 4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda. 5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles. Pág. 87	X	10' 30"	X	X	X	La actividad muestra adaptación para la edad de niños de 6 a 8 años pues las temáticas desarrolladas en las actividades de expresión oral son sencillas y del entorno de los estudiantes, para lo que requieren vocabulario de la vida diaria. Cumple el tiempo requerido de atención de los niños. Además de ello, al ser actividades sencillas, los niños pueden obtener un alto provecho de estas actividades de expresión oral pues las estructuras y el vocabulario utilizado, como acabamos de mencionar, es conocido por los niños. Finalmente, lo más destacable de esta actividad de expresión oral es su dinamismo y aspecto lúdico, lo cual permite que los estudiantes puedan disfrutar el tiempo de producción oral mientras practican el uso de la L2

3. Referentes culturales presentes en las actividades de expresión oral

Unidad	Audio/actividad	Contexto cultural				Saberes y comportamientos culturales			Observaciones
		Conocimientos generales de países hispanos.	Conocimiento de las diferentes regiones hispanas del Perú.	Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.	Productos y creaciones culturales.	Condiciones de vida y organización social.	Relaciones interpersonales	Identidad colectiva y estilo de vida.	
8 ^a	<p>8b. Jugamos a "La tienda".</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recolectamos envolturas de productos que hay en una tienda y lo que falta lo dibujamos. 2. En hojas de colores elaboramos billetes o monedas. 3. Arreglamos todo en una mesa dentro de nuestro salón. 4. Hacemos un cartel con el nombre de nuestra tienda. 5. Unos hacemos de vendedores y otros de compradores y después cambiamos de roles. <p>Pág. 87</p>					X	X	<p>El contexto cultural de la actividad de expresión oral es bajo, pues no considera los conocimientos generales de países hispanos ni acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. Con respecto de los saberes y comportamientos culturales, podemos observar solo las relaciones interpersonales y la identidad colectiva y el estilo de vida por ser una actividad cotidiana. La actividad no presenta una contextualización cultural ni expresa regionalismos o productos propios o personajes propios. Esto se relaciona con la baja cantidad de áreas transversales del currículo que se consideran dentro de estas actividades, además de no desarrollar actividades de expresión oral en todas las unidades, lo cual limita la práctica del vocabulario u otros aspectos a considerar en este criterio de análisis.</p>	