



LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INICIAL: UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL PERÚ

Abril - Setiembre
2017

Norwich Institute for Language Education (NILE)

Investigador Principal Sandie Mourão

Investigador Asistente Laura Renart

Gerente del Proyecto Thom Kiddle

Coordinado por Norwich Institute for Language Education (NILE)

<https://www.nile-elt.com>

British Council Perú

Directora País Samantha Lanaway

Gerente de Servicios Educativos Ralph Grayson

Gerente del Proyecto Ana María Hurtado

Coordinadora Junior Giselle Higa



LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INICIAL: UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL PERÚ

**Abril - Setiembre
2017**

Agradecimientos

NILE quisiera agradecer al British Council Perú, especialmente a Ana María Hurtado, Ralph Grayson y Giselle Higa; al equipo de Educación Inicial del MINEDU, Lima; al equipo de Educación Inicial de los servicios educativos regionales que nos acompañaron en las visitas; a los directores de las escuelas que nos recibieron cálidamente y a todos los participantes que nos dieron de su tiempo para entrevistarlos.



Tabla de Contenidos

Prólogo: Samantha Lanaway, Directora País, British Council Perú	8
Prólogo: Dave Allan, Presidente y Fundador de Norwich Institute for Language Education, NILE	10
Resumen Ejecutivo	13
PARTE 1: Introducción	21
1.1. Antecedentes del estudio	21
1.2. Objetivos	22
1.3. Las etapas de la investigación	23
PARTE 2: Descubrir el Perú	24
2.1. Perú: una sociedad multicultural, multilingüe y multiétnica	24
2.2. Acceso a la educación en el Perú	25
2.3. Escuelas interculturales bilingües	27
2.4. El inglés en el Perú	28
2.5. Educación inicial en el Perú	28
PARTE 3: El estudio	33
3.1. Metodología de la investigación y herramientas de recolección de datos	34
3.2. Análisis de los datos	38
3.3. Resultados y discusión	39
3.4. Instituciones de educación inicial	47
PARTE 4: Discusión de temas emergentes	65
4.1. Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en educación inicial en el Perú	65
4.2. El personal responsable de la enseñanza del inglés en educación inicial en el Perú	72
4.3. Objetivos del aprendizaje del idioma inglés en educación inicial en el Perú	80
4.4. Enfoques y prácticas en iniciativas de enseñanza temprana del inglés en el Perú	83
4.5. Formación docente	98
4.6. Asociación de profesores de inglés	103
4.7. Implementación de una política de inglés para inicial en el Perú	104
4.8. Inquietudes	108
PARTE 5: Conclusiones y recomendaciones	115
PARTE 6: Posibles caminos hacia la incorporación de una iniciativa de enseñanza temprana de lenguas en el Perú	118
6.1. Modelo de conciencia lingüística	118
6.2. Modelo de exposición a la lengua	120
6.3. Sustentabilidad	121
Referencias	123
Apéndices	129

Lista de figuras

Figura 1:	Línea de tiempo del estudio	23
Figura 2:	Mapa de Perú que muestra las tres áreas geográficamente diversas	24
Figura 3:	Formas de atención en el nivel de educación inicial	29
Figura 4:	Número de entrevistas con las autoridades de educación a nivel central y regional	39
Figura 5:	Número total de visitas a servicios educativos y entrevistas	40
Figura 6:	Mapa de instituciones de educación inicial pública a lo largo del río Amazonas en la región de Loreto	41
Figura 7:	La cantidad de entrevistas y grupos focales en las instituciones de formación docente	41
Figura 8:	El número de encuestas recibidas y aceptadas	43
Figura 9:	Respuestas de la encuesta: Representación regional	44
Figura 10:	Respuestas de la encuesta: Los servicios escolares	44
Figura 11:	Respuestas de la encuesta: Profesión o actividad de los encuestados	45
Figura 12:	Respuestas de la encuesta: Niveles de educación incluidos en los servicios escolares	46
Figura 13:	Resultados de la encuesta: Indicios de iniciativas de enseñanza temprana de inglés en los sectores público y privado de educación inicial	47
Figura 14:	Un cartel bilingüe, que muestra shipibo y español en una escuela pública en Lima metropolitana	51
Figura 15:	Un cartel hecho por un niño para un centro de actividades	53
Figura 16:	Un poster muestra cómo los niños contribuían a la planificación de lo que harían durante un proyecto sobre su familia	55
Figura 17:	Ojotas en la puerta del aula	57
Figura 18:	Respuesta de la encuesta: elección preferida de otra lengua en educación inicial en Perú	66

Figura 19: Respuestas de la encuesta: Razones para incluir el inglés en educación inicial en Perú	69
Figura 20: Respuestas de la encuesta: Categorías de interés con respecto a la introducción del idioma inglés en educación inicial en Perú	70
Figura 21: Respuestas de la encuesta: responde a la opinión con respecto a quién debe enseñar inglés en educación inicial en Perú	74
Figura 22: Respuestas de la encuesta: ¿Quién enseña inglés en educación inicial en Perú?	75
Figura 23: Respuestas de la encuesta: Porcentaje de encuestados de acuerdo con los once objetivos de las iniciativas de enseñanza temprana de inglés	82
Figura 24: Una fotografía de la pizarra en una clase de inglés con niños de 4 años en una escuela de educación privada	84
Figura 25: Una página del libro “Tiempo Divertido” para niños de 4 años que aprenden inglés	85
Figura 26: Respuestas de la encuesta: Duración de iniciativas de enseñanza temprana de inglés	89
Figura 27: Respuestas de la encuesta: Cantidad de tiempo por semana de actividades en inglés	90
Figura 28: Respuestas de la encuesta: El uso de los libros de texto en iniciativas de enseñanza temprana de inglés	92
Figura 29: Respuestas de la encuesta: Actividades incluidas en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en un entorno público	93
Figura 30: Respuestas de la encuesta: Actividades incluidas en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en un entorno privado	93
Figura 31: Respuestas de la encuesta: Los recursos incluidos en las iniciativas de enseñanza temprana de inglés en entornos públicos	95
Figura 32: Respuestas de la encuesta: Recursos incluidos en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en entornos privados	95
Figura 33: Encuestados: Las actividades de fonética, lectura y escritura en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en Perú	97
Figura 34: Encuestados: El tiempo sugerido para la implementación exitosa de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en Perú	108

Prólogo

El 2016, aproximadamente un año después que el gobierno peruano oficializara una política nacional multisectorial de inglés, el Vice-Ministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación expresó su deseo de contar con un estudio de línea de base que arrojará luz acerca de la factibilidad de introducir la enseñanza del inglés en el nivel inicial en el Perú.

En respuesta a este desafío y como parte de nuestra permanente labor de facilitar el acceso al inglés de los servicios educativos del Perú, el Consejo Británico llevó a cabo un proceso de selección y comisionó a Norwich Institute for Language Education (NILE) para llevar a cabo la investigación que el Ministerio necesitaba para informar a los formuladores de políticas públicas acerca del impacto de introducir la enseñanza del inglés en la educación inicial. NILE, nuestro socio en esta empresa, organizó un equipo altamente calificado liderado por la Dra. Sandie Mourao para diseñar y llevar a cabo la investigación entre abril y septiembre de 2017.

Esta indagación científica emerge en un contexto favorable en que la calidad de la Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECEC por sus siglas en inglés) es ampliamente aceptada como un elemento esencial para el desarrollo integral infantil y se ha convertido en una prioridad para la mayoría de los países del mundo. Más específicamente en el Perú la educación inicial es parte del sistema de educación general obligatoria. Los esfuerzos realizados en el sistema público respecto de la educación y cuidado de la primera infancia en los años recientes han resultado en una cobertura de 80 por ciento y la meta es lograr la cobertura total el 2021 (año del bicentenario de la independencia del Perú). Es común que los padres, como beneficiarios indirectos del sistema ECEC, presionen a los colegios públicos y privados para introducir el inglés en las vidas de los niños en etapas cada vez más tempranas en la esperanza de que sus hijos lleguen a ser bilingües y puedan participar a plenitud en la comunidad internacional.

Este trabajo de investigación aborda las dos tendencias arriba mencionadas: la necesidad de cobertura educativa en el nivel inicial y la expectativa de aprender inglés en la infancia temprana. La investigación se centra en el contexto multilingüe del Perú que enfrenta realidades económicas y sociales de agudos contrastes entre su gente. En este contexto, las investigadoras demostraron un alto grado de sensibilidad y conciencia a lo largo del desarrollo del estudio. La investigación incluyó trabajo de campo en

las tres áreas geográficas del Perú (la costa, la sierra y la selva) y también una encuesta que fue contestada por profesores y directores de las 25 regiones del país.

Mediante este trabajo, el British Council espera contribuir a ampliar el cuerpo de conocimientos y la comprensión de la realidad de la educación infantil en América Latina mediante un análisis enfocado en la enseñanza del inglés en el Perú. Esperamos que también hayamos contribuido a la formulación e implementación de políticas nacionales no solo en el Perú, sino que también en el resto de la región y del mundo. Deseamos expresar nuestro profundo agradecimiento a los niños, profesores, directores, especialistas pedagógicos, personal del Ministerio de Educación y los investigadores de NILE por hacer posible este trabajo.

Samantha Lanaway

Directora País

British Council Peru

Prólogo

Cuando a fines de noviembre de 2016 supimos que nosotros en NILE, Norwich Institute for Language Education, habíamos ganado la licitación del British Council para ser la institución británica responsable de dirigir el proyecto de investigación para explorar la factibilidad y conveniencia de introducir el inglés en el nivel inicial en el Perú, nos sentimos encantados. Dado que rara vez un proyecto de esta naturaleza se había realizado, incluso en contextos nacionales con larga experiencia y experticia en educación primaria, sabíamos que una empresa de esta naturaleza constituía un enorme desafío. No obstante, nos sentimos honrados de haber sido seleccionados y de haber reunido los requisitos para tan importante innovación potencial en la enseñanza de idiomas a nivel nacional.

NILE había tenido una larga experiencia tanto de trabajo en Sudamérica como de dirección de grandes proyectos en el nivel primario, incluyendo un proyecto de 10 años para introducir el inglés en el nivel primario en el estado alemán de Bavaria y la capacitación de alrededor de 1200 profesores de primaria para el Ministerio de Educación de Italia. Por lo tanto, estábamos familiarizados con la consultoría y la gerencia de proyectos en el área de enseñanza de idiomas para la renovación curricular, el desarrollo de materiales, la metodología y la evaluación en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay durante más de 20 años. No obstante, nuestra experiencia directa en el Perú era más reciente: la capacitación de un grupo grande de profesores de inglés peruanos en un curso en Norwich a principios de 2015 y más adelante en ese mismo año la evaluación de 300 profesores de inglés secundarios para establecer su nivel de inglés. A partir de esa experiencia, conocíamos al detalle las múltiples dificultades que enfrentaban los profesores de inglés en el Perú, especialmente los docentes de nivel primario que realizan su mejor esfuerzo para responder a la misión de largo plazo de mejorar los estándares de inglés a nivel nacional para el 2021. También éramos conscientes del tremendo y contagioso entusiasmo en la realización de su trabajo que desplegaban los profesores que conocimos, así que nosotros también nos ilusionamos con la oportunidad de dirigir un proyecto de investigación acerca de la introducción del inglés en el nivel inicial en el Perú.

El equipo NILE elegido para este proyecto —dirigido por nuestro Director Thom Kiddle, encabezado por la experta mundial en el nivel inicial Dra. Sandie Mourão y con el apoyo especializado de Laura Renart— estaba muy consciente que tenía frente a sí la oportunidad privilegiada de diri-

gir un estudio de línea de base en un área crítica de desarrollo que por mucho tiempo ha sido ignorada por los formuladores de políticas en el mundo. El equipo NILE trajo consigo su bagaje de conocimientos acerca del conjunto de investigaciones sobre la introducción del inglés en el nivel inicial en otros lugares del mundo y sumó a eso el apoyo que brindaron el British Council y el Ministerio de Educación del Perú para poder acceder a un amplio repertorio de documentos relevantes y también a personajes claves de diversos contextos regionales, tanto urbanos como rurales, para poder configurar una visión realista basada en un cuerpo de evidencias representativas. Esto fue especialmente significativo dado que el Perú es un país multilingüe con considerable diversidad económica, social, educativa e incluso topográfica que obviamente impacta en cualquier innovación nacional del tipo que estaba previsto. El equipo NILE se sintió deslumbrado y a la vez motivado para vencer las dificultades prácticas a veces inevitables mediante su entusiasmo, franqueza y preocupación por los alumnos que conocieron en los contextos institucionales variados y a veces contrastantes.

Si bien el informe aclara muchos de los temas difíciles que enfrenta una nación que desea embarcarse en una empresa innovadora y de desarrollo nacional educativo de este tipo, el hecho de que el Perú estuviera determinado a realizar una labor investigativa propiamente tal, a tener un plan de largo plazo con un objetivo general amplio y el evidente y amplio apoyo para el inicio temprano de la enseñanza del inglés por los beneficios potenciales significa que la oportunidad de éxito es mayor. Será de importancia crucial sumar a todos los actores claves a este proyecto, logrando su compromiso de largo plazo mediante una inversión sostenida, un monitoreo cuidadoso y una comunicación fluida y consistente.

Deseamos agradecer sinceramente a todas las personas que hicieron que el equipo NILE se sintiera bienvenido y alentado, en especial a nuestros colegas del British Council y a nuestros socios colaboradores del Ministerio. Esperamos que para nosotros y para el Perú este sea el inicio de una relación de largo plazo y del éxito de un proyecto nacional —ambos importantes primeros pasos en el camino hacia el logro de una meta verdaderamente significativa.

Dave Allan, Presidente, NILE

Norwich, UK - Marzo 2018

Resumen ejecutivo

1. Introducción

Este informe desarrollará los hallazgos fundamentales que informarán al departamento de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú respecto de la posibilidad de implementar una iniciativa a nivel nacional de enseñanza temprana de inglés. Los objetivos del estudio fueron:

- I. Comprender la situación actual del Perú respecto de la educación inicial y las iniciativas de enseñanza temprana del inglés e identificar los factores más relevantes que impactarían sobre la pertinencia de enseñar inglés como lengua extranjera en educación pre-escolar.
- II. Recoger ejemplos de prácticas y enfoques en diferentes contextos y en diferentes escenarios educativos.
- III. Ofrecer recomendaciones para la introducción del idioma inglés en la escuela inicial en Perú, incluyendo un perfil académico para el personal involucrado en la educación inicial.

El informe describe los objetivos de la investigación, la metodología, los hallazgos y también ofrece conclusiones y recomendaciones.

El estudio utilizó un enfoque mixto de metodología de recolección de datos en visitas de campo a siete servicios de educación inicial en tres áreas del Perú: Lima Metropolitana, Iquitos y Cusco, junto con 32 entrevistas y 12 ‘focus groups’ con grupos interesados. Además, se analizaron 982 entrevistas en línea —733 completadas por docentes y 249 por directivos. Se utilizaron enfoques cuantitativos y cualitativos de análisis.

2. La educación inicial en el Perú

El informe comienza con una descripción introductoria del Perú, resaltando el carácter multilingüe, multicultural y multiétnica de esta sociedad y su sistema educativo, e incluye una descripción más detallada de la educación inicial y sus áreas específicas. Brevemente, podemos decir que el Perú es uno de los pocos países en el mundo que incorporó tres años de educación pre-escolar obligatoria y donde existe un 80% de cobertura de

educación inicial pública dividida entre escuelas y servicios no escolarizados. Este último es un programa no estandarizado de educación inicial (PRONOEI) que brinda servicios públicos en áreas marginales de extrema pobreza y que es impartido por semi-profesionales y es financiado por las comunidades locales, que no siempre proveen el nivel de educación y cuidado con el estándar requerido. Más del 94% de los niños de 4 y 5 años asisten a la educación inicial, y un poco menos del 70% de los niños de 3 años. Los servicios independientes atienden a un poco menos del 10% de los niños en educación inicial. El número de establecimientos de educación inicial privados está en alza.

3. Visitas a las escuelas

Las visitas a las escuelas sugieren que la calidad de la educación en los servicios públicos visitados es superior a aquélla de los servicios privados, ya que cuentan con áreas de juego y esparcimiento al aire libre, así como con aulas bien provistas. Los servicios educativos públicos fueron construidos con ese propósito, por lo que también brindan un espacio más apropiado para el aprendizaje de los niños. El servicio no escolarizado fue siempre en todo sentido inferior.

4. Actitudes respecto de una iniciativa de enseñanza temprana de idiomas

Los datos obtenidos de las entrevistas y encuestas sugieren que a pesar de que las condiciones en Perú son diversas, las actitudes hacia una iniciativa de enseñanza temprana de idiomas fueron positivas. El idioma inglés resultó la elección más popular, pero las lenguas indígenas también fueron consideradas importantes. La amplia mayoría de los encuestados sugirieron que una segunda lengua debería ser enseñada en la educación inicial. La justificación de enseñar inglés en particular se centró en el hecho de que es una lengua global que traería beneficios a largo plazo a los niños pequeños. Además, la implementación de dicha iniciativa se apoyó mayormente en la creencia errónea de que ‘cuanto antes mejor’. Fueron escasos los reparos sobre la implementación de una iniciativa de enseñanza temprana del inglés; no obstante, hicieron referencia a la importancia de respetar las identidades culturales, la preparación docente y el uso de metodologías apropiadas.

5. Iniciativas de inglés en edad temprana

Los datos de las encuestas confirmaron que alrededor del 85% de los servicios privados incluían inglés en sus servicios de educación inicial. En todos los casos, el costo se incluía en las cuotas de la escuela. También encontramos evidencia de iniciativas de inglés en edad temprana en un 15% de las escuelas públicas y, de acuerdo con las respuestas de los directores, sólo menos de la mitad incurrieron en un costo adicional para los padres, lo que los investigadores consideraron que acentuaba los problemas de inequidad. La mayoría de estas iniciativas, en servicios públicos y privados, han sido implementadas en los últimos cinco años.

De acuerdo a las encuestas, el modelo más popular tanto en servicios públicos como privados fue el modelo de lengua extranjera de baja exposición con hasta dos horas de inglés por semana. Este modelo puede ser más afín a un modelo de concientización lingüística —que provee contacto con una variedad de lenguas para preparar a los niños para vivir en una sociedad lingüística y culturalmente diversa— más que un modelo de exposición a la lengua, que se concentra en aprender un solo idioma. De acuerdo a los resultados de la encuesta, el modelo bilingüe castellano-inglés se encontró solamente en los servicios privados. En los servicios públicos, la mayoría de las iniciativas ofrecían menos de una hora de inglés por semana. En el sector privado, la mayoría de las iniciativas ofrecían dos o más horas de inglés por semana. Otra diferencia tuvo que ver con la edad de inicio, con más iniciativas privadas que incluyen niños de 3 a 5 años e incluso antes.

6. Recursos y actividades de las iniciativas de enseñanza temprana de inglés

Los resultados de la encuesta indican que el sector privado incluía una mayor variedad de actividades más frecuentemente. De todos modos, no todas eran apropiadas para la etapa de desarrollo de los niños ni promovían la interacción significativa en inglés. El trabajo de campo y las encuestas arrojaron evidencia que apuntó a un excesivo uso de la repetición y un énfasis en la enseñanza de palabras aisladas. La encuesta también evidencia un énfasis inapropiado en la lectura y la escritura en inglés. Esto es particularmente preocupante cuando los niños no han aprendido aún a leer en español y cuando la mayoría de las iniciativas de enseñanza temprana de inglés se encuentra en la categoría de baja exposición con menos de dos horas de inglés por semana.

La encuesta arrojó evidencia de que los libros de texto en inglés se utilizan tanto en el sector público como el privado; sin embargo, el sector privado mostró un mayor uso de estos: más del 90% a diferencia de alrededor del 60% en escuelas públicas. En el trabajo de campo se evidenció también que los libros de inglés eran inapropiados para la educación inicial desde el punto de vista del desarrollo del niño debido a la inclusión de actividades de lecto-escritura. Según la encuesta, los docentes del sector privado parecían utilizar una mayor variedad de recursos y con mayor frecuencia. No obstante, había mayor dependencia del uso de la pizarra en ambos escenarios, lo que sugiere un enfoque de enseñanza-aprendizaje más formal y centrado en el docente. Los DVDs fueron mencionados también como un recurso muy popular, lo que sugiere que se podría estar privando a los niños de una interacción significativa en inglés.

7. Perfil docente

Según la encuesta, el perfil de los docentes de las escuelas públicas fue en general el de educadores de educación inicial con un conocimiento elemental de inglés. En el sector privado, había más docentes de inglés responsables de la enseñanza del inglés. Una tendencia muy clara emergió de los resultados del trabajo de campo y de las encuestas: las docentes de educación inicial consideraban su experiencia y entrenamiento con niños pequeños como suficientes para llevar a cabo una iniciativa de enseñanza temprana de inglés. El perfil ideal del docente, expresado por muchos participantes de las encuestas y entrevistas, también seguía esta tendencia. La irrelevancia aparente de la necesidad de una competencia lingüística suficiente en inglés, v.g. MCERL B2 ó C1, fue considerada un problema por los investigadores, especialmente después de observar durante el trabajo de campo clases de inglés guiadas por docentes de educación inicial con bajo nivel de desempeño lingüístico.

8. Formación docente

Los formadores docentes entrevistados confirmaron que había escaso o ningún entrenamiento de docentes de educación inicial sobre la comprensión de cómo se adquiere o enseña una segunda lengua —para español como segunda lengua o inglés como lengua extranjera. Además, la mayoría de los formadores docentes y de los estudiantes de educación inicial tenían un bajo nivel de desempeño lingüístico en inglés. Los futuros profesores de educación inicial mostraron actitudes y opiniones encontradas respecto de la enseñanza de inglés en educación inicial.

Los futuros docentes de inglés en una institución visitada recibieron entrenamiento que los capacita para enseñar desde educación inicial hasta la educación terciaria. A pesar de que mostraron preferencia por enseñar a alumnos mayores, este tipo de preparación fue considerada beneficiosa por los investigadores.

9. Principales preocupaciones

Las principales preocupaciones de los investigadores en relación con la introducción de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en educación inicial son:

- La mala interpretación de la creencia ‘cuanto antes mejor’. Diversas investigaciones sugieren que lo que realmente importa es el contexto de aprendizaje, no la edad del niño.
- La importancia de la calidad de la interacción en inglés para la adquisición de una lengua. Estudios realizados sugieren que se requieren contextos ricos en estímulos para una óptima adquisición de una segunda lengua.
- Enfoques sobre la enseñanza de lenguas que respeten al niño y su forma de aprender. Dichos enfoques deberían emular las prácticas de enseñanza pre-escolar e integrarlas a la iniciativa de enseñanza temprana de una segunda lengua.
- El tiempo requerido para la implementación exitosa de una política de enseñanza temprana de una lengua – pocos estudios se han publicado en relación a la implementación exitosa de una iniciativa de enseñanza temprana de una lengua; sin embargo, existe evidencia que muestra que puede llevar décadas.

10. Recomendaciones

Recomendación 1: Crear servicios educativos de calidad a nivel nacional antes de embarcarse en una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en inicial.

Recomendación 2: Considerar la publicación de material sobre diferentes modelos de enseñanza temprana de una lengua, ej.: desarrollo de la conciencia lingüística, exposición a una lengua, modelos bilingües y de inmersión.

Recomendación 3: Considerar la profundización de la investigación de programas de conciencia lingüística y su utilización en educación inicial para contribuir al interés en las lenguas indígenas así como en otras lenguas como el inglés en todo Perú.

Recomendación 4: Considerar endurecer la reglamentación sobre las escuelas privadas y crear un sistema que permita a todas las escuelas informar de manera sencilla al Ministerio de Educación sobre las actividades que, hasta ahora, no son parte del currículum peruano de educación inicial.

Recomendación 5: Considerar la creación de un conjunto de lineamientos para iniciativas de enseñanza temprana del inglés, posiblemente en colaboración con las asociaciones profesionales de profesores de inglés del Perú.

Recomendación 6: Considerar el diseño de un plan a largo plazo para la introducción de una iniciativa de enseñanza temprana del inglés, lo que podría requerir una reforma curricular más amplia a nivel nacional.

Recomendación 7: Fomentar que los programas de formación docente compartan su experiencia entre los distintos departamentos y reestructurar los modelos de formación docente para preparar a los profesores para combinar educación inicial y educación en lenguas.

Recomendación 8: Considerar la realización de una etapa piloto extensa de una iniciativa de enseñanza temprana de idiomas para incluir iniciativas que ya se están llevando a cabo en el sector público así como también en las áreas más difíciles desde el punto de vista geográfico para que la innovación curricular tenga éxito.

Consideraciones finales: Comenzar una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en la educación inicial peruana implicaría contar con docentes entrenados, con buen nivel de inglés junto con conocimientos acerca del desarrollo del niño y metodologías de enseñanza del idioma inglés así como con un plan a largo plazo monitoreado cuidadosamente y con buenos recursos pedagógicos. Lograrlo podría tal vez llevar muchos años, pero si se lo encara cuidadosamente y con un plan claro y bien delineado, el éxito será posible.

PARTE 1: Introducción

1.1. Antecedentes del estudio

El 2014, el Presidente Ollanta Humala anunció su objetivo de que Perú logre el bilingüismo para el año 2021 con el inglés como idioma extranjero prioritario (British Council, 2015). El Ministerio de Educación del Perú ha desplegado mayor cantidad de recursos, de instancias de formación docente y horas de clase adicionales dentro de la educación secundaria para lograr el objetivo trazado por el Presidente Humala. Además, se ha introducido la enseñanza del inglés en los grados 5° y 6° de la Educación Primaria. El Programa *Inglés Puertas al Mundo* se implementa para mejorar y asegurar una educación de calidad en lenguas en todo el país. El presidente Pedro Pablo Kuczynski, quien reemplazó a Ollanta Humala en julio de 2016, se comprometió a garantizar que la educación continúe siendo una prioridad esencial.

El 2016, Flavio Figallo, Vice-Ministro de Gestión Educativa del Ministerio de Educación del Perú expresó su interés en que el idioma inglés for-

“Perú conforma un pequeño número de países en el mundo que han incorporado la educación pre-escolar obligatoria en su sistema educativo nacional”

mar parte del programa de educación inicial. Existe un creciente reconocimiento de la importancia de la educación pre-escolar en todo el mundo la que se considera el primer paso en un camino de aprendizaje a lo largo de la vida, que contribuye a la preparación para la escuela, la transición a la escuela y el rendimiento escolar (Newman y Hatipoğlu, 2015). Perú conforma un pequeño número de países en el mundo que han incorporado la educación pre-escolar obligatoria en su sistema educativo nacional. También existe clara evidencia de que el inglés se está introduciendo en el sector pre-escolar —‘derramándose hacia la enseñanza temprana’ (Rixon 2013: 13). Entonces, Perú está siguiendo una tendencia reconocible. Cada vez se dispone de más documentación que proporciona información sobre el alcance de esto que está sucediendo (Černá 2015; Langé et al, 2014; Mourão & Ferreira, 2016; Ng and Rao, 2013; Portiková 2015), sin embargo, aún hay poca investigación que analice la creación de políticas en este nivel educativo (para una excepción consultar Andúgar, Cortina-Pérez & Tornel 2017 sobre el inglés en educación pre-escolar en España) o los resultados de un inicio temprano de la enseñanza del inglés. En su lugar, se ha hecho evidente que los primeros años se han convertido “en la última frontera en el afán de enseñar y aprender inglés a una edad cada vez más temprana” (Knagg, 2016: 3)

una tendencia que parece valorar la velocidad de la implementación por sobre la calidad y el cuidado.

Murphy & Evangelou (2016) destacan una serie de temas de preocupación en relación con la introducción de una iniciativa de enseñanza de inglés en edad temprana:

- 1) Existe relativamente escasa investigación longitudinal que proporcione evidencia concreta acerca de los beneficios de comenzar a aprender una lengua extranjera en la educación preescolar.
- 2) Hay poca capacitación docente sólida para profesores o profesionales de preescolar, en servicio o aún en etapa de formación, que formen parte de iniciativas de enseñanza de inglés en el nivel pre-escolar.
- 3) Existe escaso o ningún consenso sobre qué es satisfactorio y aceptable en términos de enfoques y metodologías, debido a la variedad de enfoques en la educación pre-escolar en todo el mundo.

Teniendo en cuenta estas preocupaciones, en colaboración con el British Council de Lima, se planificó este estudio base y se llevó a cabo para permitir que el Vice-Ministerio de Gestión Educativa lleve a una decisión informada sobre la posibilidad de introducir una iniciativa de enseñanza de inglés en la educación inicial peruana.

“Una decisión informada sobre la posibilidad de introducir una iniciativa de enseñanza de inglés en la educación inicial peruana”

1.2. Objetivos

Los objetivos del estudio fueron:

- Comprender la situación actual del Perú respecto de la educación inicial y de las iniciativas de inglés en educación pre-escolar, para identificar los factores claves que impactarían sobre la pertinencia de enseñar inglés como lengua extranjera en este nivel escolar.
- Recolectar ejemplos de prácticas y enfoques en diferentes contextos y en diversos escenarios educativos.
- Elaborar recomendaciones para la introducción del idioma inglés en educación inicial en el Perú, incluyendo un perfil académico para el personal involucrado en este nivel.

1.3. Las etapas de la investigación

La Figura 1 muestra la línea del tiempo de la investigación que comenzó en abril y concluyó en agosto de 2017.

Fechas (2017)	Etapa	Actividad
Enero a marzo	Etapa 0:	Contrato y acuerdo sobre las actividades
Abril	Etapa 1: Actividades previas al trabajo de campo	Análisis de la documentación y creación de las herramientas de recolección de datos
Mayo 1 - 10	Etapa 2: Trabajo de campo	Recolección de datos 1
De junio a julio		Transcripción de entrevistas, análisis cualitativo de datos, creación de las preguntas de la encuesta
24 de julio al 4 de agosto	Etapa 3: Encuestas en línea	Recolección de datos 2
De agosto a septiembre	Etapa 4: Análisis e interpretación de datos	Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos Redacción de informe

Figura 1: Línea del tiempo del estudio

El objetivo de las actividades previas al trabajo de campo fue comenzar a conocer profundamente al país, su sistema educativo general y las iniciativas para introducir la enseñanza del idioma inglés en la educación inicial. Durante esta etapa, se analizó la documentación recibida por parte del Ministerio de Educación y el British Council, junto con una variedad de publicaciones digitales. El trabajo previo al trabajo de campo también incluyó preparación para el trabajo de campo, con la creación de herramientas de recopilación de datos. La recolección de datos se dividió en dos etapas. La primera, durante el trabajo de campo, en que se recolectaron más datos cualitativos. La información de esta primera etapa se introdujo en la segunda etapa, que incluyó una encuesta en línea. El objetivo fue obtener más respuestas de un espectro más amplio de participantes.

Este informe comienza con una descripción del Perú, con el objetivo de familiarizar al lector con el contexto peruano y sus características. Continúa con una descripción más detallada del estudio, la metodología para la recolección de datos, las herramientas y análisis junto con la discusión acerca de los hallazgos. Concluye con una descripción de las implicancias y una lista de recomendaciones respecto de las iniciativas de enseñanza de inglés en educación pre-escolar en el Perú.

PARTE 2: Descubrir el Perú

2.1. Perú: una sociedad multicultural, multilingüe y multiétnica

El Perú es un país geográficamente diverso, con tres áreas diferenciadas: la Costa, la Selva, compuesta por la selva amazónica que cubre el 60 por ciento del territorio, y la Sierra. Ha sufrido mucha migración interna y en la actualidad poco más del 30% de la población del Perú vive en la región de Lima Metropolitana en la Costa, que representa 0.2 por ciento de la superficie del Perú.



Figura 2: Mapa de Perú que muestra las tres áreas geográficamente diversas <https://www.aboutespanol.com/> - © Promperu

“El español es hablado por más del 84 % de los peruanos, y el quechua se considera el segundo idioma con un 18 %”

El Perú es un país de enorme riqueza en lenguas y culturas, ya que las diferentes áreas geográficas albergan grupos indígenas étnicamente diferentes. Sin embargo, con la conquista española del siglo XVI y la inmigración en los siglos siguientes (ej. europeos, africanos y asiáticos) Perú se convirtió en una sociedad multiétnica. La división entre lo urbano y lo rural ha perpetuado asociaciones con la ‘indianidad’ rural y la ‘modernidad’ urbana (Paulston, 1994) La existencia de ‘pluralidad cultural y multilingüismo provincial’ ha preservado lo que podría considerarse una ‘cultura hispánica superior y una cultura india subordinada’ (Paulston, 1994:64), mayormente como resultado de las invasiones españolas cuyo objetivo fue la cristianización y castellanización —esto último se refiere a la política lingüística que demanda que el castellano se utilice en todos los dominios formales. La castellanización se considera todavía una herramienta para mantener la inequidad y el status quo (Valdiviezo, 2013); de todos modos, desde 1993 la constitución peruana establece que cualquier ciudadano peruano tiene derecho a su propia lengua y a su identidad cultural y étnica (artículos 2 y 19). El artículo 17 apoya “la preservación de la diversidad lingüística y cultural *junto* con la promoción de la integración nacional” (Valdiviezo, 2013: 31, itálicas en el original). El español es hablado por más del 84 % de los peruanos, y el quechua se considera el segundo idioma con un 18 % (Peru Population, 2016). Recientemente, la lengua aimara se convirtió en la tercera lengua oficial y es hablada por menos del 2 por ciento de la población. De acuerdo con el censo de 2007, existen cuarenta y siete lenguas reconocidas en Perú, con tantas diferencias morfológicas, sintácticas y fonológicas que son ininteligibles entre sí. Las lenguas amazónicas son habladas por aproximadamente el 1% de la población y se localizan en áreas de muy difíciles acceso y registro. La mayoría de los peruanos hablantes de una lengua indígena (como quechua o aimara) son bilingües en español.

En el último censo del 2006, los peruanos se identificaron como mestizos —de ancestros blancos y amerindios (59.5%), quechuas (22.7%), aimaras (2.7%), amazónicas (1.8%), negros/mulatos (1.6%), blancos (4.9%) y otros (6.7%) (INEI, 2006).

2.2. Acceso a la educación en el Perú

La educación básica del Perú consta de tres etapas: Inicial (3 a 5 años), Primaria (6 a 11 años) y Secundaria (12 a 16 años). La educación terciaria se divide en tres categorías: las universidades que ofrecen programas de cinco años de duración hasta doctorados; los institutos no universitarios que ofrecen programas pedagógicos, institutos técnicos o artísticos cuyos programas duran un máximo de tres años; e institutos técnicos de

educación superior que ofrecen capacitación técnica o vocacional/de oficios.

La educación es una preocupación nacional en Perú, especialmente dado que la clasificación de la prueba PISA lo ubicó último en una lista de 65 países, en base al desempeño de los estudiantes secundarios en matemáticas, lectura y ciencia. A pesar de que el gobierno está tomando medidas para cambiar estos resultados, un informe de la OECD (2016) establece que hay aún muchos temas sin resolver en relación al acceso a la educación, especialmente en la medida en que el nivel esperado de educación ha ido subiendo. En educación inicial y en primaria, las brechas en relación al acceso a la educación de acuerdo con el ingreso económico, el género, la ubicación geográfica o la lengua materna han disminuido considerablemente en los últimos años. Sin embargo, el número de estudiantes que tiene acceso a la educación en áreas urbanas (88.6 por ciento) es todavía mayor que los de zonas rurales (76.9 por ciento). Hay una variación similar entre los estudiantes que hablan español como lengua materna (85.9 por ciento) y aquéllos que hablan quechua (78 por ciento). La matrícula en educación superior muestra una mayor desproporción: 72.1 por ciento son hablantes de español y solamente 44.1 por ciento son hablantes de lenguas aborígenes. El Perú tiene una brecha de aprendizaje en matemáticas equivalente a más de dos años de estudio entre alumnos que hablan español y aquellos que hablan quechua. La misma diferencia se aplica a las escuelas en zonas urbanas o rurales, directamente relacionada con el nivel socio-económico de los alumnos (OECD, 2016; PISA, 2012).

“En educación inicial y en primaria, las brechas en relación al acceso a la educación de acuerdo con el ingreso económico, el género, la ubicación geográfica o la lengua materna han disminuido considerablemente en los últimos años”

Con respecto a los sectores público y privado, alrededor de tres cuartos de las instituciones educativas del Perú —de Inicial a Secundaria— son públicas con un rango de 40 por ciento en zonas urbanas y 60 por ciento en zonas rurales. Por el contrario, 97 por ciento de las instituciones privadas se encuentran en zonas urbanas (ESCALE, 2016).

La educación privada ha florecido desde los años 90 (Campodónico, Casinelli & Mesones, 2014) debido a las leyes gubernamentales que promovieron la inversión privada en el sector de educación que resultó en la ‘desregulación de actividades educativas privadas’ (Balarin, 2015: 7). Durante la última década, el rápido crecimiento económico del Perú ha permitido que una clase media ‘emergente’ pueda acceder a la educación privada, con un incremento entre 1998 y 2014 del 13 al 26 por ciento. Balarin argumenta que lo que está sucediendo debería ser considerado como una ‘privatización por default’ ya que sostiene que es un resultado

directo de la creencia de los padres que la educación provista, administrada y subvencionada por el estado es inadecuada (p. 9).

2.3. Escuelas interculturales bilingües

La educación bilingüe en español y una lengua indígena fue instituida en los años '70; sin embargo, ha crecido significativamente debido a la implementación de un plan nacional para asegurar la educación para todos, lo que incluye garantizar la educación bilingüe para hablantes de lenguas aborígenes desde la educación inicial en adelante (Minedu, 2015). El 2012 la *escuela intercultural bilingüe* fue introducida (World Education Blog, 2016) con tres objetivos:

1. Reforzamiento lingüístico y cultural, dirigido a estudiantes de poblaciones nativas cuya lengua materna es una lengua aborígen y que necesitan aprender español como segunda lengua.
2. Revitalización cultural y lingüística, dirigida a estudiantes de poblaciones nativas que han perdido o están perdiendo su lengua materna y quieren revitalizarla.
3. Refuerzo lingüístico y cultural en zonas urbanas, dirigida a estudiantes de poblaciones aborígenes migrantes que están actualmente estudiando en instituciones educativas urbanas o semiurbanas.

El propósito es capacitar a los alumnos para que completen su educación primaria como jóvenes bilingües en su lengua materna y en español, pero también entrenar el número necesario de docentes para cumplir con esos objetivos. Informes de noticias (Davila, 2016) establecen que el 90 por ciento de los niños hablantes de una lengua aborígen en educación inicial reciben educación de calidad en esa lengua, y que el 70 por ciento de las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe (alrededor de 21,000 en total) tienen por lo menos un docente que enseña en lengua nativa. El objetivo para el año 2021 es que todas estas escuelas tengan no menos de un docente de lengua aborígen. Actualmente, existen 35,000 docentes de lenguas aborígenes en educación inicial y primaria además de 4,300 docentes más —un tercio a través de programas de becas especiales— que se están capacitando para acortar la brecha existente en el personal docente. La primera cohorte se graduará el 2017. El Ministerio de Educación ha elaborado también materiales para enseñar matemáticas, comunicación, ciencia y medio-ambiente en la lengua aborígen, así como libros de texto que enseñan español como segunda lengua.

2.4. El inglés en el Perú

Parte de las conclusiones del informe del British Council sobre el idioma inglés en Perú 2015 dice así:

El idioma inglés es ampliamente aceptado como idioma de los negocios en Perú, y el gobierno tiene como objetivo mejorar la competencia para que las empresas nacionales puedan florecer y el crecimiento económico continúe. Mejorar las habilidades lingüísticas de la población económicamente activa es particularmente importante a medida que la población crece en edad. Históricamente, el enfoque educativo y la reforma del idioma inglés ha sido altamente fragmentado y ha reflejado frecuentes y drásticos cambios políticos. De todos modos, en los últimos años el impulso ha aumentado y Perú tiene ahora como objetivo el bilingüismo en español e inglés para el año 2021, (British Council, 2015: 64).

El número de horas para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés ha sido incrementado en la educación secundaria y desde enero 2017 es parte de la educación primaria en 5to y 6to grado (10 y 11 años de edad). Estos cambios hacen prever que se requerirán 2000 docentes de inglés adicionales por año. Las metas de desarrollo profesional de los docentes incluyen aumentos salariales y diferentes becas de estudios para atraer a los docentes más calificados. Actualmente, 70 por ciento de las clases de inglés en primaria y secundaria son impartidas por profesionales no calificados profesionalmente para enseñar inglés. (British Council, 2015). No existe una política oficial de enseñanza temprana de idiomas para la educación inicial.

El idioma inglés se enseña en el sector privado de la educación peruana desde nivel inicial hasta secundario y algunas escuelas privadas ofrecen hasta diez horas de inglés por semana (British Council, 2015: 28). Sin embargo, debido a la falta de documentación sobre educación privada en Perú (Balarin, 2015), no hay datos fehacientes sobre el número real de escuelas y los enfoques que utilizan para la enseñanza del inglés. Los institutos de enseñanza de idiomas también ofrecen cursos de inglés a niños de pre-escolar.

“Actualmente, 70 por ciento de las clases de inglés en primaria y secundaria son impartidas por profesionales no calificados profesionalmente para enseñar inglés”

2.5. Educación inicial en el Perú

El rol del sector privado ha sido significativo en la educación inicial a raíz de un crecimiento en las instituciones privadas en los años 90, sin embar-

go, la educación inicial pública cubre el 80 por ciento del país. (ESCALE, 2016)

2.5.1. Estructura

La educación inicial está dividida en dos ciclos: Ciclo 1 (de 0 a 2 años) y ciclo 2 (de 3 a 5 años de edad). Desde 2003, Perú es uno de los pocos países en el mundo que incorporó tres años de educación pre-escolar con carácter obligatorio en su sistema educativo nacional (UNESCO, 2015). Las estadísticas señalan una cobertura nacional de 89,9 por ciento con niveles de asistencia de 80,7 por ciento para los niños de 3 años, 94.1% para niños de 4 y un 93.6% para los de 5 (ENAH0 2016).

Servicios	Ciclo I 0-2 años	Ciclo II 3-5 años
	Cuna	Jardín
Escolarizado	Cuna-jardín Integral 0-5 años	
No Escolarizado	PRONOEI La familia La comunidad: • El niño y la familia • El niño	PRONOEI La familia La comunidad

Figura 3: Formas de atención en el nivel de educación inicial (MINEDU, 2016: 9).

La educación inicial está organizada en dos formas de atención (Díaz, 2006), como se muestra en la figura 3: servicios escolarizados y no escolarizados. Estos últimos son designados como servicios independientes por Díaz (p. 6).

La forma de atención escolarizada provee un programa de educación inicial estandarizado y separa los ciclos o los combina. Las escuelas públicas son administradas y financiadas por el Ministerio de Educación y siguen un programa curricular delineado por el Ministerio —también requieren de un número mínimo de niños para abrirlas. Las escuelas privadas pertenecen generalmente a una entidad propietaria que las administra, son financiadas por las cuotas de los padres o por asociaciones sin fines de lucro y pueden o no seguir el currículum nacional. En ambos tipos de instituciones, el personal que atiende el ciclo 2 debe ser profesional con título habilitante para la educación pre-escolar.

Los otros servicios ofrecen un programa de educación inicial no-escolarizado flexible llamado Programa no Escolarizado de Educación Inicial

(PRONOEI) y dependen del apoyo de la comunidad con el objetivo de brindar formas de atención que promuevan el desarrollo cognitivo y socio-emocional. Los PRONOEIs fueron establecidos en los años 70 para extender los servicios públicos y para hacer que la educación inicial fuera más equitativa en zonas marginales de pobreza extrema, ‘generalmente áreas rurales o villas de emergencia’ (Díaz, 2006: 6). Estos existen donde no hay suficiente cantidad de niños como para abrir un servicio educativo.

Un PRONOEI está dirigido por una cuidadora voluntaria llamada ‘promotora’, quien recibe una pequeña remuneración o estipendio. La promotora es seleccionada y coordinada por el Ministerio de Educación y recibe un entrenamiento breve sobre formas de cuidado y desarrollo temprano de la niñez. Las instalaciones del PRONOEI son apoyadas y financiadas por iniciativas locales y pueden ser parte del hogar de la promotora. Según la UNESCO (2015), depender de trabajadoras sin formación y mal pagadas no ha dado los mejores resultados. Así, los niños que asisten a los PRONOEIs demuestran bajos niveles de rendimiento lo que se puede atribuir a la poca frecuencia de actividades de estimulación cognitiva (p. 56). Los datos suministrados por el Ministerio de Educación (2016) en relación al desarrollo de las habilidades de lectura y de cálculo apoyan estas conclusiones.

2.5.2. Tasas de asistencia

La asistencia en la educación inicial en Perú ha aumentado en un 25 por ciento en los últimos diez años (MINEDU, 2016). Las cifras recientes para los ciclos I y II presentadas por el Ministerio de Educación indican que los servicios escolares representan el 65,9 por ciento de la prestación y asiste el 91,3 por ciento de la población objetivo. Los servicios no escolarizados proporcionan el 34,1 por ciento de la prestación y asiste sólo el 8,7 por ciento de los niños en los ciclos I y II. La población rural en el Perú está registrada en un 21 por ciento (Grupo del Banco Mundial, 2017) y la brecha entre las zonas rural y urbana representa esta división en los servicios escolares con sólo un 18,6 por ciento en áreas rurales. Sin embargo, los servicios no escolarizados están divididos casi en partes iguales entre zonas urbanas y rurales (ESCALE, 2016).

2.5.3. Perfil docente y formación

Los profesionales del nivel pre-escolar en Perú asisten a un curso de grado especializado de diez semestres académicos de duración. De acuerdo con informes periodísticos, el incremento en los niveles de asistencia en educación inicial no ha ido acompañado de la formación de los docentes requeridos, lo que ha resultado en un défi-

“El incremento en los niveles de asistencia en educación inicial no ha ido acompañado de la formación de los docentes requeridos”

cit de docentes de educación pre-escolar calificados de alrededor del 20 por ciento. Dichos medios también indicaron que se empleaban docentes de educación primaria, algunos de ellos con entrenamiento complementario en educación pre-escolar (Sausa, 2015).

2.5.4. El programa curricular para educación inicial

La educación temprana sigue siete principios básicos que resumimos a continuación (Ministerio de Educación, 2016: 10):

El principio de respeto. Se considera de gran importancia crear condiciones que respeten los procesos y necesidades vitales de los niños y niñas para permitirles que se desarrollen a plenitud. Respetar al niño como sujeto implica conocer sus derechos, ritmos, niveles de maduración, así como también las características particulares y culturales que los hacen únicos.

El principio de seguridad. Constituye la base para forjar una personalidad estable y armoniosa desarrollada a través del afecto, la calidad de la atención recibida por el niño y la oportunidad de interactuar libremente en un ambiente seguro. Una vez que los niños se sienten seguros recién ahí comienzan a construir su propia identidad y autonomía para explorar el mundo.

El principio de la buena salud. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la salud es un 'estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no meramente la ausencia de enfermedad' (2006: 1). Tener salud para un niño se relaciona con los hábitos personales, el estilo de vida y un ambiente social saludable.

El principio de autonomía. Los niños son capaces de desarrollar, aprender y construir su personalidad siempre y cuando las condiciones físicas y afectivas estén garantizadas. Ellos podrán, a su tiempo, ser capaces de realizar acciones por su propia iniciativa y llegar a ser seres humanos autónomos.

El principio de movimiento. El movimiento libre es un factor esencial en el desarrollo de los niños y permite la expresión, la comunicación y el desarrollo de las habilidades del pensamiento. A través del movimiento los niños se conocen a sí mismos y exploran el mundo alrededor de ellos.

El principio de comunicación. Esta es una necesidad esencial desde los primeros días de vida. Es fundamental considerar al bebé o al niño

como un interlocutor válido, con una gran capacidad de comunicación y expresión.

Principio de juego libre. El juego es central en el crecimiento y desarrollo del niño. Es la vía principal por la cual los niños desarrollan sus habilidades cognitivas y comienzan a entender el mundo. A través del juego los niños son capaces de tomar decisiones, ejercer roles, establecer reglas y negociar significados de acuerdo con distintas situaciones.

La educación inicial sigue un enfoque multidisciplinario establecido en el Currículo Nacional basado en los principios definidos en el Artículo N°8 de la *Ley General de Educación*: calidad, igualdad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación. Este enfoque pone de manifiesto conceptos importantes sobre la persona, su relación con el otro, con el medio-ambiente y el espacio común, y se traduce en comportamientos específicos (Minedu 2016: 22). Estos principios son también evidentes en la realización concreta de valores y actitudes esperados por parte de los docentes, estudiantes, directores y todo el personal de la escuela en la dinámica de la institución educativa. Del mismo modo, son extremadamente importantes como marco teórico y metodológico para guiar el proceso educativo.

PARTE 3: El estudio

“El inglés suele introducirse en la educación preescolar debido a la presión de los padres”

Los resultados de los estudios de casos por país que analizan la enseñanza del inglés a nivel preescolar confirman que el inglés suele introducirse en la educación preescolar debido a la presión de los padres (Jin et al 2016; Rokita-Jaśkow 2013; Song 2012; Zhou y Ng, 2016) y una creencia errónea de que ‘cuanto antes mejor’ (de Houwer, 2014). También hay evidencia de que se enseña mediante profesionales que rara vez poseen las calificaciones apropiadas para enseñar inglés a niños pequeños (Černá 2015; Langé et al, 2014; Mourão & Ferreirinha, 2016; Ng, 2013; Portiková 2015), es decir, los conocimientos de educación inicial y desarrollo del niño, junto con un nivel de inglés que permita una interacción de calidad para respaldar el desarrollo de la lengua. Tratar de averiguar hasta qué punto éste podría ser el problema en Perú lideró el razonamiento detrás de los objetivos de este estudio.

Los objetivos de esta fase del estudio fueron por lo tanto tres:

- a) recolectar muestras de prácticas y enfoques en la educación inicial además de iniciativas de enseñanza de inglés en edad temprana en diferentes contextos,
- b) descubrir los perfiles de los docentes involucrados en dichas iniciativas,
- c) conocer la opinión de las partes interesadas en la introducción del idioma inglés en la educación inicial en el Perú.

Esta etapa del estudio apuntaba a conocer las respuestas iniciales a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es la educación inicial en el Perú?
2. ¿Qué consideración se brinda a las lenguas minoritarias?
3. ¿Cuáles son las opiniones y actitudes de los interesados hacia las iniciativas de enseñanza de inglés en edad temprana?
4. ¿Dónde existen iniciativas de enseñanza de inglés en edad temprana?
5. Cuando existen dichas iniciativas:
 - a. ¿Cuáles son los objetivos?
 - b. ¿Quién es responsable de implementar la iniciativa?
 - c. ¿Cuál es su perfil profesional?

- d. ¿Qué enfoques y prácticas se utilizan?
- e. ¿Está la iniciativa integrada?, y si es así ¿cómo se integra?
- f. ¿Hay indicadores de logros?
- g. ¿Cómo se considera la continuación y la transición?
- h. ¿Hay resultados tangibles (anecdóticos o empíricos)?
- i. ¿Cuáles son las opiniones y actitudes de los interesados hacia la iniciativa?

3.1. Metodología de la investigación y herramientas de recolección de datos

3.1.1. Enfoques de la recolección de datos cualitativos: Observaciones y entrevistas

Durante nuestro trabajo de campo en Perú, nuestra metodología se basó principalmente en la observación, seguida de grupos focales de seguimiento y entrevistas semi-estructuradas. Los datos de la observación nos permitieron recolectar datos ‘en vivo’ de situaciones ‘en vivo’ así como también ver qué sucedía *in situ*. Las observaciones nos dieron la oportunidad de comprender el contexto y su entorno, ser abiertos e inductivos, además de descubrir qué participantes podrían no hablar abiertamente en las entrevistas. Nuestras observaciones fueron semi-estructuradas y guiadas por nuestra agenda investigativa, lo que significó que consideráramos cuatro aspectos de cada entorno (Morrison, 1993):

- Aspectos físicos: el entorno físico y su organización
- Aspectos humanos: la organización de las personas, características y formación de los grupos, individuos (género, edad, clase social ...)
- Aspectos relativos a la interacción: las interacciones que tienen lugar (por ejemplo: formales, informales, planificadas, no planificadas, verbales, no verbales etc.)
- Aspectos relativos al programa: los recursos y su organización, estilos pedagógicos, el programa académico y su organización.

Se desarrolló una guía de observación que se utilizó durante nuestras visitas. Esta se dividió en dos partes: un conjunto de indicadores más prácticos relacionados con los aspectos físicos de la escuela y un segundo conjunto que respaldó nuestras observaciones para el resto de los tres aspectos del entorno y se dividió en cuatro secciones:

1. aspectos de la clase, en busca de evidencia visual de integración de la iniciativa de enseñanza de inglés en edad temprana;
2. actividades guiadas por el docente, que se concentraban en buenas prácticas en educación inicial, en los entornos de cuidado, y en el aprendizaje de idiomas. Esto implica un nivel bastante elevado de conocimiento del idioma y de las metodologías de enseñanza de idiomas para niños pequeños;
3. actividades guiadas por el docente con un objetivo establecido por el docente, pero donde los niños son alentados a realizarlas de manera independiente o con ayuda de un adulto;
4. actividades iniciadas por los niños/auto-iniciadas, asociadas al juego libre, donde los niños deciden qué quieren hacer, con quién y con qué recursos. Esta sección fue muy apropiada ya que respaldaba los principios de la educación inicial desarrollados por el Ministerio de Educación.

Copias de estas herramientas de observación se encuentran en los Anexos 1 y 2.

Hablar y entrevistar a los interesados reconoce el carácter ‘situado’ de los datos de la investigación y a su vez, nos permitió recolectar información con énfasis en la comprensión de las opiniones y perspectivas de una amplia gama de interesados. Nuestra lista inicial de posibles interesados incluía:

- Profesionales de educación inicial (maestros y facilitadores/promotores)
- Docentes de inglés en educación inicial
- Niños en educación inicial
- Padres y cuidadores de niños en educación inicial
- Directores de escuelas de educación inicial
- Autoridades locales
- Representantes del Ministerio de Educación
- Diseñadores de materiales del Ministerio
- Representantes de sindicatos
- Representantes de la asociación de profesores de inglés del Perú

- Especialistas en niñez y desarrollo del lenguaje
- Estudiantes del profesorado

De esta lista, se entrevistó a una amplia gama de partes interesadas, sin embargo, no fue posible encontrarnos con representantes de los sindicatos ni con los diseñadores de materiales del Ministerio.

Las entrevistas o grupos focales fueron informales, en estilo conversacional donde fue posible, y preparadas para ser realizadas en español (ver apéndice 3). Las preguntas claves fueron guiadas por los temas de la investigación, pero se siguió las respuestas de los entrevistados. Para entrevistar a los niños, nos sentamos con todo el grupo al final de nuestra visita y utilizamos un títere como si fuera una persona extranjera interesada en hacer preguntas e inducir respuestas en inglés. El docente de educación inicial o facilitador del PRONOEI siempre estuvo con nosotros durante nuestras visitas.

No consideramos que haya habido ningún riesgo o peligro en nuestras actividades de investigación. Sin embargo, es importante que los participantes que acepten ser observados y participen en los grupos focales así como en entrevistas reciban información sobre el proyecto de investigación. Esta se proporcionó en español por escrito (ver anexo 4), y si era necesario, se leyó al entrevistado, quién debía dar consentimiento escrito u oral y firmar un formulario. Los participantes también recibieron una copia del formulario, con detalles de contacto del British Council, en caso de que hubiera preguntas de seguimiento. Los niños recibieron una explicación adecuada a la edad y se solicitó su consentimiento verbal para ser observados y para ser parte de las entrevistas grupales.

Las herramientas utilizadas durante esta etapa fueron grillas de observación y notación, notas de campo, preguntas de entrevistas semi-estructuradas y formularios de consentimiento. Estos fueron todos aprobados por el Ministerio de Educación antes de nuestra visita.

3.1.2. Enfoques de recolección de datos cuantitativos: Encuestas en línea

Las encuestas y cuestionarios se consideran útiles para proporcionar datos numéricos y estructurados y pueden administrarse sin la presencia del investigador, por lo tanto, llegan a un mayor número de participantes. A pesar de que requieren pilotaje y pueden ser limitadas en el alcance y la profundidad de las respuestas, las encuestas parecieron ser herramientas adecuadas para su uso en este estudio, a fin de recolectar datos que nos

permitiesen ampliar y construir a partir de la información recogida durante nuestro trabajo de campo.

Para la entrevista se utilizó un generador de encuestas en línea con licencia, SurveyMonkey, lo que significó que recopilar las respuestas llevó menos tiempo y fue adecuado para un presupuesto acotado. También significó que se pudo desarrollar patrones para saltar respuestas y seguir a diferentes encuestados y también se pudo combinar las encuestas, por ejemplo, una encuesta para docentes de educación inicial puede permitir acceso a los encuestados involucrados en enseñanza de inglés en edad temprana y también a aquellos que no lo están. Las desventajas de las encuestas en línea en Perú se relacionaron con el acceso limitado a internet de buena calidad, especialmente en las zonas rurales del Perú. También significó que hubo una mayor posibilidad de recibir respuestas incompletas debido a fallas de internet o la falta de interés de los encuestados en continuar. Finalmente, a pesar de la etapa de pilotaje, es posible que continúe habiendo malentendidos que no puedan aclararse ya que no hay entrevistadores a mano.

Originalmente esperábamos crear encuestas para los siguientes interesados:

- Profesionales de educación inicial (maestros y facilitadores)
- Docentes de primaria
- Docentes de inglés
- Directores de escuela y promotoras y coordinadoras de PRONOEIs
- Padres y cuidadores
- Autoridades locales
- Formadores docentes

Sin embargo, una vez que transcribimos las entrevistas del trabajo de campo y analizamos parcialmente los datos pertinentes de la etapa 2, decidimos que la información ya recolectada de las autoridades locales era suficiente, y que el acceso a internet para completar las encuestas podía ser un problema para los padres. Durante nuestro trabajo de campo, no encontramos maestros de primaria o de inglés que trabajaran en educación inicial. Se decidió que nuestra encuesta para maestros de educación inicial incluiría preguntas que permitieran responder a los maestros de primaria y de inglés también.

Las preguntas en la encuesta cubrieron los siguientes temas:

- Información personal, por ejemplo, Región del Perú y modalidad de servicio
- Si el encuestado participaba de una iniciativa de enseñanza de inglés en edad temprana, razones y objetivos de aprendizaje de inglés e información sobre las actividades realizadas.
- Si el encuestado no participaba de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés:
 - ▶ Opiniones sobre el aprendizaje de otros idiomas, el aprendizaje del inglés en la educación inicial, razones y objetivos.
 - ▶ Opiniones sobre qué debería enseñarse y quién debería enseñarlo
 - ▶ Opiniones sobre los desafíos de la implementación de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés.

Las encuestas se escribieron en español y se realizó un pilotaje con los encuestados. No se hicieron cambios a la encuesta final que se difundió con la ayuda del Ministerio de Educación del Perú. Las encuestas se pusieron en marcha el 24 de julio a través de líneas de comunicación del Ministerio de Educación, que incluían el sitio web PERUEDUCA, y una página de Facebook. La respuesta a la solicitud de encuesta en Facebook fue mayor de la esperada, por lo tanto, se decidió que los comentarios también serían recogidos y analizados.

3.2. Análisis de los datos

El análisis de las entrevistas y discusiones de ‘focus groups’ comenzó cuando estos documentos fueron transcritos. Las entrevistas son de naturaleza exploratoria y buscan desarrollar hipótesis más que recoger hechos y cifras (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Las transcripciones fueron sometidas a análisis de contenido e inducción analítica (Merriam, 2009) para identificar tendencias, clasificarlas y luego describirlas. Las hipótesis que surgieron de dicho análisis fueron luego comparadas o trianguladas con otras fuentes de información.

Las encuestas en línea fueron analizadas en su mayoría cualitativamente. Sin embargo, las oportunidades de comentarios se incluyeron en algunas preguntas y éstas, junto con los comentarios de Facebook, también fueron analizados utilizando codificación interpretativa.

3.3. Resultados y discusión

Durante los diez días de trabajo de campo, se recolectaron datos de observación en siete servicios de educación inicial y se obtuvieron registros de 32 entrevistas y 12 'focus groups'. Las encuestas en línea también se utilizaron como herramientas de recolección de datos. Esta sección comienza con un resumen de la cantidad de datos recogidos y luego continúa con un análisis de los resultados y su posterior discusión.

3.3.1. Entrevistas y observaciones: Participantes

3.3.1.1. Servicios educativos

Visitas al Ministerio de Educación o servicios educativos regionales para entrevistar al personal involucrado en coordinar la educación inicial o a los directores regionales, organizadas por el British Council en colaboración con el Ministerio de Educación. La figura 4 resume estas visitas.

Servicios educativos	N.º de entrevistas	Representante de educación inicial	Otros
Ministerio de Educación, Lima.	4	3	1
Autoridad Regional de Educación Loreto	2	1	-
Autoridad Regional de Educación Lima	2	1	-
Autoridad Regional de Educación Cusco	4	3	1
TOTAL	12	10	2

Figura 4: Número de entrevistas con las autoridades de educación a nivel central y regional

Como puede verse, los representantes de educación inicial dentro del Ministerio de Educación o las autoridades regionales estuvieron involucradas en diez de las entrevistas. El Director de la Autoridad Regional de Educación dio una entrevista y un miembro del personal del Ministerio de Educación, quién había estado involucrado en una iniciativa de enseñanza temprana de inglés entre 2012 y 2013, dio la otra.

3.3.1.2. Servicios escolares y partes interesadas relacionadas

Las visitas a los servicios educativos también fueron planificadas por el British Council en colaboración con el Ministerio de Educación peruano, quién seleccionó regiones en las tres áreas geográficas diferenciadas de Perú: la costa y el área más poblada de Perú, Lima Metropolitana; el área de la selva en la región de Loreto y su capital, Iquitos; y finalmente la

Sierra en la región de Cusco y la ciudad de Cusco. La figura 5 resume las visitas a los servicios de educación inicial, las muestras del número de padres, maestros de educación inicial, directores de escuelas y grupos de niños entrevistados.

		Entorno	Padres	Maestros de educación inicial	Directores de escuela	Niños	Maestra de inglés
1	Iquitos PRONOEI	Urbano L1	1	1	1	Edades 3 a 5	-
2	Institución de educación inicial pública de Iquitos	Urbano L1	(5)	2	1	Edad 5	-
3	Institución de educación inicial privada de Iquitos	Urbano L1+L2	2	1	1	Edad 4	-
4	Institución de educación pública inicial de Lima	Urbana/ L1+L0	-	1	-	Edad 5	-
5	Institución de educación pública inicial de Lima	Urbano L1	4	1	1	Edad 4	-
6	Institución de educación inicial pública de Cusco	Rural L1+L0	2	1	1	Edades 3 a 4	-
7	Institución de educación inicial privada Cusco	Urbano L1+L2	2	1	1	Edad 5	-
TOTAL			16	8	6	7 grupos	0

Clave: L1= Sólo español; L1+L0= educación bilingüe con español y lenguas indígenas; L1+L2= educación bilingüe en español e inglés

Figura 5: Número total de visitas a servicios educativos y entrevistas

Habíamos solicitado que las escuelas de elite español-inglés se omitieran de nuestro itinerario y, donde fuera posible, que visitáramos instituciones representativas de un área y contexto en particular. Debido a una mayor proporción de servicios públicos, las visitas reflejaron esta división. Como se puede ver en la columna tres, se visitaron cuatro instituciones de educación pública, una institución pública no escolarizada, y dos instituciones privadas. Dos de estas instituciones públicas fueron escuelas interculturales bilingües que hablaban shi-pibo y quechua respectivamente. También es evidente en la figura 5 que no pudimos entrevistar a una maestra de inglés, ya que las dos instituciones privadas ofrecían inglés impartido por la maestra de educación inicial.

“Habíamos solicitado que visitáramos instituciones representativas de un área y contexto en particular”

Temas relacionados con la distancia, dificultad de acceso y tiempo restringido hicieron imposible visitar más de una institución rural ya sea en Loreto o en Cusco. Por ejemplo, en la región de Loreto, algunas escuelas

se encuentran a un día de viaje en bote desde la ciudad de Iquitos. La figura 6 es una fotografía de uno de los varios mapas colgados en las oficinas de educación regional de Loreto, que muestra las escuelas a lo largo del río Amazonas en esta región, tiempo de viaje y ruta (ya sea por vía aérea o fluvial).



Figura 6: Mapa de instituciones de educación inicial pública a lo largo del río Amazonas en la región de Loreto

3.3.1.3. Instituciones de formación docente

El British Council fue responsable de organizar las visitas a las instituciones de formación docente: una pública y otra privada. Aquí entrevistamos especialistas en educación inicial e idiomas y realizamos ‘focus groups’

Institución	Especialización	Especialistas	Estudiantes
Pública	Educación Pre-Escolar	3	2 ‘focus groups’ (nº 10)
	Idiomas	-	1 ‘focus group’ (nº 4)
Privada	Educación Pre-Escolar	2	1 ‘focus group’ (nº 6)
	Idiomas	1	-
TOTAL		6	4 ‘focus groups’ (nº 20)

Figura 7: Cantidad de entrevistas y grupos focales en las instituciones de formación docente

con alumnos que estudiaban para ser docentes de educación inicial y de inglés. La figura 7 resume las entrevistas.

3.3.1.4. Otras entrevistas

En la lista original de posibles partes interesadas hubo intenciones de entrevistar diseñadores de materiales del Ministerio de Educación, representantes de sindicatos y representantes de la Asociación de Profesores de Inglés de Perú. Posteriormente, sólo fue posible entrevistar a un representante de la Asociación de Docentes de Inglés.

3.3.2. Encuestas en línea: participantes

Las encuestas fueron creadas para los fines del estudio:

1. Una “encuesta para maestros” destinada a docentes de educación inicial con o sin iniciativa de enseñanza temprana de inglés (Apéndice 5)
2. Una “encuesta para directores” destinada a directores de escuelas de educación inicial y coordinadoras y promotoras de PRONOEI con o sin iniciativa de enseñanza temprana de inglés (Apéndice 6)
3. Una “encuesta para formadores docentes” destinada a formadores docentes de educación inicial y profesorado de inglés en Perú (Apéndice 7)

Se puede acceder a estas encuestas a través de los siguientes vínculos:

Apéndice 5: https://pe.live.solas.britishcouncil.digital/sites/default/files/appendix_5_-_teacher_survey.pdf

Apéndice 6: https://pe.live.solas.britishcouncil.digital/sites/default/files/appendix_6_-_director_survey.pdf

Apéndice 7: https://pe.live.solas.britishcouncil.digital/sites/default/files/appendix_7_-_teacher_trainer_survey.pdf

Las encuestas para maestros y directores se pusieron en marcha el 24 de julio por medio de las líneas de comunicación del Ministerio de Educación. Ambas cerraron el 14 de agosto. La “encuesta de formadores de docentes”, que estaba destinada a todas las instituciones de formación docente en Perú, tuvo dificultades con la difusión y, debido a las limitaciones de tiempo del informe, no se realizó.

Las encuestas incompletas fueron aceptadas si al menos el 60 por ciento de las preguntas de la encuesta habían sido respondidas. Otras encuestas fueron descartadas si estaba claro por las respuestas que el encuestado no se refería a ningún servicio de educación inicial. La figura 8 muestra un resumen del número de respuestas recibidas y analizadas: un total de 733 encuestas a docentes de educación inicial y 249 encuestas a directores de escuelas.

Encuesta	Respuestas recibidas	Respuestas aceptadas	Respuestas completas	Respuestas incompletas*
Docentes	1044	733	544 (74,2%)	182 (24,8%)
Directores de escuela	332	249	218 (87,6%)	31 (12,4%)

Clave * = completó el 60% o más preguntas

Figura 8: El número de encuestas recibidas y aceptadas

3.3.2.1. Los encuestados: ubicaciones regionales representadas

En relación con las regiones incluidas en las respuestas de los encuestados, se puede ver en la figura 9 que todas las regiones están representadas; sin embargo, el mayor número de respuestas fue recibido de Lima Metropolitana (docentes 33,2 % y directores 16,87%) y el menor fue de Madre de Dios. Esto refleja, hasta cierto punto, la distribución de la población en Perú donde 31% se encuentra en Lima Metropolitana y sólo el 0,44% en Madre de Dios.

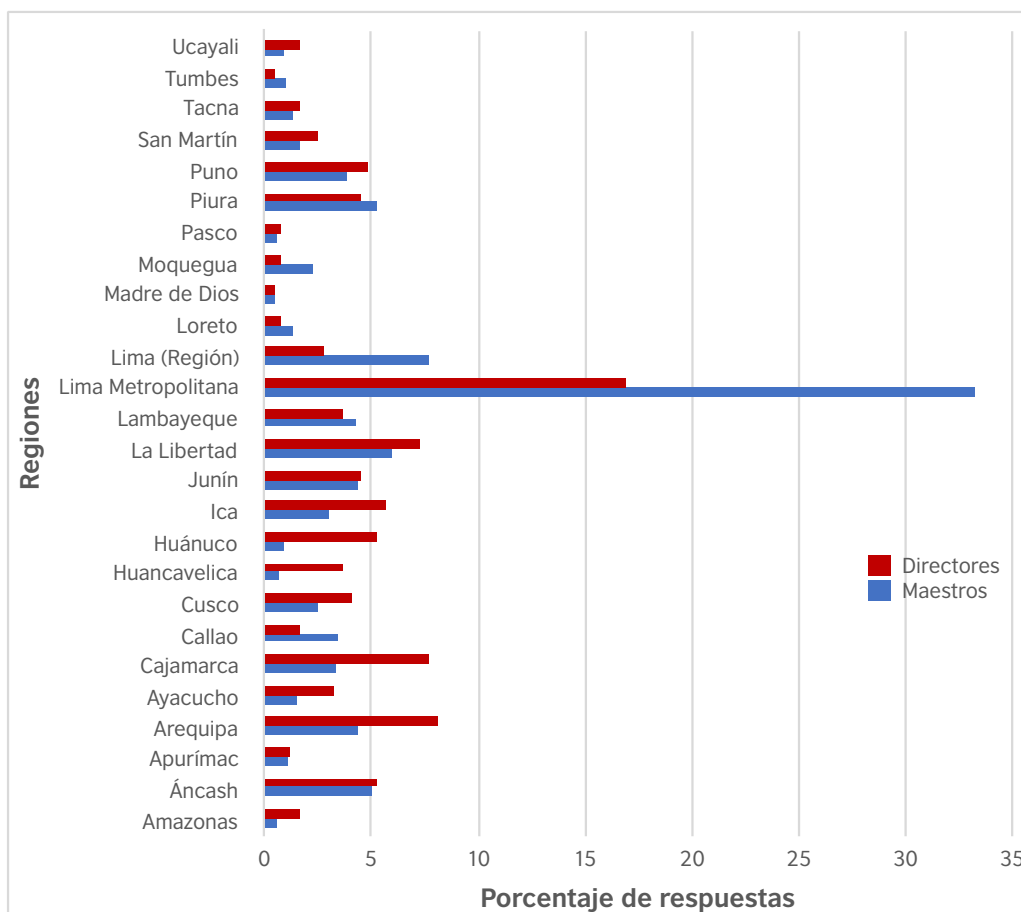


Figura 9: Respuestas de la encuesta: Representación regional

3.3.2.2. Los encuestados: servicios escolares representados

La figura 10 muestra dónde se encontraban los encuestados: en la encuesta a los docentes, aquéllos que indicaban que eran docentes de educación inicial o primaria se encontraban en su mayoría en servicios escolares públicos (79,9%), al igual que los directores (83,1%). Una pequeña proporción se encontraban en PRONOEIs: 2,4% (maestros) y 8,8% (directores/coordinadores). Un porcentaje mayor de maestras se encontraban en servicios escolares privados (17,8%) en comparación con los directores (8%).

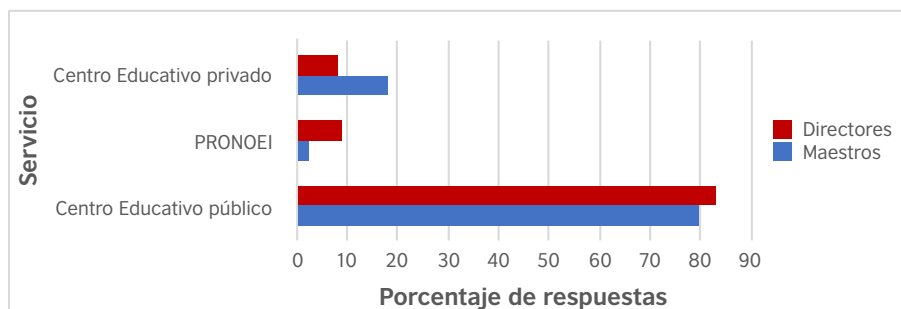


Figura 10: Respuestas de la encuesta: Los servicios escolares

3.3.2.3. Los encuestados: perfiles de los encuestados

La encuesta para los docentes fue respondida por una variedad de maestros y otros, aunque había sido creada sólo para docentes de educación inicial. La figura 11 presenta estos resultados, que muestran que más de la mitad de los encuestados eran docentes de educación inicial (61,3%). El resto de los encuestados eran docentes de primaria (17,4%) y docentes de secundaria (11,2 %) —en este grupo, podrían estar comprendidos docentes de inglés de secundaria. Otro 5,5% indicó que eran docentes de inglés y el resto (apenas menos del 6%) eran otros profesionales u otros, por ejemplo: psicólogos, secretarios, formadores de docentes, ingenieros, administradores, especialistas en TICs, un antropólogo, un economista, un sociólogo, personal auxiliar, estudiantes universitarios y madres.

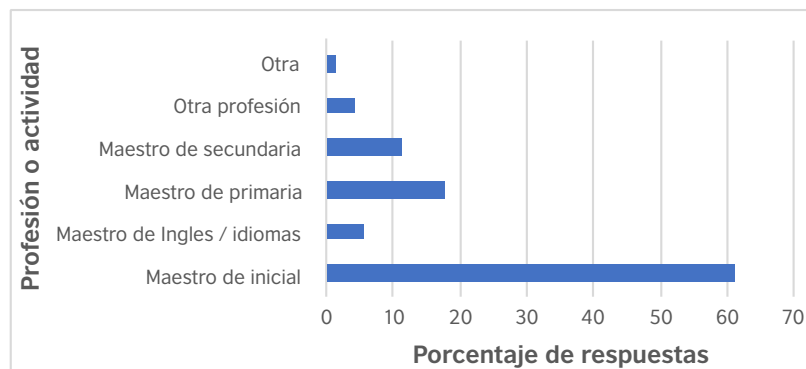
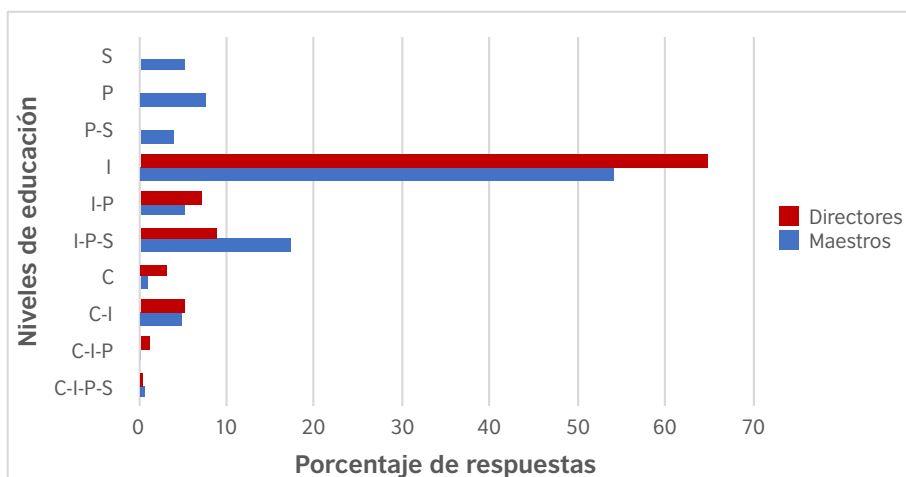


Figura 11: Respuestas de la encuesta: Profesión o actividad de los encuestados

Quienes no eran docentes de educación inicial podrían haber completado la encuesta porque trabajaban en escuelas que incluían varios niveles (inicial, primaria y secundaria). Además, como veremos más adelante, pueden haber sido responsables de la enseñanza de inglés en la educación inicial. También pueden haber realizado la encuesta porque querían expresar su opinión.

Se tomó la decisión de mantener todas las encuestas que cumplían con el criterio de aceptación (habían respondido el 60% o más de las preguntas). Sin embargo, cuando se consideraron preguntas relacionadas específicamente con docentes de educación inicial (por ejemplo ¿cuán bien hablas inglés?) ¿se siente seguro/a enseñando inglés? y cualquier asunto relacionado con las descripciones de iniciativas con inglés, solamente las respuestas de docentes de educación inicial fueron utilizadas. Los servicios con educación inicial representaron un total del 81% (encuesta a docentes) y 97% (encuesta a directores) de las respuestas. La figura 12 muestra el detalle de los participantes de la encuesta y sus instituciones.



Clave: C= cuna; I= educación inicial; P= educación primaria; S= educación secundaria

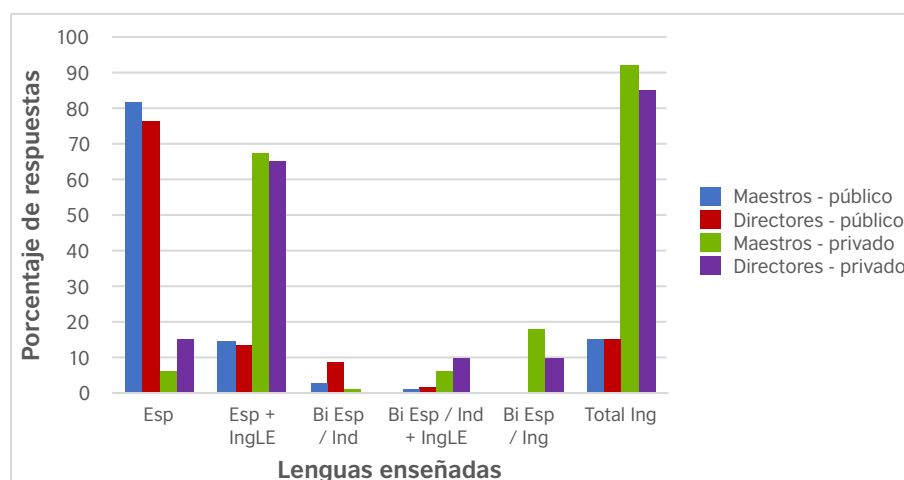
Figura 12: Respuestas de la encuesta: Niveles de educación incluidos en los servicios escolares

3.3.2.4. Los encuestados: lenguas enseñadas en los servicios representados

Para los fines de la encuesta, las instituciones educativas se clasificaron en las que hablaban español o español y una lengua indígena y las que aprendían inglés, ya sea con baja exposición (EFL, English as a Foreign Language: inglés como lengua extranjera) o bilingüe/inmersión. Como muestra la figura 10, la mayoría de las respuestas a ambas encuestas provinieron del sector público. Sin embargo, es claro en la figura 13, teniendo en cuenta las encuestas a los docentes y directores, que los encuestados del sector privado confirmaron un número total mucho mayor de iniciativas de enseñanza temprana de inglés (docentes 92% y directores 85%). En el sector público sólo alrededor del 14% de los encuestados indicaron una iniciativa de enseñanza temprana de inglés (profesores 14,3 por ciento y Directores 13,6 por ciento). Se debe tener cuidado al interpretar los números de las respuestas de los profesores: la respuesta de un director puede representar una institución; la respuesta de una educadora inicial puede corresponder a una de varias profesoras que responden dentro de una misma escuela.

De las diferentes iniciativas con inglés, el modelo EFL (inglés como lengua extranjera: dos clases por semana) fue el más popular tanto en el contexto público como en el privado.

“Sin embargo, el resultado más sorprendente es la mención de iniciativas con inglés en el 14% del sector público”



Clave: Esp = español; IngLE= baja exposición de inglés; Bi Esp = bilingüe español; Ing = inglés; Ind = lengua indígena

Figura 13: Resultados de la encuesta: Indicios de iniciativas de enseñanza temprana de inglés en los sectores público y privado de educación inicial

Como era de esperarse, los modelos bilingües español inglés sólo son evidentes en el sector privado. Estos resultados confirman que el inglés muy claramente forma parte de los servicios privados de educación inicial; sin embargo, el resultado más sorprendente es la mención de iniciativas con inglés en el 14% del sector público.

3.4. Instituciones de educación inicial

Las instituciones de educación inicial se describirán según los cuatro aspectos del entorno que estructuraron nuestras observaciones. Primero se describen y discuten las escuelas públicas y luego se describen y discuten las escuelas privadas.

3.4.1. Institución de educación inicial pública 1 PRONOEI (Iquitos)

3.4.1.1. Los aspectos físicos

Este servicio no escolarizado se encontraba en un área urbana de Iquitos, en una calle con un camino de tierra y, como había estado lloviendo, gran parte de la calle estaba con charcos y barro. El edificio estaba hecho de ladrillos con ampliaciones en madera y techo de latón. No había vidrio en una ventana, pero podía cerrarse con postigos o contraventanas.

El aula era la sala del frente del hogar de la animadora o promotora del PRONOEI y tenía aproximadamente 4 por 6 metros. Algunas de las paredes de madera habían sido pintadas usando colores brillantes, rosa, verde

y azul; otras estaban sin pintar y lucían grandes cuadros de flores que colgaban de las mismas. Estos habían sido pintados por un hijo de la promotora. Las otras paredes eran de ladrillo y el piso era sólo de hormigón. Había una gran mesa con sillas para todos los niños, un sofá y algunas estanterías. Los recursos incluían un gran centro de música, una caja de libros, papel, crayones y juguetes de construcción.

Los niños almorzaban por la mañana y la cocina de la promotora se usaba para este fin, con suministros proporcionados por las autoridades.

El espacio estaba organizado de manera que todos los niños pudieran sentarse alrededor de una gran mesa. En una pared, había posters de rutina que mostraban que los niños comenzaban el día hablando de temas como los días de la semana, el tiempo, tomar lista y recitar un poema.

3.4.1.2. Los aspectos humanos

En la mañana de nuestra visita había nueve niños presentes: tres niños y seis niñas de entre 3 y 5 años de edad. Se nos informó que había un total de 14 niños matriculados. La promotora nos dijo que en los días de lluvia iban menos niños al PRONOEI. No se informó acerca de necesidades educativas especiales. Los niños hablaban español y eran de la vecindad local.

La promotora era una mujer de mediana edad con hijos adultos. Hablaba español y nunca había aprendido inglés pero nos dijo que sus hijos estaban estudiando inglés en la universidad. Durante nuestra entrevista, indicó que no sería capaz de enseñar inglés.

3.4.1.3. Los aspectos interaccionales y del programa

Cuando llegamos, los niños nos cantaron una canción en español y se sentaron tranquilamente, mirando libros. Cada niño tenía un libro y la promotora pasaba por la mesa haciendo preguntas en español como, “¿qué están haciendo en las fotos?” y “¿qué están mirando?”. También señaló imágenes y solicitó a los niños que marcaran los colores y objetos. Luego, se les solicitó que dibujaran una imagen grupal de lo que les gustaba hacer en la escuela. Les dieron dos hojas A2 de papel y crayones. Cuando finalizaron, se les permitió jugar con los bloques de construcción. Estuvieron más animados y se pusieron bastante ruidosos mientras jugaban. No pudimos discutir con la promotora la planificación u objetivos de la clase.

Cuando entrevistamos a los niños utilizando el títere, estos se mostraron reticentes a responder a nuestras preguntas. No parecían saber qué

idioma hablaban, pero finalmente un niño nos dijo que todos hablaban español.

3.4.2. Institución de educación inicial pública 2 (Iquitos)

3.4.2.1. Los aspectos físicos

La escuela se encontraba en un área semi residencial en Iquitos. La calle estaba asfaltada, y con mucho movimiento de automóviles y de *mototaxis* utilizados como transporte público en Iquitos. El edificio era grande y típico de muchas de las escuelas que vimos y visitamos durante nuestro viaje. La escuela estaba rodeada por paredes altas, con una gran puerta de hierro como entrada. Había un pequeño jardín con flores, arbustos y árboles delante del portón de la escuela, decorado con neumáticos pintados y botellas de plástico.

Puertas adentro, el patio de la escuela era espacioso, con ocho aulas en bloques alrededor de un gran patio, un conjunto de baños de niños y una oficina para el director. Las aulas eran espaciosas (aproximadamente 6 x 10 metros) y bien iluminadas con grandes ventanas y paredes blancas. El piso estaba cubierto de mosaicos. Había grupos de mesas y sillas y también centros de aprendizaje bastante bien equipados (por ejemplo: un área del hogar, un área de música, un área de construcción, una biblioteca del aula). Las líneas del tiempo eran claramente visibles en las paredes, con cuadros de responsabilidades y ejemplos de trabajos artísticos de los niños.

3.4.2.2. Los aspectos humanos

La escuela funcionaba con turnos por la mañana y por la tarde, con ocho maestros de educación inicial en la mañana y siete en la tarde. Las aulas, por lo tanto, eran usadas por dos grupos de niños. Había un director que coordinaba a los maestros y sus actividades. El director describió a las maestras de la tarde como más tradicionales en su enfoque. Los docentes que entrevistamos eran del turno de la mañana, tenían alrededor de 30 años y se mostraron muy positivos respecto de enseñar y aprender inglés en educación inicial. Ambos entrevistados sentían que su inglés era suficiente para enseñar inglés a los niños a su cuidado.

La escuela tenía 405 niños, todos en el ciclo II y cinco tenían necesidades educativas especiales. Los niños provenían de barrios cercanos de clase media a clase media baja. Todos hablaban español. Los grupos de clase estaban organizados en grupos de edad homogéneos. No había iniciativa de enseñanza temprana de inglés.

Pudimos observar a una docente de educación inicial y un grupo de niños de 5 años, once niños y cinco niñas.

3.4.2.3. Los aspectos interaccionales y del programa

La sesión que observamos trataba acerca de los documentos de identidad y tenía un enfoque y estructura muy claros. La maestra de educación inicial se sentó con los niños en el piso en un círculo y explicó los objetivos de aprendizaje, enlazándolos con su aprendizaje previo. La sesión claramente organizada, con una explicación y discusión, modelado de la hoja de trabajo, realización de la hoja de trabajo y luego los alumnos reflexionaron y compartieron los trabajos finalizados. Se observó también que la maestra utilizaba instrucciones efectivas y mensajes alentadores sobre el tema en cuestión.

La hoja de trabajo era una fotocopia de un libro, y era bastante pequeña, por lo tanto inadecuada para los niños, que tenían que escribir sus nombres y edades en espacios muy pequeños. También debían dibujar sus rostros en un cuadrado muy pequeño (imitando una fotografía). Los niños no trabajaban en mesas sino en el piso, lo que no parecía muy cómodo ni proporcionaba un soporte adecuado para escribir.

Cuando entrevistamos a los niños con el títere, estuvieron callados y no quisieron responder a nuestras preguntas. Sin embargo, pudieron decirnos que hablaban español y con quién: “Hablamos español con mamá, papá y la señorita”. Aparentemente, los niños no eran conscientes de que había otros idiomas.

3.4.3. Institución de educación inicial pública 3 (Lima Metropolitana)

Esta era una escuela intercultural bilingüe, y se les enseñaba a los niños en shipibo y en español.

3.4.3.1. Los aspectos físicos

La escuela se destacaba sobre una pequeña colina en medio de un barrio carenciado en el área metropolitana de Lima. El área circundante se había incendiado recientemente y las nuevas instalaciones habían sido provistas por las autoridades locales. Vimos familias en casas cercanas que tejían en telares ropas y joyas tradicionales, y cosían objetos para llevar a las ferias para vender a los turistas.

El edificio de la escuela estaba rodeado por un gran cerco y un portón. El estilo era similar al de la escuela anterior, con aulas y edificios que creaban un patio de juegos; sin embargo, esta vez, una lona cubría el área de juego para proteger a los niños del sol. No había hierba, solo tierra y cemento. La escuela tenía siete aulas, baños, una pequeña sala comunitaria con objetos de la cultura shipiba, la oficina del director y una pequeña cocina.

Tres de las aulas eran para educación inicial, todas eran bastante pequeñas (alrededor de 10 metros por 6 metros), con una ventana hacia el área de juegos. Las aulas tenían pizarras blancas, mesas, sillas y juegos. Los centros de aprendizaje eran visibles e incluían un área de pintura, un área de música, un área de libros, un área de juegos de dramatización, un área de construcción y un área de rompecabezas y bloques. Los niños se sentaron alrededor de las mesas, organizados en largas filas, de manera que no había espacio disponible para sentarse en círculo. Las aulas variaban en su decoración, una era particularmente colorida, con carteles y decoraciones que indicaban los nombres de las áreas de aprendizaje en shipibo y español. La lengua shipibo era muy visible tanto en los carteles como las decoraciones, que imitaban los diseños tradicionales. La figura 14 muestra un cartel bilingüe con el patrón tradicional del shipibo.



Figura 14: Un cartel bilingüe, que muestra shipibo y español en una escuela pública de Lima metropolitana

El resto de la escuela también tenía muchos carteles bilingües, o carteles sólo en shipibo. En un aula había un gran poster del himno nacional peruano en shipibo y español.

3.4.3.2. Los aspectos humanos

La escuela tenía un total de 254 alumnos divididos en primaria (N° 124) y educación inicial (N° 130). Había seis maestros de educación inicial, incluyendo al director, que trabajaban en turnos: tres en la mañana y tres en la tarde. Los niños habían sido agrupados de acuerdo a la edad, con cada clase de niños de 3, 4 y 5 años por la mañana y otras tantas por la tarde. Todos provenían del vecindario cercano y eran de familias de un estatus socioeconómico muy bajo.

Los maestros no eran todos bilingües en shipibo y español, pero se nos informó que habían aprendido suficiente shipibo como para poder planificar una educación bilingüe. Los niños estaban muy interesados en sus visitantes y dispuestos a mostrarnos que hablaban shipibo. Cantaron canciones tradicionales y bailaron con entusiasmo y fueron muy comunicativos cuando apareció el títere para entrevistarlos. Cuando se les preguntó con quién hablaban shipibo, mencionaron a su maestra, unos a otros y miembros de su familia. Algunos niños también nos contaron que hablaban español con su familia. Cuando se les preguntó si les gustaría aprender otro idioma, un niño respondió ‘inglés’, su razón fue ‘para estudiar’. Otro niño quería enseñarle a su abuela, y otro quería aprender ‘¡porque sí!’.

“Los niños estaban muy interesados en sus visitantes y dispuestos a mostrarnos que hablaban shipibo”

Durante nuestra entrevista con la directora, ella pensaba que era un derecho de los niños aprender inglés, ya que les da acceso a oportunidades de estudio y trabajo; sin embargo, agregó que era importante que “la enseñanza del inglés no prevalezca sobre su identidad original” y que los materiales utilizados sean apropiados para la edad (Entrevista, D4).

En esta escuela no pudimos entrevistar a los padres o un docente de educación inicial ya que la escuela no tenía suficiente personal.

3.4.3.3. Los aspectos interaccionales y del programa

No observamos una sesión en esta escuela, pero visitamos las aulas y conocimos a algunos de los alumnos. Se nos informó que comenzaban su día en shipibo y sólo después del recreo hablaban español. Era evidente que comenzaban su día con rutinas ya que había indicaciones visuales en las paredes. Largas pilas de libros de texto en español y shipibo también eran visibles. No estaba claro cómo se organizaba el juego y no pudimos averiguarlo.

Vimos evidencia del uso de rimas tradicionales en shipibo además de la traducción de historias tradicionales al shipibo, por ejemplo, “Los tres cer-

ditos”. Los libros de texto respaldaban el enfoque bilingüe intercultural y había ilustraciones de los shipibos y su modo de vida tradicional.

3.4.4. Institución de educación inicial pública 4 (Lima Metropolitana)

3.4.4.1. Los aspectos físicos

Emplazada en un barrio de clase media baja, las paredes altas que rodeaban esta escuela estaban pintadas de colores brillantes y estaban bien mantenidas. El gran portón se abría hacia un patio cubierto de buen tamaño y al otro lado del mismo había un área de juego sobre hierba y un equipo de escalar. La escuela contaba con cinco aulas, baños, un gimnasio, una biblioteca, una capilla, una cocina y una oficina para el director. Cada aula era grande y estaba bien ventilada (alrededor de 12 por 10 metros), con ventanas en dos paredes.

Las aulas estaban bien equipadas con materiales y las áreas de aprendizaje estaban muy bien definidas, por ejemplo: música, ciencia, lectura, bloques y construcción. Había también un amplio espacio afuera para diferentes actividades, incluyendo un área para pintura mural exterior. Fue particularmente positivo ver los carteles de los centros de actividades, en



Figura 15: Un cartel para un centro de actividades hecho por un niño

el aula de 5 años, escritos a mano por los mismos niños y acompañados por ilustraciones (ver figura 15).

Durante nuestra conversación con el director quedó claro que la escuela contaba con recursos. Parte de las paredes exteriores de la escuela se utilizaba para publicidad y este ingreso regular garantizaba que la escuela estuviera bien mantenida y que fueran posibles adquisiciones frecuentes o trabajos de mantenimiento. Una adquisición reciente había sido el aparato para trepar ubicado sobre el césped. Las aulas también habían sido pintadas recientemente.

3.4.4.2. Los aspectos humanos

La escuela funcionaba con un sistema de turnos con 240 niños distribuidos en la mañana o la tarde. La escuela proporcionaba una guardería, dos clases para niños de 3 años, una clase de 4 años y dos para niños de 5 años. Había diez maestros de educación inicial en total, junto con el director. Los docentes y los niños hablaban en español. De los cuatro padres entrevistados, sólo uno mencionó que tenía una familia que hablaba una lengua indígena (quechua).

La escuela funcionaba en un barrio de clase media-baja. Había un niño con diagnóstico del espectro autista que recibía apoyo de educación especial.

3.4.4.3. Los aspectos interaccionales y del programa

Esta escuela en particular había recibido varios premios por su enfoque hacia la educación inicial que se concentraba en desarrollar las artes a través de talleres. Los docentes de educación inicial planificaban una hora de clase para incluir estos talleres, donde cada aula se convertía en un espacio dedicado a una actividad, por ejemplo, baile y movimiento, música, pintura, modelado, disfraces etc. Los 120 niños que asistían tenían la opción de decidir dónde querían ir y pasaban por los diferentes espacios durante esa hora.

Aunque formalmente no observamos niños con su maestro de educación inicial, pudimos hablar con una maestra, mientras ordenaba después del turno de la mañana, sobre su trabajo que se basaba claramente en el enfoque basado en proyectos. Vimos evidencia de planificación conjunta con los niños (figura 16) y una variedad de diferentes productos finales.

La directora había estado en la escuela por algún tiempo y era responsable de la introducción del enfoque del taller de artes. No se enseñaba in-

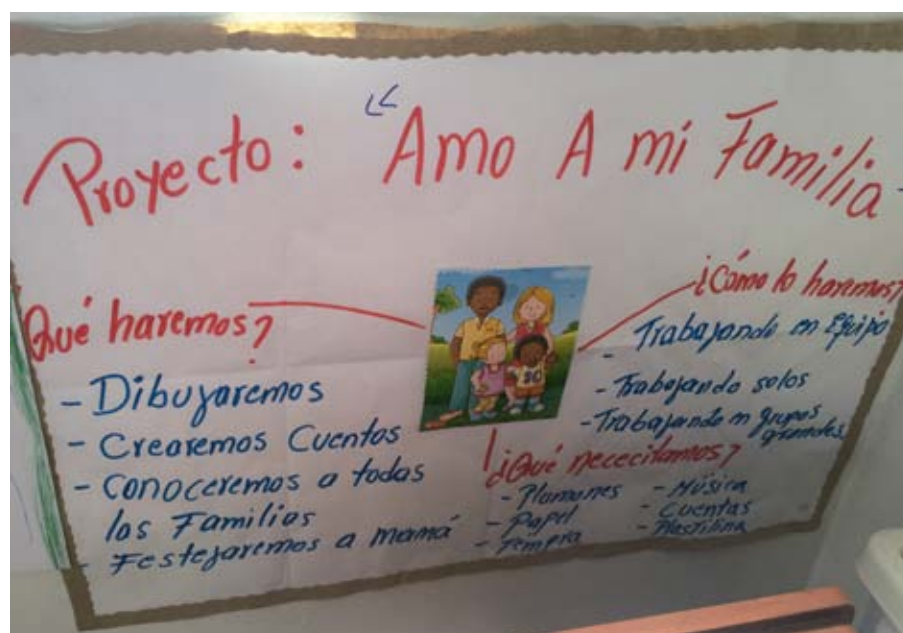


Figura 16: Un poster muestra cómo los niños contribuían a la planificación de lo que harían durante un proyecto sobre su familia

glés aquí, pero a la directora le habría gustado que hubiera una iniciativa. Pensaba que debía ser la responsabilidad del docente de educación inicial pero que deberían ser capacitados primero; de lo contrario, debía ser un docente de inglés el encargado. También fue explícita sobre el hecho de que esto requeriría que los dos docentes trabajasen juntos. Entrevistamos a una maestra de educación inicial de la mañana y también opinó que el inglés debe ser la responsabilidad de una maestra de educación inicial y una maestra de inglés.

Los cuatro padres que entrevistamos indicaron que el inglés era un idioma importante, pero un padre también sugirió que el italiano podría ser útil, otro portugués, "... porque hay muchas conexiones con Brasil" (Entrevista P5.2) y dos que se debería enseñar también quechua.

Pudimos hablar con un grupo de niños de 5 años que nos dijeron que hablaban español en casa con sus padres, sus hermanos y hermanas y sus maestros. Cuando el títere les preguntó qué otros idiomas les gustaría aprender, un niño dijo "chino". Justificó su elección diciéndonos, "porque allá comen arroz" (Entrevista, C5). Otro niño quería hablar inglés para poder viajar.

3.4.5. Institución de educación inicial pública 6 (Cusco)

Esta escuela era otra de las escuelas interculturales bilingües y se les enseñaba a los niños en quechua y español.

3.4.5.1. Los aspectos físicos

La escuela pública seleccionada para nuestra visita estaba a aproximadamente 30 minutos de la ciudad del Cusco y a más de 4000m sobre el nivel del mar en la cordillera de Los Andes en un área de cultivo de subsistencia de papas. Era una zona muy pobre y la escuela atendía a un pequeño pueblo de casas de ladrillos a lo largo de caminos de tierra. La escuela estaba rodeada por una pared alta y el portón se abría hacia un pequeño patio de cemento cubierto por los dibujos en tiza recientemente hechos por los niños. También había un conjunto de columpios en un rincón de exuberante pasto verde. La escuela era pequeña con sólo dos aulas, un baño, un pequeño cuarto de enseres y una cocina. Las dos aulas eran de tamaño mediano (12 por 7 metros) con sólo una ventana y amuebladas con mesas y sillas y un pizarrón; no había espacio visible para actividades en círculo.

Las aulas estaban bien equipadas con estantes llenos de bloques de construcción, cuentas, juguetes de madera, rompecabezas y materiales de dibujo. Los rincones de lectura también estaban provistos de libros con imágenes y textos grandes, algunos de los cuales habían sido hechos por las maestras de educación inicial. También había colecciones de canciones y rimas en quechua para utilizar en el aula, además de libros de texto en quechua. Las áreas de aprendizaje no eran evidentes, pero los recursos parecían estar en las cajas en los estantes para ser usados durante las actividades de juego libre.

Como era una escuela bilingüe quechua-español, había evidencias de la lengua quechua en las paredes, en posters de rutinas y de números. Había una mezcla de posters con rimas en quechua y español, libros de cuentos ilustrados y libros de texto en quechua. Durante la entrevista con la maestra de educación inicial, le preguntamos sobre los libros de texto en quechua y explicó que eran una herramienta útil; sin embargo, como el quechua se hablaba en una variedad de contextos en Perú, algunas de las ilustraciones eran inadecuadas, ya que mostraban palmeras y el mar, que los niños de los Andes nunca habían visto. Le parecía que no eran culturalmente apropiadas para estos niños.

3.4.5.2. Los aspectos humanos

La escuela tenía en su registro un total de 42 alumnos en el ciclo II de la educación inicial. Los niños de 5 años estaban en una sala y los de 3 y 4 años en otra. La directora era una de las dos maestras de educación inicial y también había un miembro de personal auxiliar que se había capacitado como maestra de escuela primaria. Ambas maestras de educación inicial hablaban quechua. La directora hablaba español, quechua, portugués, ita-

liano y un poco de inglés. Tenía un postgrado en educación en la primera infancia y había necesitado estos idiomas en sus estudios. La maestra de educación inicial que entrevistamos había estudiado quechua en la universidad y también hablaba aimara.

Las madres participaban ampliamente en la escuela, ya que se turnaban cada día para ayudar en la cocina preparando los almuerzos. Los suministros provenían del Ministerio de Educación junto con donaciones de sus propios productos. La directora explicó que, si una madre no podía ir, había una pequeña multa, que en años anteriores generó suficiente dinero para comprar un televisor para la escuela. Los padres en general eran campesinos con cultivos de subsistencia de papas, o si tenían un auto podían ser conductores de taxis en Cusco.

En la clase que observamos estaba presente una madre, sentada junto a su hijo. Esto, nos dijeron, era porque el niño aún se estaba adaptando a la escuela. La madre estaba tejiendo y estaba vestida con las tradicionales faldas de múltiples capas, suéteres abrigados y un chal de colores brillantes, con medias y sandalias u ojotas (véase la figura 17). Los niños también vestían suéteres de lana gruesos, a menudo tejidos a mano. Las temperaturas eran más bajas que en cualquier otro lugar donde habíamos estado y los niños y sus maestros vestían capas de suéteres gruesos, chaquetas de punto o sacos. Los niños calzaban sandalias que se dejaban fuera del aula y usaban pantuflas de lana o andaban descalzos en el aula. Muchos de los niños también tenían pequeños gorros de lana, que dejaban en el estante y que usaban cuando salían.



Figura 17: Ojotas en la puerta del aula

3.4.5.3. Los aspectos interaccionales y del programa

La clase que observamos brevemente estaba compuesta por una mezcla de niños de 3 y 4 años de edad. De los 22 niños inscritos, sólo 14 estaban presentes. Durante nuestra entrevista con su maestra de educación inicial, ella nos explicó que era la época de cosecha de las papas y los padres solían llevar a sus hijos con ellos porque les preocupaba dejarlos en casa; esto parecía ser ‘porque algunas casas no tenían puertas’.

La maestra de educación inicial explicó que los niños pasaban la primera hora de la mañana hablando en quechua y el resto del día hablando en español. Llegamos un poco antes del recreo. Los niños habían estado hablando sobre las madres, ya que pronto iba a ser el día de la madre (14 de mayo) y se estaban preparando para dibujar a sus familias utilizando lápices de grafito. Una vez que finalizaron, los niños fueron interrogados acerca de a quién habían dibujado y la maestra marcaba cada dibujo en español. Luego colgaron sus dibujos, se pusieron su sombrero, cambiaron sus zapatos y salieron a jugar.

Cuando entrevistamos a este grupo de niños, necesitaron que la maestra tradujera el español al quechua. Nos dijeron que hablaban quechua y español con su familia y su maestra; sin embargo, la maestra aseguró que hablaban principalmente quechua en casa. Cuando se les preguntó si les gustaría hablar otros idiomas, su maestra les indicó una variedad de idiomas posibles, que por lo que pudimos entender incluían aimara e inglés. Los niños eligieron ambas opciones en quechua, pero cuando se les preguntó por qué querrían aprender inglés, un niño justificó su elección con “para viajar” (entrevista, C6).

Durante la entrevista con la maestra de educación inicial, ella expresó que creía que los niños debían aprender inglés y que debería ser enseñado por la maestra de educación inicial. Ella sólo tenía conocimientos básicos de inglés, pero pensaba que había enseñado inglés con éxito en una escuela anterior, donde los niños “aprendían canciones, los colores, animales y sus casas en inglés” (entrevista, M6). Su opinión era que todos los docentes de educación inicial debían ser flexibles y aprender los idiomas necesarios para los niños, que podrían ser quechua, aimara, inglés u otra lengua indígena. También pensaba que los niños que hablaban quechua y español eran rápidos para aprender inglés o cualquier otro idioma. Cuando se le preguntó qué enfoque debería tener en la formación docente, creía firmemente que debería haber metodología, ya que un nivel básico de inglés era suficiente para enseñar a los niños en la educación inicial, “lo básico... colores, animales, canciones y saludos”.

“Cuando entrevistamos a este grupo de niños, necesitaron que la maestra tradujera el español al quechua”

Durante nuestra entrevista con la directora nos informó que, aunque los lineamientos del Ministerio indicaban que los niños debían tener 30 minutos de español todos los días, lo había ampliado ya que los niños podían hablar español y quería que dejaran la escuela con la mayor confianza posible en español. Algunos niños iban a comenzar la escuela primaria en Cusco, donde los niños que hablaban lenguas indígenas eran separados de sus pares. Ella pensaba que esto estaba en contra de los derechos del niño, entonces hacía todo lo posible para garantizar que los niños hablaran español cuando salieran de su escuela.

3.4.6. Las escuelas públicas: comentarios finales

Las visitas a las escuelas públicas fueron emotivas, porque algunas de ellas estaban en regiones muy pobres y pobladas de niños que necesitaban apoyo del Estado para poder crecer saludables y desarrollar todo su potencial. Sin embargo, todas las escuelas estaban bien equipadas, con evidencia de prácticas que seguían el programa educativo inicial, garanti-

“Las escuelas interculturales bilingües fueron especialmente interesantes por sus ejemplos sobre cómo apoyar y mantener un entorno bicultural”

zando sobre todo que se respetaran los derechos de los niños. Todas las escuelas habían sido construidas para ese fin y todas proporcionaban oportunidades para jugar y para realizar actividades iniciadas por los niños dentro y fuera del aula, con áreas de juego dentro y fuera. Asimismo, las aulas estaban equipadas con centros de aprendizaje y varios recursos, aun en las escuelas en las zonas más pobres.

Las escuelas interculturales bilingües fueron especialmente interesantes por sus ejemplos sobre cómo apoyar y mantener un entorno bicultural. Las actividades y enfoques en estas escuelas resultaron de un interés particular debido a su proximidad con las prácticas asociadas a iniciativas de aprendizaje temprano de lenguas.

3.4.7. Institución privada de educación inicial 1 (Iquitos)

3.4.7.1. Los aspectos físicos

El centro de educación privada que visitamos en Iquitos estaba muy cerca del centro de la ciudad y había estado abierto desde el 2009. Parecía haber sido un almacén originalmente, con grandes puertas que se abrían hacia la vereda. La escuela tenía un espacio interior cubierto, una estructura para escalar, cuatro aulas pequeñas, una oficina, una pequeña cocina y dos baños. Cada aula tenía aproximadamente 5 metros por 5 metros y no tenían ventanas.

Las aulas contenían pequeñas mesas y sillas que podían moverse para hacer espacio para una puesta en común, una pizarra blanca, bibliotecas

para los libros de los niños y un espacio en la pared con decoraciones hechas por los maestros. El aula donde observamos una clase de inglés tenía cuatro áreas de aprendizaje: música, bloques de construcción, el hogar y una pequeña biblioteca con libros en español. No había evidencia de que los niños aprendieran inglés, salvo por una pila de libros de texto sobre un estante.

3.4.7.2. Los aspectos humanos

La escuela era administrada por un oficial retirado del ejército y su esposa. Tenía cuatro maestras de educación inicial y 49 alumnos en el rango de edades de 2 a 5 años agrupados por edad. Los niños provenían de la clase media baja y hablaban en español. Todas las maestras estaban capacitadas como docentes de educación inicial. La maestra que entrevistamos trabajaba con los niños de dos años y también les enseñaba inglés. Indicó que su nivel de inglés era básico. Observamos una clase de inglés con un grupo de niños de 4 años de edad. Había 16 alumnos en la clase: seis niños y diez niñas. Su maestra era una maestra de educación inicial, que no pudo responder las preguntas que le hicimos en inglés.

3.4.7.3. Los aspectos interaccionales y del programa

La escuela era publicitada como bilingüe (español e inglés) y según el director, los niños recibían 30 minutos de instrucción en inglés por semana. Todos los niños desde los 2 años de edad aprendían inglés, cuyo costo estaba incorporado a la cuota mensual. Su maestra de educación inicial les enseñaba inglés.

Los objetivos del programa de inglés eran que los niños “aprendan lo básico” y “el nivel de expectativas aumentó considerando los requisitos al momento de entrada en la enseñanza primaria” (Entrevista, D3). Cuando se le preguntó qué tipo de actividades se planificaron para inglés nos dijeron que eran ‘juegos’ y los recursos utilizados eran ‘libros’. Los niños eran evaluados mensualmente utilizando un sistema de notas cuantitativas de la A hasta la D. Según el director, las maestras seguían un programa creado por la dirección de la escuela. No se nos entregó una copia de este documento.

El director opinaba que los niños disfrutaban del inglés, que los padres apreciaban el hecho de que el inglés era parte de la educación de sus hijos. También pensaba que las maestras de educación inicial apoyaban la preocupación de la escuela de incluir inglés y se sentían motivadas en su trabajo. No tenía información de que pudieran tener problemas y también opinaba que la maestra responsable de la enseñanza del inglés debía ser

la maestra de educación inicial, ya que había sido capacitada para trabajar con niños pequeños.

Durante nuestra entrevista con la maestra de educación inicial (Entrevista, M3), quien era responsable de los niños de 2 años, esta mostró entusiasmo por enseñar inglés e indicó que los objetivos eran “aprender y valorar el idioma” y que los niños parecían felices de aprender inglés. Describió el programa como determinado por “los materiales que utilizamos” y que estos eran “material visual, el entorno de los niños, libros y otros materiales preparados por las maestras”, también indicó que los niños de 2 años realmente no son evaluados, “salvo por usar saludos”. Enfatizó que los niños de 4 años reciben tarea. Describió que sus alumnos de 2 años usaban el inglés durante los juegos y para nombrar animales, pero que no estaban dispuestos a utilizar el inglés con ella.

3.4.8. Institución privada de educación inicial 2 (Cusco)

La visita a la escuela privada que había sido programada originalmente en Cusco no se materializó y entonces la escuela que finalmente visitamos nos recibió sin previo aviso, pero con los brazos abiertos. Esta era publicitada como una escuela bilingüe en español e inglés.

3.4.8.1. Los aspectos físicos

La escuela estaba en una zona de clase media baja de Cusco en una calle principal y rodeada por edificios residenciales. Las instalaciones fueron construidas para fines habitacionales y habían sido remodeladas para utilizarse como escuela. El interior de la escuela era luminoso y alegre con carteles hechos por las maestras, imágenes y posters en todas las paredes de los pasillos.

La escuela era pequeña, con cuatro aulas, una cocina, baños, una pequeña área para gimnasia y una zona exterior de juegos. El escritorio del director se encontraba en el área del corredor del piso de arriba. No nos dieron una visita guiada pero el aula que vimos (5 a 6 años) era pequeña (5 metros por 6 metros), con una gran ventana en un extremo. Una pared estaba dominada por un pizarrón, y otra por estantes. Había dos mesas circulares con sillas alrededor ocupadas por los 11 niños del grupo. También había un escritorio para la maestra. Esto dejaba poco espacio para cualquier otra cosa. No había evidencia de trabajos de arte hechos por los niños o áreas de aprendizaje, ni era visiblemente evidente que los niños estuvieran aprendiendo inglés, salvo por algunos libros de texto y CDs en un estante.

3.4.8.2. Los aspectos humanos

La escuela atendía a niños en el ciclo II de la educación inicial y también primer grado de la escuela primaria y había planes de ampliarse hacia los siguientes años de la primaria. La escuela pertenecía y era administrada por una maestra de educación inicial y su esposo. Había tres maestras de educación inicial y una maestra de primaria además de personal auxiliar. La directora era responsable de la enseñanza del inglés a los niños de 5 años; sin embargo, durante nuestra entrevista, confirmó que hablaba lo básico y podía usar vocabulario simple como saludos, colores, los días de la semana y los meses del año y hablar sobre animales, pero no podría realmente hablar en inglés. Le preocupaba mucho su pronunciación, y explicó cómo se preparaba buscando en un diccionario, practicando los sonidos o hablando con su hijo mayor que sabía hablar inglés bien. La directora admitió que las maestras de educación inicial tenían un nivel básico de inglés pero que sabían cómo trabajar con niños pequeños, que en su opinión era lo más importante.

Había un total de 36 niños en la escuela divididos en pequeños grupos de edad homogéneos: nueve de 3 años, trece de 4 años, once de 5 años y tres de primer grado. La clase que observamos era la de los niños de 5 años, con seis varones y tres niñas. Todos hablaban español y eran de familias de clase media baja. Se nos informó que no había niños con necesidades educativas especiales en la escuela en ese momento.

Pudimos entrevistar a los niños de 5 años que nos dijeron que hablaban español. Una niña nos dijo que hablaba inglés y español. Varios niños hablaron sobre querer visitar China. Varios niños nos dijeron que hablaron en inglés cuando fueron a Disneylandia. Cuando el títere les preguntó qué hicieron en inglés, varios niños nombraron la palabra ‘scissors’ y ‘eraser’, otro niño nos dijo que había aprendido a nombrar animales en inglés, como ‘lizard’. Cuando se les preguntó por qué pensaban que aprendían inglés, una niña dijo que quería ser bailarina y que necesitaría inglés para estudiar.

3.4.8.3. Los aspectos interaccionales y del programa

La escuela había estado abierta durante nueve años y siempre incluyó inglés en su programa de estudios. Durante nuestra entrevista, la directora describió objetivos como por ejemplo que los niños “deben entender que el español no es la única lengua, que hay muchas y que podemos aprender cosas de otros idiomas” (Entrevista, D7). Eligió enseñar inglés porque es un idioma usado en todo el mundo.

También pudimos percibir que el programa de inglés seguía el aprendizaje de los niños en español, “por ejemplo si estamos estudiando las figuras geométricas se les pide también que trabajen en inglés” (Entrevista D7). La directora llamó a esto “trabajar en paralelo”, y explicó que la reacción de los padres fue muy positiva: “ha habido muchas madres que dicen que sus hijos aquí sabían más inglés que los niños que se encontraban en escuelas más avanzadas” (Entrevista, D7). También dio a entender que había una ventaja en tener grupos pequeños, lo que permitía un enfoque más personalizado.

Los niños tenían inglés de dos a tres horas a la semana “depende”, aunque no estaba claro de qué dependía. Los momentos de rutinas durante la puesta en común de la mañana se describían como que tenían lugar en español, inglés y quechua (entrevista, M7). En esa instancia, los niños decían los días de la semana y los meses del año en los tres idiomas. También se alentaba a los niños a nombrar objetos que sabían en inglés; como tal, cuando pedían tijeras o lápices, debían solicitarlos en inglés (entrevista, D7). La maestra de educación inicial que entrevistamos manifestó que los niños la llamaban ‘Teacher’ cuando entraban al aula. Utilizaba imágenes para apoyar la enseñanza, además de CDs con canciones e internet para proporcionar acceso a la pronunciación correcta a los niños. Era muy consciente de que era sólo una principiante y entonces su pronunciación debía mejorar. Sin embargo, consideraba que el objetivo era que los niños aprendieran lo básico, palabras relacionadas con los temas que trabajaban en español. Sin embargo, no creía que se pudiera esperar que los niños hablaran con fluidez, sino que aprendieran gradualmente, poco a poco (entrevista, M7).

3.4.9. Las escuelas privadas: comentarios finales

Las escuelas privadas que visitamos eran bastante diferentes de las escuelas públicas y esta diferencia era evidente no sólo en la inclusión de las actividades en inglés. Ambas escuelas funcionaban en edificios que se habían construido originalmente para otros fines; esto significa que no tenían las comodidades de edificaciones diseñadas con ese fin, lo que es muy valioso en una escuela para niños pequeños. El elemento más sorprendente que faltaba era un área de juego en el exterior. Además, después de visitar escuelas públicas, ricas en recursos y establecidas para valorar el papel del niño en el descubrimiento por medio de la acción y el juego, era desconcertante ver aulas pequeñas, hacinadas con muy pocos recursos y una configuración más formal. La visión por defecto acerca de la privatización, expresada al comienzo de este informe, es difícil de comprender dado que las escuelas privadas parecen significativamente más pobres respecto del espacio y la disponibilidad de recursos.

Balarin (2015), quien ha argumentado que los padres creen que la calidad de la enseñanza es mejor en el sector privado, escribe:

Esta idea de que más materias o más temas ‘avanzados’ representan una mejor calidad de enseñanza/procesos de aprendizaje tiene poco respaldo de la teoría educativa y está en contradicción con lo que se propone en el Programa Educativo Nacional que tiene un enfoque más amplio hacia el aprendizaje en los primeros años (2015: 21).

No es posible opinar sobre la calidad de la enseñanza/contexto de aprendizaje en español. Sin embargo, es posible considerar lo que vimos con respecto al inglés, lo que se discutirá más adelante en este informe.

“Las escuelas privadas parecen significativamente más pobres respecto del espacio y la disponibilidad de recursos”

PARTE 4: Discusión de temas emergentes

4.1. Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en la educación inicial en el Perú

4.1.1. El aprendizaje de otras lenguas en la educación peruana

A partir de nuestras visitas a las siete instituciones de educación inicial, el Ministerio de Educación, las autoridades locales y los centros de formación docente, percibimos una actitud positiva hacia la inclusión de otras lenguas en el II ciclo de educación inicial en el Perú. Este también fue el caso con los datos recogidos en las encuestas, con respuestas que indicaron que era importante o muy importante que se enseñasen otras lenguas en las escuelas peruanas en un promedio del 91%. Sin embargo, hubo respuestas que le atribuyeron poca o ninguna importancia a este tema (encuesta para docentes 1,8% y encuesta para directores 7,1%).

Cuando se preguntó qué otro idioma debería enseñarse, el inglés fue el idioma elegido en todas las entrevistas, sin embargo, las lenguas indígenas también fueron mencionadas como relevantes (en su mayoría quechua) por sólo un tercio de los entrevistados. También se mencionaron lenguas europeas como el francés y el italiano además del portugués debido a la proximidad de Perú con Brasil.

En las encuestas para docentes y directores en instituciones sin enseñanza del inglés, se solicitó a los encuestados que seleccionaran otras tres lenguas que pensaban que se deberían enseñar en Perú. La elección estaba restringida a nueve idiomas registrados como hablados en Perú; esto incluía una sola referencia a “Lenguas indígenas”. Como se puede ver en la figura 18, el inglés fue la elección más popular entre los consultados en ambas encuestas (alrededor del 97%) seguido de lenguas indígenas (alrededor del 73%). El chino y el francés (alrededor del 30 %) fueron populares en la encuesta para los docentes, pero el chino y el portugués (entre el 21 y el 29 %) fueron más populares en la encuesta para directores. El alemán y el árabe fueron las menos populares en ambas encuestas.

Estos resultados no sorprenden y confirman el interés en aprender inglés que ya se había hecho notar en el informe del British Council (2015).

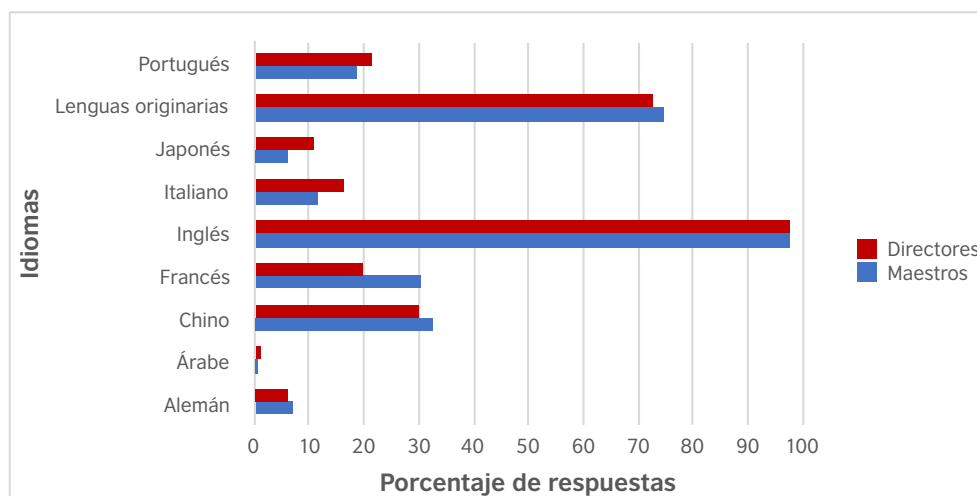


Figura 18: Respuesta de la encuesta: elección preferida de otra lengua en educación inicial en Perú

4.1.2. La edad en la que debería enseñarse el inglés

Comprender qué pensaban los participantes y encuestados sobre la edad ideal para comenzar a aprender inglés constituyó uno de los principales objetivos del estudio. La mayoría de los entrevistados indicaron la educación inicial o el ciclo II como el momento adecuado. Sin embargo, algunos participantes destacaron la importancia de que los niños conocieran su lengua materna primero o, si hablaban una lengua indígena en el hogar, que se sintieran confiados en el uso del español antes de aprender un tercer idioma (entrevistas, 8.1; 8.2; PubSt14). Como tal, el contexto se vio como relevante para la toma de decisiones.

Uno de los entrevistados consideró que no se debía seleccionar ningún idioma en particular, pero que la relevancia de una lengua en particular para los individuos estaba más en juego:

“En Perú podría aprenderse una lengua indígena, o inglés o chino ... cualquiera que le permita lograr más objetivos. Es una cuestión más de utilidad; si es una lengua indígena tiene una relación con tus afectos y tu cultura, tu identidad. Una lengua extranjera es parte de otra identidad, de ser, de vestir, de hablar...” (Entrevista, 8.3)

Otro entrevistado consideró que la división entre zonas rurales y urbanas en Perú significaba que la enseñanza de otro idioma podría ser un problema:

“Alrededor del 80%, eligió la educación inicial como la edad para comenzar a aprender inglés”

“Es importante, pero depende del contexto. En las zonas urbanas es positivo porque [los niños] tienen acceso a la televisión, revistas, hasta juguetes que tienen instrucciones en inglés. Están continuamente aprendiendo, investigando. Es ideal (...) en contextos rurales hay poco contacto con el inglés. Tengo dificultad para enseñar la lengua materna y el castellano en las zonas rurales” (Entrevista, 8.2)

En las encuestas para docentes y directores de instituciones sin enseñanza del inglés, la gran mayoría de los encuestados, alrededor del 80%, eligió la educación inicial como la edad para comenzar a aprender inglés. Un promedio del 13% indicó el jardín infantil, el 7% la educación primaria y menos del 1% indicó la educación secundaria. Este resultado también era de esperarse. La encuesta se centró claramente en la posibilidad de introducir el idioma inglés en la educación inicial y la tendencia mundial es incluir este nivel de educación en iniciativas de aprendizaje temprano de idiomas.

4.1.3. Motivos, beneficios y problemas de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en Perú

Esta sección primero analiza los datos relacionados con las razones y beneficios de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés según los entrevistados y encuestados.

4.1.3.1. Razones y beneficios de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés

Las razones que los entrevistados dieron para incluir el idioma inglés en la educación en Perú se clasificaron en las siguientes áreas (en orden de número de respuestas en cada codificación):

1. Inglés como facilitador: para acceder a información, facilitar el aprendizaje en etapas posteriores de educación, tener acceso a mejores empleos
2. Inglés como herramienta para comunicarse con los demás: todos hablan inglés
3. Inglés como una obligación: es un idioma global internacional
4. Inglés como una puerta al mundo: viajar es más fácil
5. Inglés como una ventana a otras culturas: ya sea para encontrar otras culturas o cultivarse

6. Inglés como una afirmación de igualdad: para equilibrar la diferencia entre las escuelas públicas y privadas
7. Inglés como una disposición hacia el aprendizaje: los niños son mejores para aprender idiomas

En esta lista de clasificaciones, las primeras cinco categorías reflejan la predominancia del inglés como idioma mundial, el aumento de los hablantes de inglés (Graddol, 2006) y las consecuencias que esto tiene para el futuro de los hijos hoy en día.

La Categoría 6, “inglés como una afirmación de igualdad”, se manifiesta principalmente en las respuestas de los padres. Una madre en un contexto socioeconómico muy bajo explicó que quería que su hijo aprendiera inglés porque “nos sentiríamos más orgullosos” (Entrevista, M6.2). Esta madre habla quechua y por momentos necesitó un traductor durante nuestra entrevista. Nuestra interpretación es que ella ya estaba orgullosa de que su hijo estuviera aprendiendo español y quechua; entonces un tercer idioma sería un beneficio adicional y representaba un paso hacia la reducción de la brecha entre quienes tienen y quiénes no.

La clasificación final, “inglés como una disposición hacia el aprendizaje”, se relaciona con la habilidad de los niños de aprender idiomas desde una edad temprana, una opinión que también fue muy evidente cuando se les solicitó a los participantes que justificaran los beneficios de aprender inglés en educación inicial. La gran mayoría de los entrevistados adhirió a la creencia de “cuanto antes mejor”.

En las encuestas se les pidió a los consultados que considerasen los beneficios de introducir el idioma inglés en la educación inicial, organizando un conjunto de razones en orden de importancia del 1 al 8. La figura 19 muestra las respuestas de cuatro grupos diferentes: maestros y directores de los servicios públicos y maestros y directores de los servicios privados. En cada uno de estos grupos, alrededor del 50% seleccionó las razones relacionadas con el inglés como la más importante disposición hacia el aprendizaje: razón 4, ‘porque para los niños es más fácil aprender idiomas cuando son pequeños’ y la razón 6, “porque los niños pueden aprender idiomas de una manera natural en educación inicial”. Además, la tercera afirmación más seleccionada se refirió al inglés como una obligación, reflejada en la razón 8, “el inglés es un idioma universal”.

Razón 1, “Porque prepara a los niños para la educación primaria” pertenece a la categoría “inglés como facilitador”. En las encuestas, esta fue la cuarta razón más popular, con un mayor número de selecciones rea-

lizadas por los directores de servicios privados, quienes podrían tomar esto en cuenta ya que es posible que el inglés sea parte del programa académico de primaria si los niños continúan en la educación privada. En entrevistas con padres, esta fue una razón común para incluir el inglés en la educación, por ejemplo, “tendrían una base para la primaria y la secundaria” (Entrevista, P2) y “ya tendría una noción y no sería tan difícil, ¡como lo fue para mí!” Entrevista (P5.1).

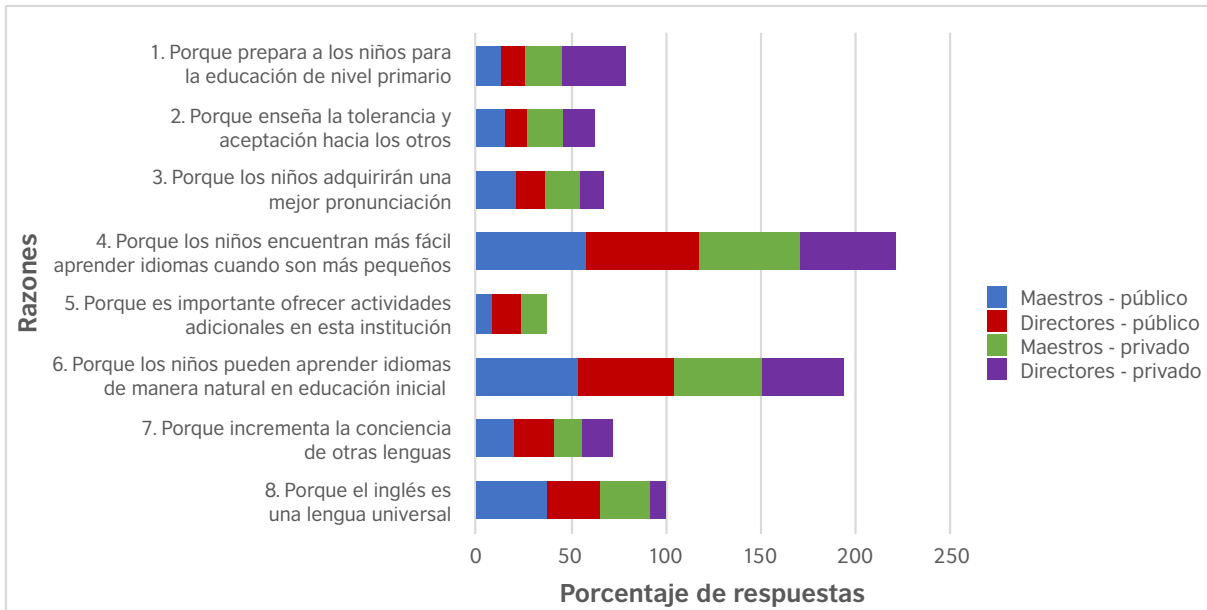


Figura 19: Respuestas de la encuesta: Razones para incluir el inglés en educación inicial en Perú

Razón 3, “porque los niños aprenderán una mejor pronunciación”, fue seleccionada como el objetivo más importante entre el 12 y 20 % de los encuestados. La pronunciación y su importancia cuando se aprende inglés fue un hilo conductor común en todas las entrevistas y respuestas de las encuestas por medio de la función de comentarios. Aquí, la importancia relativa que se le dio al desarrollo de una buena pronunciación cuando se aprende inglés a una edad más temprana también es evidente; sin embargo, para adquirir una buena pronunciación, es necesario estar expuesto a buenos modelos de la lengua-meta.

Por último, la declaración seleccionada como la más importante por el menor número de encuestados fue la Razón 5, “porque es importante ofrecer actividades adicionales en mi escuela”. Es gratificante que esta razón particular sea la menos importante; sin embargo, cuando se analizó para comprender la difusión entre servicios públicos y privados, encontramos una diferencia sorprendente. Ningún director de instituciones privadas seleccionó esta razón. Como hemos visto, la mayoría de los servicios privados incluyen inglés, lo que se considera una actividad adicional no disponible en las escuelas públicas. Los resultados de la encuesta no

sugieren que esta sea su principal razón para incluir el idioma inglés. Sin embargo, alrededor del 15% de los maestros de escuelas privadas y directores de escuelas públicas seleccionaron esta razón como la más importante. Con respecto a los directores de servicios públicos, estos podrían ver la inclusión del inglés como un avance hacia la equidad en la provisión de servicios.

Para resumir esta sección, queda claro que un número considerable de participantes en el estudio creía que, como el inglés es un idioma mundial, comenzar a aprenderlo en educación inicial proporcionaría beneficios a largo plazo para los niños pequeños. Además, la disposición de los niños hacia el aprendizaje de idiomas a una edad temprana es otro de los motivos populares que se dieron para tener una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en educación inicial. Esto se discutirá con más profundidad a medida que avance el informe.

4.1.3.2. Las cuestiones asociadas con una iniciativa de enseñanza temprana de inglés

Tanto en las entrevistas como en las encuestas, se solicitó a los participantes que indicaran si había aspectos negativos respecto de la implementación de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en Perú; en la encuesta, se proporcionó la opción de agregar un comentario. En primer lugar, se discutirán los resultados de la encuesta.

En ambas encuestas, un poco más del 16 % de los consultados indicaron que había aspectos negativos relacionados con una iniciativa de enseñanza temprana del inglés, y alrededor de un quinto de los encuestados agregaron un comentario. Además del hecho de que, en ambas encuestas, un tercio de estos comentarios confirmaron los aspectos positivos de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés, el resto de los dos tercios

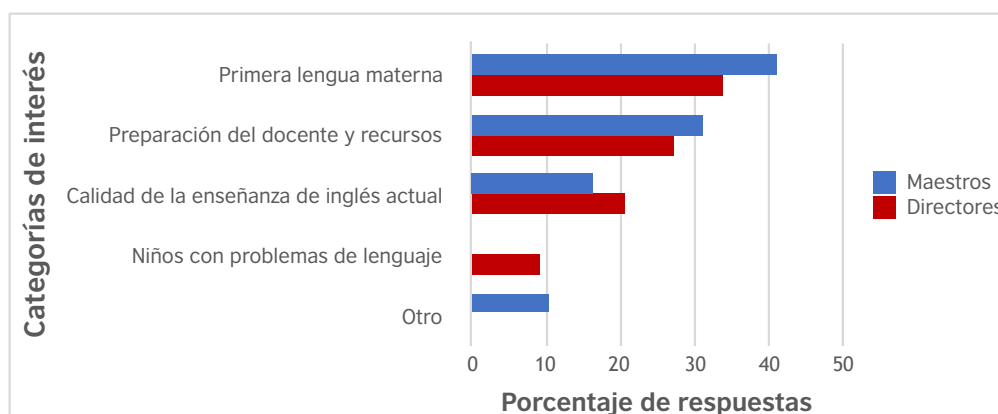


Figura 20: Respuestas de la encuesta: Categorías de interés con respecto a la introducción del idioma inglés en educación inicial en Perú

estaban sujetos a un análisis de contenido y surgieron cinco categorías de interés. La figura 20 muestra los porcentajes de respuesta para cada una de estas categorías.

Los temas que emergieron se centran en lo siguiente:

- Preocupaciones asociadas con la lengua materna del niño, por ejemplo, hablar español adecuadamente y respetar las lenguas indígenas;
- Preocupaciones relacionadas con la preparación de los docentes, por ejemplo, quién debería ser capacitado y la importancia de metodologías adecuadas y problemas de pronunciación;
- Preocupaciones en torno a las prácticas actuales en la enseñanza temprana de inglés, por ejemplo, metodologías inapropiadas para los niños pequeños;
- Preocupaciones con respecto a niños con dificultades de lenguaje y habla;
- Otras preocupaciones como, por ejemplo, el costo de dicha iniciativa, problemas del programa académico con respecto a tener menos tiempo para jugar.

En las entrevistas no se formularon objeciones relativas al inglés en la educación inicial, aunque algunos comentarios posteriores se refirieron a los problemas que se reflejan en las entrevistas. Se mencionaron preocupaciones sobre la lengua materna de los niños en relación con la identidad (ver citas en la sección 4.2.2),

“... Pero se deben respetar las identidades lingüísticas de los niños y su contexto, en particular con respecto a los centros urbanos y las áreas rurales. Es importante aprender las lenguas maternas y español” (Entrevista, PubTEd12.2).

Además, en las entrevistas, se hizo referencia a la importancia de seguir metodologías apropiadas: “Siempre que el inglés sea enseñado de manera lúdica” (Entrevista, D5). Las preocupaciones acerca de la preparación de los profesores también fueron evidentes, con un número significativo de menciones en relación a las deficiencias en la pronunciación del inglés de los docentes de educación inicial. Esta preocupación volverá a discutirse más adelante en el informe.

4.2. El personal responsable de la enseñanza del idioma inglés en educación inicial en el Perú

Esta sección analiza los datos recogidos con respecto al perfil profesional del personal responsable de enseñar inglés en educación inicial.

4.2.1. Opiniones acerca de quién debe enseñar inglés

Se preguntó a los entrevistados quién debía enseñar inglés en educación inicial. Alrededor de la mitad de los participantes mencionó la importancia de una maestra de inglés, “porque tiene más conocimientos del idioma” (Entrevista, D7). Padres, directores, personal y estudiantes de universidades de educación inicial fueron incluidos en este grupo de opinión, sin embargo, ninguna docente de educación inicial indicó que pensara que debía ser una docente de inglés.

Durante entrevistas con personal de universidades de educación inicial, la sugerencia de que otra maestra enseñe inglés fue respaldada por el argumento de que “haría el aprendizaje más dinámico” (Entrevista, PubTEd12.1), o que “diferenciaría entre los dos idiomas” (Entrevista, PubTEd12.2). Este fue también el punto de vista discutido en el ‘focus group’ de alumnos, respaldando la idea de un “cambio de entorno en el aula cuando se trata de aprender inglés” (‘focus group’, PubSt14).

Sólo unas pocas de estas afirmaciones incluyeron la relevancia de que esta maestra sepa cómo enseñar a niños pequeños. Sin embargo, también hubo un pequeño grupo de participantes, alrededor de un cuarto, que pensaban que debían ser ambos profesionales. Una idea aquí es que las habilidades de ambos profesionales se unan para beneficio de la situación de aprendizaje. Uno de los miembros de una universidad de educación inicial sugirió, “... La maestra inicial manejaría el grupo de niños y la de inglés enseñaría sólo el idioma” (Entrevista, PubTEd12.3). Esto sugiere que el docente de educación inicial use su conocimiento sobre los niños con los que trabaja, que se ha notado como especialmente importante cuando las docentes de inglés visitan el aula por períodos de tiempo cortos (Mourão & Robinson, 2016); sin embargo, el inglés es la única responsabilidad de la docente de inglés.

El ‘focus group’ de estudiantes de educación inicial también pensó que “debe ser un trabajo para ambas [maestras], especialmente una que se especialice en la enseñanza de inglés, pero la docente inicial debe tener

“Sólo unas pocas de estas afirmaciones incluyeron la relevancia de que esta maestra sepa cómo enseñar a niños pequeños”

un nivel intermedio o avanzado de inglés para reforzar el aprendizaje de inglés de los niños” (Focus Group, PriSt16). Aquí el énfasis está en que la docente de educación inicial también se involucre en el aprendizaje de inglés y amplíe el idioma más allá de las visitas de la docente especializada en inglés. Se requiere formación en inglés también. Un tercer enfoque sobre la participación de ambas docentes (inicial e inglés) fue sugerido por varios entrevistados: la maestra de educación inicial era responsable del inglés, pero con el apoyo de una docente de inglés de alguna manera. Aunque no se especifica, esto podría involucrar el apoyo con el idioma o el acceso a recursos e ideas de planificación.

El resto de los entrevistados pensaba que debía ser la maestra de educación inicial la que fuera responsable de la enseñanza temprana de inglés. También se hicieron comparaciones entre el enfoque en las escuelas bilingües con lenguas indígenas y español, donde un educador inicial es responsable de ambos idiomas. Sin embargo, no se mencionó la diferencia entre los objetivos de aprendizaje de una lengua indígena y una lengua extranjera. Los argumentos que respaldaban a la docente de educación inicial también hacían referencia al hecho de que estaba capacitada para trabajar con niños pequeños pero varios entrevistados destacaron la necesidad de que estas docentes hablen inglés también o que dicha iniciativa requeriría capacitación.

Uno de los representantes del Ministerio de Educación se concentró en las diferentes realidades del Perú: “Idealmente debería ser la misma docente, pero veremos realidades muy variables. Los docentes de más de 50, docentes jóvenes, es difícil pedirle a los docentes mayores que aprendan el idioma” (Entrevista, 8,2). Este entrevistado también comprendía las restricciones de poner dicha política en práctica, “contratar un docente que enseñe [docentes de educación inicial] inglés sería ideal pero no es viable porque tenemos problemas presupuestarios” (Entrevista, 8,2).

Los encuestados estaban divididos acerca de quién debe enseñar inglés en educación inicial. La figura 21 resume las respuestas. Los directores de las escuelas sin inglés respondieron de la misma manera, alrededor del 45% seleccionó a una docente de educación inicial con capacitación en inglés, o una docente de inglés con capacitación en educación inicial. La encuesta de los docentes estaba levemente más a favor del docente de educación inicial con capacitación en inglés (54,4 %). La categoría ‘Otros’ incluyó un espacio para comentarios explicativos. En la encuesta para directores, el 75% de estos comentarios indicaba que debía ser un docente de inglés, supuestamente sin capacitación en educación inicial. En la encuesta para docentes, alrededor de la mitad de los comentarios en ‘Otros’ reforzaba que debe ser un docente de educación inicial con capacitación

en inglés, pero también había comentarios que sugerían que debía ser un docente de inglés (suponemos que sin capacitación en educación inicial) o ambos profesionales.

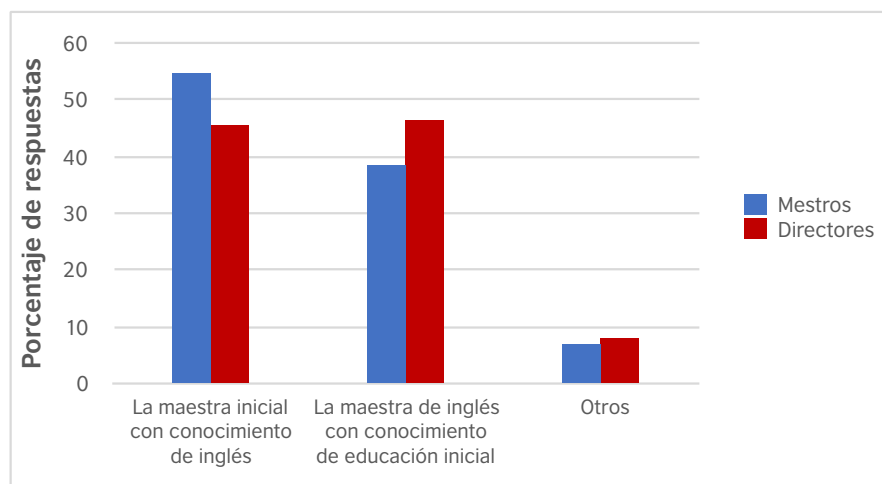


Figura 21: Respuestas de la encuesta: responde a la opinión con respecto a quién debe enseñar inglés en educación inicial en Perú

Un entrevistado de la universidad nos dijo: “Es difícil, ya que depende de cada caso. Un docente no sólo debe tener un buen nivel de inglés sino también conocimiento de las metodologías de enseñanza de idiomas” (Entrevista, PriTEd15.1). Uno de los temas más difíciles de resolver con respecto a la política para la enseñanza temprana de inglés es qué modelo de perfil docente seguir. Sin embargo, lo que está muy claro es la importancia del personal calificado para crear entornos de calidad y experiencias de aprendizaje para niños en educación inicial (Comisión Europea 2011). Los docentes que trabajan con niños en educación inicial requieren una comprensión de los principios de la educación de la primera infancia y de la pedagogía de cuidado y desarrollo del niño, metodologías de lenguas extranjeras adecuadas para la edad, además de tener la suficiente confianza para hablar con los niños en inglés con fluidez y espontaneidad, utilizando un lenguaje adecuado para este grupo etario. La competencia en inglés, o una calificación en educación inicial, no es suficiente por sí sola, sino más bien una combinación de ambas, ya sea con dos personas que colaboran, o mediante una docente muy especial.

“La competencia en inglés, o una calificación en educación inicial, no es suficiente por sí sola”

4.2.2. ¿Quién en realidad enseña inglés en educación inicial en el Perú?

Las dos escuelas que visitamos donde enseñaban inglés fueron servicios privados y el inglés era la responsabilidad de la docente de educación inicial o la directora, que también era docente de educación inicial.

Las encuestas también nos brindaron la oportunidad de averiguar quién enseñaba inglés en los servicios con enseñanza temprana de inglés. Como se puede ver en la figura 22, hay una diferencia entre servicios públicos y privados. Los servicios públicos en las encuestas para maestros y directores indicaron un mayor número de docentes de educación inicial con conocimientos de inglés responsables de enseñar inglés (docentes 45,9 %, y directores 57%). En el sector privado, esto se invirtió, y el 58% de las respuestas, tanto en las encuestas de los docentes como los directores, testifican que docentes de inglés, con conocimientos de educación inicial, son responsables de la enseñanza de inglés. En la categoría ‘Otros’ en ambas encuestas, la inmensa mayoría responsable de la enseñanza de inglés estaba designada como ‘docente de inglés’. Algunas de estas maestras de inglés incluyeron un comentario que explicaba que se habían capacitado para enseñar en todos los niveles de educación. Además, hubo estudiantes universitarios, docentes de secundaria de otras materias y profesionales con calificaciones desconocidas contratados por los padres.

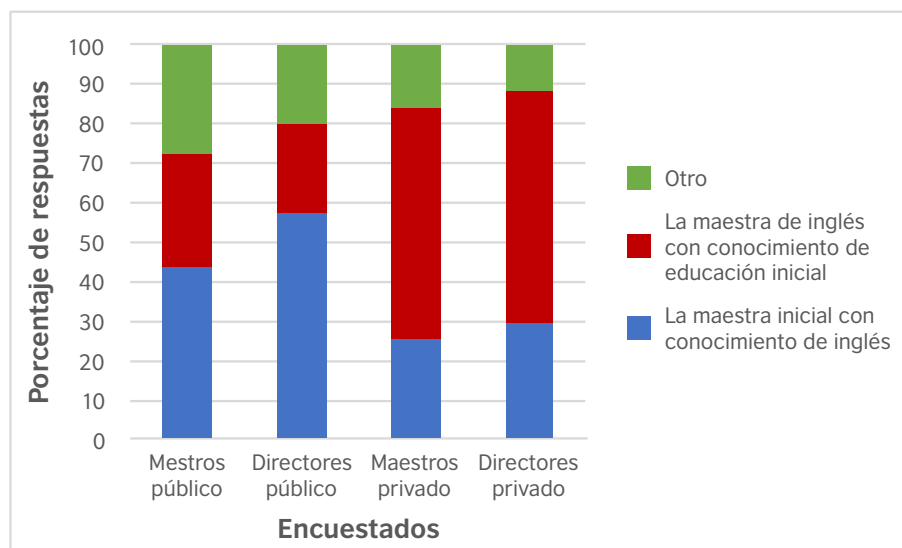


Figura 22: Respuestas de la encuesta: ¿Quién enseña inglés en educación inicial en Perú?

Los resultados compartidos en esta sección demuestran que hay opiniones divididas sobre quién debería enseñar inglés y esta división está representada en el personal que de hecho estaba enseñando. Además, hay evidencia de que parte del personal no tenía capacitación en educación inicial ni en inglés. Esto refleja lo mismo que informes de prácticas en muchos países donde la política de educación inicial no tiene en cuenta la enseñanza de lenguas extranjeras (Černá 2015; Mourão & Ferreirinha, 2016; Portiková 2015).

4.2.3. El nivel de competencia en inglés y disposición para enseñar inglés

Uno de los temas debatidos sobre los docentes de inglés en la educación primaria es el nivel adecuado de competencia del idioma. En Europa el nivel recomendado parece ser B2 (Enever, 2011), sin embargo, en algunos países se requiere un nivel C1 (por ejemplo, Portugal). El nivel C1 es considerado más conveniente ya que “permite a los docentes ser totalmente funcionales en el lenguaje informal e incidental normalmente requerido en las aulas de primaria” (Enever, 2011: 26). Hay poca investigación sobre estos requisitos en contextos pre-escolares, sin embargo, existen algunos ejemplos. En Chipre, donde el inglés suele hablarse con un nivel de competencia bastante alto, debido a su historia como colonia británica, las docentes preescolares fueron capacitadas como docentes de inglés, aprovechando al máximo su competencia con el idioma. Se dice que son de nivel C1 (Ioannou-Georgio, 2015). Además, muy recientemente se han aprobado leyes en determinadas regiones autónomas en España (Comunidad de Madrid, 2017) donde el inglés es ahora recomendado desde los 3 años de edad, y los profesores están obligados a tener un nivel C1 de competencia en inglés. Las oportunidades de uso del lenguaje informal y casual parecen justificar esta competencia más alta; así que C1 bien podría ser el nivel de competencia requerido para los docentes de educación inicial que enseñen inglés en educación preescolar.

4.2.4. Los docentes de instituciones de educación inicial sin iniciativas de enseñanza temprana de inglés

Durante las entrevistas, se formuló una pregunta relacionada con la autoevaluación de la competencia del idioma a todos los participantes, salvo los niños. Los directores, docentes de educación inicial y el personal del Ministerio de Educación indicaron que eran principiantes o tenían un nivel básico de inglés. Un padre indicó que tenía nivel intermedio, y había usado inglés en sus estudios. Un entrevistado de la educación regional también tenía un nivel intermedio al igual que algunos, aunque no todos, los entrevistados de las universidades; sin embargo, en este último grupo, su habilidad predominante era la lectura. Los estudiantes de educación inicial eran también en su mayoría principiantes en inglés, aunque uno o dos estaban dispuestos a participar en el ‘focus group’ utilizando inglés. Por lo tanto, un número muy pequeño de los 32 entrevistados y participantes de los cinco ‘focus groups’ de adultos podrían ser considerados por encima del nivel de competencia A1 en inglés oral.

Durante las entrevistas con las maestras de educación inicial que no pertenecían a una iniciativa de enseñanza temprana del inglés, también se les

**“Ellos
estaban
muy
motivados
con la idea de
la enseñanza
del inglés”**

preguntó cómo se sentirían enseñando inglés. Sólo un entrevistado admitió que nunca había aprendido inglés y no podría enseñarlo: la promotora del PRONOEI. Las cinco maestras iniciales restantes declararon que se sentirían cómodas con la idea o se asegurarían de recibir capacitación en inglés para poder enseñarlo.

Las encuestas incluyeron preguntas sobre el nivel de inglés de los docentes de educación inicial que respondían la encuesta. De los encuestados, quienes no pertenecían a una iniciativa con inglés, 72,4% indicó que tenían un nivel de inglés bajo a intermedio bajo (A2 como mucho). De este mismo grupo, el 66,9% indicó que estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “me sentiría seguro enseñando inglés en educación inicial”. Las razones principales fueron: “soy docente de educación inicial por lo que sé cómo trabajar con niños de educación inicial” (75,6%) y “tengo experiencia enseñando inglés en educación inicial” (21,8%). Sólo el 14,7% estaba totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la declaración anterior.

Los comentarios adicionales proporcionados por algunos de estos encuestados muestran que ellos estaban muy motivados con la idea de la enseñanza del inglés y junto con su conocimiento de los niños a su cuidado consideraban que tendrían éxito en la enseñanza de las nociones básicas del inglés: “en la educación inicial, a los niños se les enseña palabras y frases básicas que el docente puede aprender a través de la capacitación” (Encuesta de maestros). Varios encuestados indicaron que buscarían estrategias para ayudarles a enseñar en inglés, o que tomarían clases para mejorar su inglés.

4.2.5. Profesores de educación inicial con iniciativas de enseñanza temprana de inglés

Analizando los resultados de docentes de educación inicial que trabajan en un servicio con inglés, fue posible obtener un poco más de información sobre estos docentes, su nivel de inglés y cómo se sentían acerca de enseñar inglés.

Sólo 5% (n° 43) de los encuestados de la encuesta de docentes eran maestros de educación inicial con una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en su escuela. De estos encuestados, el 86% indicó que enseñaba inglés (n° 37) y el 88% de estos encuestados estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación: “me siento con confianza enseñando inglés en educación inicial”. Sólo el 7% afirmó que estaban totalmente en desacuerdo o en desacuerdo. Los niveles de inglés declarados indicaban que sólo poco más de la mitad tenía un nivel básico a pre-

intermedio, un cuarto tenía un nivel intermedio y el resto intermedio alto a avanzado.

De los encuestados que seleccionaron básico a pre-intermedio (22 en total) como su nivel de inglés, todos indicaron que se sentían confiados para enseñar inglés, justificándolo con las siguientes razones: “tengo una calificación en inglés” (sólo dos respuestas): “soy docente de educación inicial, de modo que se cómo trabajar con niños de educación inicial” (la mitad de los encuestados) y “tengo experiencia en enseñanza de inglés en educación inicial”. Los comentarios adicionales incluyeron, “también busco información acerca de la pronunciación y la escritura del inglés, también aprendemos los colores, números, algunas frutas, partes del cuerpo e ítems de vocabulario que no son complicados para este grupo etario” (respuesta de la encuesta para docentes).

Un análisis adicional de la encuesta para docentes mostró que aún una proporción de los encuestados que seleccionó «soy docente de inglés con capacitación en educación inicial» poseía niveles dudosos de competencia en inglés. Poco menos de un tercio indicó un nivel básico a pre-intermedio, 10% seleccionó intermedio, y apenas menos de dos tercios intermedio alto a avanzado.

Durante las visitas a las escuelas, las docentes de educación inicial y la directora responsable de inglés a quienes entrevistamos también mostraron confianza en su habilidad para enseñar inglés, a pesar de auto-evaluarse como usuarios básicos. Sin embargo, todos manifestaron una preocupación personal por su pronunciación en inglés (Entrevistas, D7, M3, M7) y proporcionaron ejemplos de estrategias que utilizaban para resolver esta preocupación, por ejemplo, utilizando grabaciones en el aula, revisando la pronunciación durante la planificación, usando ayudas visuales para ayudarles a enseñar.

Un ejemplo más de los maestros de educación inicial involucrados en una iniciativa de enseñanza temprana de inglés provino de uno de los representantes regionales de educación entrevistado durante el trabajo de campo (véase Proyecto Callao en el apéndice 8). Esta docente fue muy positiva y entusiasta respecto de la incorporación del idioma inglés; sin embargo, no podía comunicarse con nosotros en inglés durante nuestra entrevista. Había sido evaluada como de nivel pre-intermedio al comienzo del proyecto en 2012, lo que implicó un año de desarrollo profesional para respaldar la implementación del proyecto. Describió una experiencia muy positiva en la enseñanza de inglés a sus alumnos de 3 años, utilizando gestos y ayudas visuales para ayudarlos y muchas actividades de rutina y dijo: “al final del año fue una experiencia muy positiva y los niños real-

mente aprendieron inglés” (Entrevista, LA2.1). También valoró el apoyo que recibió del equipo de formación que fue a visitarla al aula y le dio opiniones alentadoras.

Al analizar los datos de la entrevista y la encuesta que se centra en los docentes de educación inicial y sus niveles de inglés, junto con sus actitudes hacia la enseñanza de este idioma, es posible concluir que existe una presunción de que es suficiente con ser docente de educación inicial, tener conocimientos y comprensión de pedagogía infantil y de los niños a su cuidado. Además, hay una premisa adicional de que los niños sólo necesitan saber vocabulario y expresiones simples. Como se mencionó al principio de esta sección, la poca evidencia que existe indica la importancia de un nivel bastante alto del idioma para permitir el uso del lenguaje incidental improvisado apropiado con los niños pequeños.

4.2.6. Otros docentes involucrados en iniciativas de enseñanza temprana de inglés

Algo menos del 40% de los maestros encuestados no eran docentes de educación inicial, como muestra la figura 11. Sin tener en cuenta los modelos bilingües, los involucrados en modelos de lenguas extranjeras representaron el 17% de los encuestados (n° 27). Algo menos de dos tercios se clasificaron a sí mismos como profesores de inglés o profesores de inglés de secundaria, el resto eran docentes de primaria (22%) técnicos de TIC y un antropólogo. La gran mayoría (93%) estuvo de acuerdo con la afirmación de que “me siento confiado enseñando inglés en educación inicial”, con sólo dos de los encuestados que indicaron que estaban en desacuerdo. Justificaron esto indicando que hablaban inglés lo suficientemente bien o bien tenían experiencia en la enseñanza del inglés en educación inicial. Como era de esperarse, la gran mayoría (90%) identificó su dominio del idioma inglés en un nivel intermedio o superior.

“Existe la presunción de que los niños en educación inicial sólo necesitan saber vocabulario y expresiones simples”

Al analizar la entrevista y los datos de la encuesta que se centra en los maestros de educación inicial y sus niveles de competencia lingüística, junto con sus actitudes hacia la tarea de enseñar inglés, es posible concluir que existe una creencia de que los maestros de educación inicial pueden enseñar inglés porque tienen los conocimientos y la comprensión de la pedagogía infantil y los niños a su cuidado. Además, existe la presunción de que los niños en educación inicial sólo necesitan saber vocabulario y expresiones simples. El conjunto final de datos en esta sección, que se concentra en la categoría ‘otros’ en la encuesta para docentes, sugiere que también hay profesionales responsables de enseñar inglés que no tienen los conocimientos y comprensión de la pedagogía infantil, pero en su lugar hablan

inglés lo suficientemente bien. También parecería que existe la tendencia de que docentes de otros niveles de educación bajen a la educación inicial, por ejemplo, maestros de primaria y profesores de secundaria. La mayoría de estos encuestados pertenecían a escuelas que imparten los tres niveles de enseñanza.

4.3. Objetivos para el aprendizaje del inglés en educación inicial en el Perú

Durante las entrevistas con los directores y maestros de educación inicial con iniciativas de enseñanza temprana de inglés, se les preguntó cuáles eran los objetivos para la enseñanza de inglés en sus escuelas. Estos fueron “aprender los conceptos básicos” (entrevista D3, M7) y “aprender vocabulario” (Entrevista, D7), “Pronunciación, reconocer y nombrar cosas” (Entrevista M3).

Las encuestas también incluían una pregunta sobre los objetivos posibles o reales para una iniciativa de inglés temprana. Había once objetivos y se solicitó a los encuestados que indiquen si estaban de acuerdo 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

La lista de objetivos es la siguiente:

1. Disfrutar de los sonidos del inglés
2. Reconocer la existencia de otros idiomas
3. Aprender algunos saludos y palabras en inglés
4. Aprender expresiones y frases sencillas en inglés
5. Poder comunicarse con confianza en inglés
6. Aprender sobre culturas angloparlantes
7. Reforzar el aprendizaje en español
8. Desarrollar una buena pronunciación en inglés
9. Leer en inglés
10. Escribir en inglés
11. Prepararse para la educación primaria

La figura 23 muestra los resultados para los cuatro grupos de encuestados, los docentes y directores sin inglés y los docentes y directores con inglés. Los objetivos con los que la mayoría estuvo de acuerdo (de acuerdo o muy de acuerdo) son aquellos seleccionados por más del 80% de los encuestados en cada grupo: Objetivos 2, 3 y 4: reconocer la existencia de otros idiomas, decir saludos y palabras y decir frases y oraciones simples. Objetivos 1, 5 y 8: disfrutar de los sonidos del inglés, comunicarse en inglés y desarrollar una buena pronunciación también mostraron un alto porcentaje de acuerdo (más del 75%) entre al menos tres de los grupos de encuestados. A excepción del objetivo 2, que se relaciona con reconocer la existencia de otros idiomas, estos objetivos se relacionan con el aprendizaje y uso del inglés, junto con una buena pronunciación.

No se ve en esta figura el número de encuestados que indicaron que no estaban de acuerdo con un objetivo. Los únicos objetivos con los que casi nadie estuvo en desacuerdo (sólo dos cada uno) fueron los objetivos 3 y 4, decir saludos y palabras y decir frases y oraciones sencillas. Estos resultados aparecieron en la encuesta para docentes en iniciativas con inglés, y podrían sugerir que esto es lo que más les preocupa en sus clases de inglés.

En todos los grupos, más del 50% manifestaron estar de acuerdo con el objetivo 11: prepararse para la educación primaria. En la mayoría de los servicios privados, el inglés comienza en la educación inicial y continúa en primaria; sin embargo, en los servicios públicos no se contempla que continúe ya que el inglés sólo se enseña oficialmente en Perú a partir de 5° grado de primaria.

Es evidente en la figura 23 que un menor número de encuestados estuvo de acuerdo con los objetivos relacionados con la lectura y la escritura en inglés; sin embargo, estos aun representan el 45% de los encuestados. El menor número de encuestados (entre el 41 y el 50%) estuvo de acuerdo con el objetivo 6, relacionado con que aprender sobre culturas angloparlantes era un objetivo importante. Aunque esta fue considerada una razón relevante para el aprendizaje del inglés en secciones anteriores, no fue una elección popular como objetivo para la educación inicial.

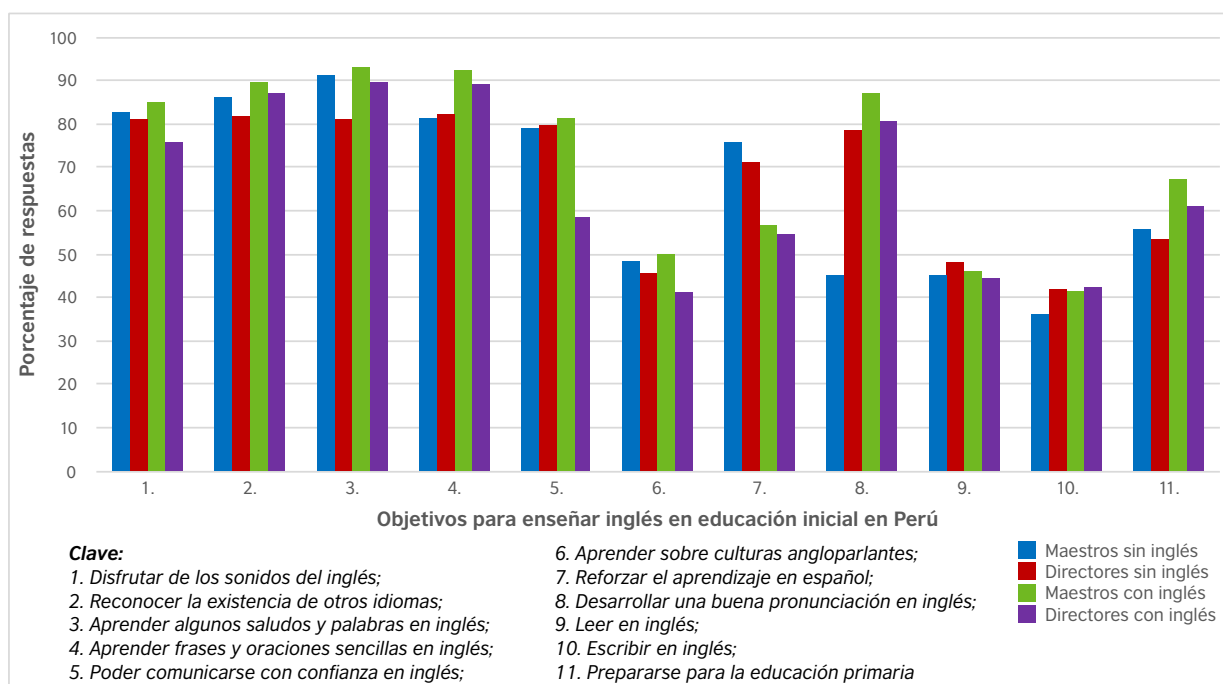


Figura 23: Respuestas de la encuesta: Porcentaje de encuestados de acuerdo con los once objetivos de las iniciativas de enseñanza temprana de inglés

Cuando la lengua extranjera y los servicios bilingües fueron comparados en la encuesta de docentes, hubo una diferencia visible entre los resultados con respecto al objetivo 9, leer en inglés, y el objetivo 10, escribir en inglés. Un mayor número de encuestados en la configuración bilingüe estuvo de acuerdo con que estos eran objetivos para una iniciativa temprana de inglés (lectura 82% y escritura, 72%) en comparación con los de un entorno de idioma extranjero (lectura, 57% y escritura 52%). Además, el triple de los encuestados en el entorno de lengua extranjera indicó que estaban en desacuerdo con estos dos objetivos. Esto podría deberse a que los niños en entornos bilingües están expuestos a actividades que respaldan el desarrollo de la alfabetización emergente en inglés. Dichas actividades son menos probables en entornos de lengua extranjera donde, como hemos visto en la sección anterior, el inglés se centra en decir sólo palabras sencillas y saludos. No es posible confirmar esto con los resultados de la encuesta; sin embargo, nuestras observaciones en las escuelas indicarían que esto podría ser relevante.

Los objetivos de aprendizaje de inglés se concentran en que los niños obtengan una aproximación a una lengua diferente, con énfasis en utilizar palabras sueltas, saludos y frases simples. Obtener una buena pronunciación es también un objetivo. De menor importancia, pero también significativo en las respuestas, es el hecho de que la educación inicial es vista como un comienzo importante para una enseñanza continua del idioma. Finalmente, hay evidencia de que,

“Los objetivos de aprendizaje de inglés se concentran en que los niños obtengan una aproximación a una lengua diferente”

en algunos entornos, leer y escribir en inglés también se considera importante, especialmente en las escuelas con servicios bilingües.

4.4. Enfoques y prácticas en iniciativas de enseñanza temprana del inglés en el Perú

Una pregunta importante en el estudio está relacionada con las clases de inglés en sí, ¿qué enfoques y prácticas se utilizan? Durante el trabajo de campo, pudimos visitar dos escuelas, ambas privadas, con enseñanza temprana de inglés. Además, hablamos con un representante regional de educación que había estado involucrado en una iniciativa de inglés y la encuesta también incluyó una serie de preguntas acerca de las actividades en inglés. Esta sección comienza con una discusión sobre las observaciones del trabajo de campo y luego discute los resultados de la encuesta.

4.4.1. Observaciones del trabajo de campo

Ambas escuelas privadas en el cronograma de visitas incluían inglés en su programa de estudios. Se había preparado una guía de observación antes de la visita (ver apéndices 1 y 2) Los cuatro temas en la guía se utilizaron para dirigir la discusión sobre nuestras observaciones.

4.4.1.1. Servicio Privado 1

Aspectos del aula: nuestras observaciones se centraron en buscar evidencia visual de la integración de una iniciativa con el inglés. Una gran pila de libros de texto en inglés se encontraba entre los libros de texto en español de los niños en un estante en el aula. No se observó ninguna otra evidencia.

Actividades guiadas por la maestra: La clase que observamos duró alrededor de 50 minutos. Los primeros diez minutos fueron guiados por la maestra. El enfoque en sí no estuvo claro. La clase comenzó con los niños en un círculo sentados en sillas delante de la pizarra blanca. Se les solicitó que cantaran su canción de 'hola' en inglés, la que entonaron alegremente. Luego, hablando en español, la maestra de educación inicial les pidió que nombrasen algunos colores y formas y dijeran los números hasta el diez. La interacción fue formal y dirigida por la maestra.

Luego, se utilizó una página del libro de texto que mostraba una familia para ayudar a los niños a decir los nombres de los miembros de la familia,

por ejemplo, “¿Cómo se pronuncia ‘papá’ en inglés?”. Algunos niños pudieron recordar las palabras. La figura 24 muestra la pizarra blanca después de esta actividad, con las palabras de la familia escritas en inglés y español alrededor de la imagen. Era bastante evidente que los niños no podían leer, porque cuando la docente de educación inicial apuntó a las palabras en sus indicaciones, los niños no pudieron decir nada.



Figura 24: Una fotografía de la pizarra en una clase de inglés con niños de 4 años en una escuela de educación privada

Actividades dirigidas por la maestra: La siguiente etapa de la clase se organizó alrededor de la mesa. La maestra de educación inicial anunció que colorearían una página en sus libros de texto, “¡Vamos a colorear!» A pintar ya”. La página correspondiente del libro de texto había sido retirada y entregada a los niños. Los niños movieron sus sillas tranquilamente del círculo a las mesas y prepararon sus crayones para la actividad. Eran extremadamente autónomos en este movimiento y era evidente que era algo que estaban acostumbrados a realizar. Los restantes 40 minutos de la sesión, los niños colorearon las habitaciones de una casa en el libro de texto. Todos los niños parecían bastante contentos con esto. La ilustración era muy pequeña y bastante detallada. Conversaban en español mientras coloreaban. La maestra de educación inicial se paseaba por la clase hablando con los niños y preguntándoles sobre las imágenes que coloraban, esto implicaba apuntar a las habitaciones y preguntar a los niños en forma individual qué eran. Alternaba su alabanza entre “very good” y “muy bien”. En una ocasión, señaló a la cocina (kitchen) y dijo ‘chicken’ (pollo). La clase finalizó con la maestra recogiendo las hojas de trabajo y escribiendo los nombres de los niños en las mismas.

Lamentablemente, no nos dieron la oportunidad de hablar con la maestra de educación inicial que observamos y, por lo tanto, no pudimos preguntarle sobre los objetivos de su clase y las decisiones que tomó durante la planificación. Sin embargo, lo que vimos durante nuestra observación de los niños de 4 años de edad nos llevó a suponer que las clases en inglés no fueron planificadas como parte integral de la educación inicial, no tuvieron en cuenta los principios del programa de estudios de la educación peruana, no se alentó a los niños a utilizar sus características expresivas y comunicativas para desarrollar sus destrezas de pensamiento a través del inglés, ni tampoco se evidenciaron oportunidades de juego en inglés.

El libro de texto utilizado en esa clase es parte de un paquete de diez libros de educación inicial, *Tiempo Divertido*, publicado por Ediciones Corefo. El libro de inglés (Zañartu, 2016) incluía páginas con letras de canciones, instrucciones para las actividades y viñetas para que los niños lean (Figura 25). Cuando se comparó brevemente con libros relacionados con otras partes del programa académico en el paquete, se notó que la cantidad de texto escrito era mucho mayor en el libro en inglés. Los niños de 4 años de edad aun no leían ni escribían en español.



Figura 25: Una página del libro “Tiempo Divertido” para niños de 4 años que aprenden inglés (Zañartu, 2016, Ediciones Corefo)

4.4.1.2. Escuela privada 2

La clase de inglés que observamos fue preparada rápidamente para los niños de 5 años por la directora para nuestro beneficio y pudimos observar aproximadamente veinte minutos de la lección. Los niños se sentaron

en dos mesas circulares en el aula. La clase tenía un enfoque claro, que giraba en torno a recordar y encontrar lenguaje relacionado con el rostro.

Aspectos del aula: Nuevamente, nuestras observaciones se concentraron en buscar evidencia visual de integración de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés. Podía verse una pequeña colección de CDs en un estante en la clase, uno o dos eran CDs en inglés. No se observó ninguna otra evidencia.

Actividades guiadas por la maestra: La clase comenzó con los niños saludándose unos a otros y cantando una canción en inglés. Parecían acostumbrados a esta rutina y muy cómodos. La directora luego les preguntó a los niños sobre las palabras que recordaban en inglés, por ejemplo, “¿cómo se dice cabeza?”. Los niños visiblemente tenían dificultades para recordar, pero disfrutaron de repetir después de la directora y tocar diferentes partes de su rostro cuando se les solicitaba. La directora utilizó ayuda-memorias para ayudarles a decir las palabras del rostro. Estas ayudas eran las palabras escritas en inglés, la ortografía fonética de la palabra, y la palabra escrita en español. Una vez que repasó el vocabulario del rostro, propuso que todos cantasen una canción, que era una adaptación de una canción en castellano. Todos se pusieron de pie y cantaron la versión en español primero, moviéndose con entusiasmo y tocando partes de su cuerpo. Luego cantaron la misma canción sustituyendo las palabras del rostro con palabras del rostro en inglés, por ejemplo, “My eyes, estamos viendo”. Esto se realizó línea por línea después de la directora. A menudo la palabra ‘my’ se convertía en ‘mi’, resultando en “Mi ears, estamos oyendo”. A los niños no les entusiasmaba tanto cantar en inglés y la directora lo notó, entonces pausó para una pequeña charla en español sobre la importancia de aprender inglés para hablar con otros niños y otras personas y para viajar cuando crecieran.

Luego, la directora presentó una nueva palabra, “chin”, y se centró en la pronunciación del sonido /tʃ/, ayudando a los niños a hacer la conexión entre el sonido en “chin” y la palabra en español para “chocolate”, utilizó instrucciones como “repitan después de mí”, “Muy bien”. Otras instrucciones se dieron primero en español y luego en inglés, por ejemplo, “Todos nos sentamos. *Sit down please!*”

La siguiente etapa de la clase se trataba de poner nombres en una imagen del rostro de un niño utilizando ayuda-memorias que la directora había creado. Se le pidió a un niño que pasara al frente, la directora señaló una parte del rostro, por ejemplo, la nariz, y la niña tenía que decir lo que era en inglés. Cuando los niños no recordaban, el director daba indicaciones y alentaba a los niños diciendo: “¡Repitan después de mí!”. Se escuchó a

los niños repetir la palabra “después/*after*” en varias ocasiones. El niño luego pegó las etiquetas escritas por la directora en el rostro usando cinta adhesiva y conectó la etiqueta y la parte del rostro con lana.

En esta ocasión, tuvimos que irnos antes del final de la clase ya que había llegado nuestro taxi.

4.4.1.3. Discusión en torno a las observaciones

Ambos profesionales observados utilizaron su conocimiento y comprensión del idioma inglés para lograr un objetivo: proporcionar un conocimiento básico de inglés. Para realizarlo, es importante usar inglés en los momentos de rutina, y ambos pudieron establecer rutinas para comenzar la clase de inglés utilizando un saludo o una canción. También eran conscientes de la necesidad de elogiar a los alumnos en inglés y el segundo ejemplo también incluyó el uso de algunas instrucciones de rutina en inglés.

Estos maestros creían en lo que estaban haciendo y utilizaban los recursos que tenían para ayudarse. Estos eran los libros de texto, provistos por una editorial local conocida, con una secuencia de actividades para seguir y recursos como CDs. O, como en el segundo ejemplo, recursos caseros como las imágenes y tarjetas de ayuda memoria.

El conocimiento de las maestras de educación inicial de sus niños también se evidenció como un beneficio. En ambas observaciones, la maestra alentó a los niños a revisar lo que ya sabían, como un puente para seguir aprendiendo. En el primer ejemplo, la forma en la que los niños pasaron de un formato de círculo a sus mesas fue algo familiar para ellos, probablemente por hacerlo en las actividades en español, establecidas por la misma maestra. El segundo ejemplo también mostró cómo la maestra pudo notar la falta de motivación de los alumnos y utilizarla para su beneficio (y el de ellos) y recordarles por qué estaban siendo expuestos al inglés y su importancia para su futuro, basándose en conversaciones previas.

El segundo ejemplo incluye un número de técnicas que obviamente fluyeron naturales de la maestra, porque fue capacitada en educación inicial. Por ejemplo, la importancia de cantar y moverse para desarrollar la memoria y hacer conexiones entre sonidos, cuando comparó ‘chin’ con ‘chocolate’ en inglés y español, una actividad clásica de pre-alfabetización.

Se requieren condiciones óptimas para aprender otro idioma, además de una alta exposición a una variedad de interacciones de calidad y significativas en ese idioma. ‘Calidad’ implica un lenguaje natural, espontáneo,

relevante para las necesidades inmediatas del niño y que contenga características asociadas con *lenguaje materno* (discurso levemente adaptado para estudiantes pequeños). Los ejemplos observados no cumplen con estos requisitos; están más bien asociados con los programas de aprendizaje de idiomas por ‘goteo’ (Baker, 2008), donde los niños están expuestos a pequeñas cantidades del idioma en un contexto de aula, y pocas oportunidades de interacción significativa y de calidad.

En este punto, cabe mencionar las visitas a las escuelas interculturales bilingües, donde las actividades fueron evidentemente significativas para los niños, y se utilizó la lengua para hacer cosas de verdad, como hablar sobre el tiempo, aprender una danza tradicional o canción, decir una rima, escuchar una historia. Usar contextos significativos para el uso auténtico del idioma además de crear un entorno visual que valore ambas lenguas y culturas aprendidas es extremadamente importante. Las escuelas interculturales bilingües proporcionaron las condiciones óptimas para el aprendizaje de dos idiomas. Aparentemente las maestras de educación inicial también sabían una cantidad suficiente del idioma para ayudar al aprendizaje exitoso de los niños. Los dos entornos no podrían ser más diferentes, pero el primero ciertamente podría aprender del segundo.

“Las escuelas interculturales bilingües proporcionaron las condiciones óptimas para el aprendizaje de dos idiomas”

4.4.2. Respuestas a la encuesta

Según las encuestas, como muestra la figura 13 arriba, el 15% de los servicios públicos y alrededor del 85% de los servicios privados incluían una iniciativa de enseñanza temprana de inglés. Esta sección analiza las diferentes preguntas hechas a los encuestados, incluyendo ¿cuánto hace que se lleva a cabo la iniciativa?, ¿incurre en costos adicionales para los padres?, ¿cuántas horas a la semana tienen actividades en inglés? y finalmente preguntas sobre actividades y recursos utilizados.

4.4.2.1. Duración de las iniciativas

Es útil comenzar esta selección determinando cuánto hace que se llevan a cabo dichas iniciativas. La figura 26 muestra en la encuesta de docentes que hay una distribución bastante similar entre las respuestas, indicando que cada duración de la iniciativa recibía entre 22 y 28% de las respuestas, con proyectos de entre dos a cinco años seleccionados por el 28,5% de los encuestados. La encuesta de los directores fue bien distinta, y la mayoría de los encuestados (90%) indicó la existencia de un proyecto de inglés temprano con dos a cinco años de duración. La gran mayoría de estas escuelas manifestaron adscribir al modelo de lengua extranjera, con inglés impartido por dos horas a la semana.

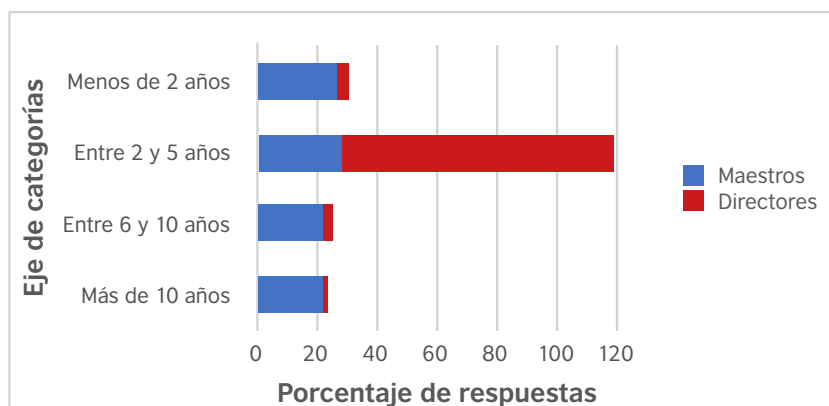


Figura 26: Respuestas de la encuesta: Duración de iniciativas de enseñanza temprana de inglés

Estos resultados podrían interpretarse como un indicio de que, en los últimos cinco años, las iniciativas con inglés han aumentado en Perú.

4.4.2.2. Costos adicionales para los padres

La pregunta sobre costos adicionales sólo fue hecha a los directores. En el sector privado, los padres ya pagan una cuota para que sus hijos asistan a la escuela, y la encuesta confirmó que no había costo adicional por las clases de inglés. Sin embargo, en el sector público, 43% de los encuestados (n° 27) indicaron que había un costo adicional por las clases de inglés. Todos menos uno de los encuestados confirmaron que la iniciativa con inglés había estado funcionando entre dos y cinco años.

“Cuando existe una iniciativa que incluye inglés en escuelas públicas, es posible que esto implique un costo adicional para los padres”

Estos resultados indican que cuando existe una iniciativa que incluye inglés en escuelas públicas, es posible que esto implique un costo adicional para los padres. Esto puede contribuir a agravar la desigualdad dentro de una población de una escuela en particular.

4.4.2.3. Número de horas de inglés

Al comienzo de la encuesta, se solicitó a los encuestados que seleccionaran en qué tipo de escuela trabajaban según la cantidad de inglés que se enseña. Se había notado que el término ‘bilingüe’ se utilizó algunas veces en el discurso general cuando una escuela tenía unas pocas clases en inglés a la semana. Por lo tanto, los siguientes descriptores fueron utilizados para mayor claridad.

- Esta es una escuela en español con clases de inglés dos veces por semana.
- Esta es una escuela bilingüe en español e inglés (con inmersión en inglés).

A pesar de esto, quedó claro al analizar los datos que 35 encuestados del sector privado habían seleccionado el segundo descriptor, 'bilingüe', pero luego poco menos de la mitad de estos encuestados indicó que el inglés se enseñaba tres o menos horas a la semana. Esto fue sólo un pequeño número sobre el total de encuestados pero confirmó una tendencia a la utilización del término 'bilingüe' incorrectamente. En ambos servicios visitados durante el trabajo de campo con iniciativa de enseñanza temprana de inglés, también se refirieron a su enfoque como 'bilingüe' a pesar de que no se lo podría definir como tal.

La figura 27 muestra los resultados, con las respuestas organizadas en servicios públicos y privados. Es bastante claro que la mayoría de los servicios públicos, alrededor del 55%, incluyen muy poca cantidad de horas de inglés por semana. Sin embargo, la mayoría de los servicios privados, alrededor del 60 %, funcionaban con dos horas o más por semana. La figura no muestra los datos relacionados con qué grupos etarios están incluidos. En el sector privado, dos tercios de los encuestados indicaron que los tres grupos etarios recibían la misma cantidad de inglés, con sólo menos de la mitad que indicaron tres horas o más de inglés a la semana y un cuarto una hora más o menos a la semana. En el sector público, sólo alrededor de la mitad de los encuestados trabajaba en servicios donde las iniciativas con inglés incluían los tres grupos etarios. Las respuestas restantes, tanto en los servicios públicos como en privados, incluían una mezcla de grupos etarios, con un aumento gradual del tiempo por semana según la edad: por ejemplo, los de 3 años de edad recibían 30 - 45 minutos, los de 4 recibían una hora, y los de 5 años recibían 2 horas. Estos últimos modelos podrían denotar un enfoque más estudiado de la iniciativa de enseñanza temprana de inglés.

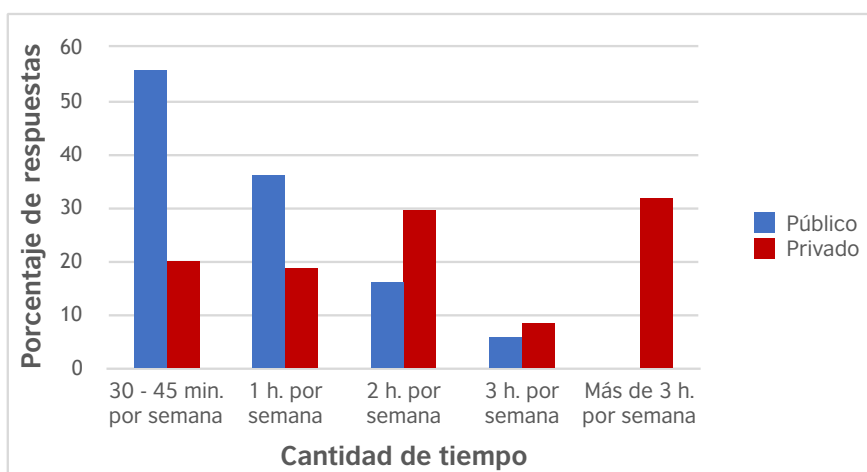


Figura 27: Respuestas de la encuesta: cantidad de tiempo por semana de actividades en inglés

Estos resultados confirman que las escuelas privadas no sólo tienen más iniciativas con inglés, sino que el tiempo dedicado a la lengua inglesa también es mayor cuantitativamente. No fue posible establecer a partir de la encuesta de qué manera este tiempo se utiliza en la iniciativa de enseñanza temprana de inglés. Se requerirían mayor cantidad de visitas de seguimiento y observaciones.

4.4.2.4. Programas y libros de texto

En las encuestas que representan los servicios privados, el 90 por ciento de las respuestas con una iniciativa de inglés temprana indicaron que seguían un programa y poco más del 64 por ciento de los encuestados que representaban a los servicios públicos indicaron que seguían un programa.

Con respecto a los libros de texto, la figura 28 muestra claramente que los encuestados en los servicios privados utilizan un mayor número de libros de texto en sus iniciativas de enseñanza temprana de inglés: 59 por ciento utilizan libros de texto con niños de 3 años, 67 por ciento con niños de 4 años y 71 por ciento con niños de 5 años. En el sector público los encuestados que registraban el uso de un libro de texto fueron muchos menos: 20% con niños de 3 años de edad, el 25% con los de 4 años de edad y el 28% con los de 5 años de edad. Pocos encuestados indicaron qué libros de texto eran utilizados; sin embargo, en los servicios privados (nº 23) más de la mitad eran libros de texto globales, un tercio eran libros de texto locales y los restantes eran creados por las maestras. En el sector público (nº 15) poco más de la mitad habían sido creados por los docentes y un tercio eran libros de texto globales.

Estos resultados indican que no sólo más servicios privados siguen un programa, sino que también se apoyan más en libros de texto. Es posible que el libro de texto se considere el programa de estudios; se ha sugerido que los libros de texto determinan qué se enseña en una “era de prácticas definidas por los libros de texto” (Akbari, 2008: 647). La importancia de no seguir un programa de inglés específico puede, de hecho, llevar a un programa más integrado, donde el docente pueda seguir un programa general, que sirve para integrar el aprendizaje. No es posible determinar esto a partir de la propia encuesta.

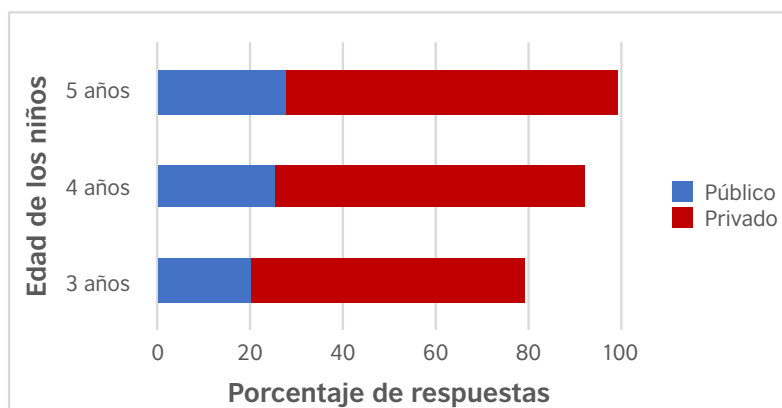


Figura 28: Respuestas de la encuesta: El uso de los libros de texto en iniciativas de enseñanza temprana de inglés

4.4.2.5. Actividades

Sólo las encuestas de los docentes fueron analizadas en relación con los recursos y actividades que utilizan en las clases de inglés. El supuesto era que los maestros harían una descripción más precisa de qué actividades se planificaban y qué recursos se utilizaban. También se proporcionó la opción de incluir comentarios adicionales. Los datos fueron analizados de acuerdo a los encuestados que indicaron que eran maestros de educación inicial que trabajaban en el sector público o privado.

Las actividades consideradas más lúdicas y apropiadas para el desarrollo en educación inicial y el aprendizaje de idiomas en particular incluyen cantar canciones y rimas, realizar actividades físicas, jugar y organizar juegos, escuchar historias y realizar manualidades. Todas estas actividades dan lugar naturalmente a la repetición y al uso significativo de la lengua. Actividades tales como la repetición de palabras u oraciones y la formulación de preguntas y su respuesta indican un enfoque claro en el lenguaje y son probablemente menos lúdicas en su enfoque. Realizar actividades en una pizarra interactiva también es considerada una actividad que se centra en la lengua. Las actividades consideradas menos apropiadas para el desarrollo de los niños en educación inicial y que no respaldan el uso interactivo de la lengua son aquellas donde deben completar hojas de trabajo, usar la computadora y ver películas y animaciones.

Las figuras 29 y 30 muestran las respuestas de los encuestados que trabajan en el sector público y privado. El análisis de las actividades elegidas por los encuestados utilizadas frecuentemente o muy frecuentemente muestra que más del 80% de los encuestados en ambos entornos señaló el uso de canciones y rimas y más del 70% seleccionó jugar juegos y realizar actividades físicas. En el sector privado, el 60% indicó también hacer manualidades.

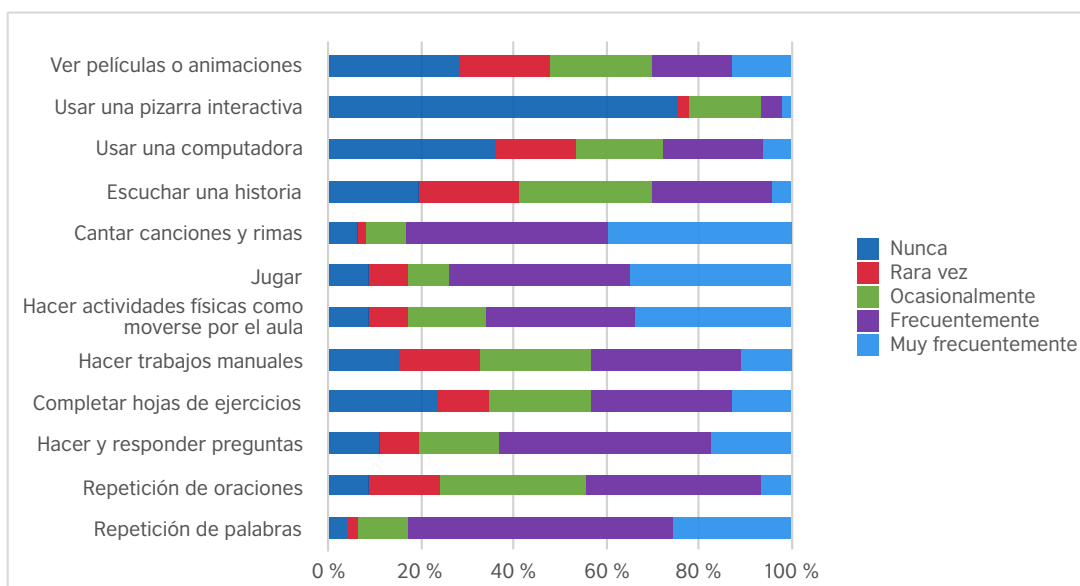


Figura 29: Respuestas de la encuesta: actividades incluidas en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en un entorno público

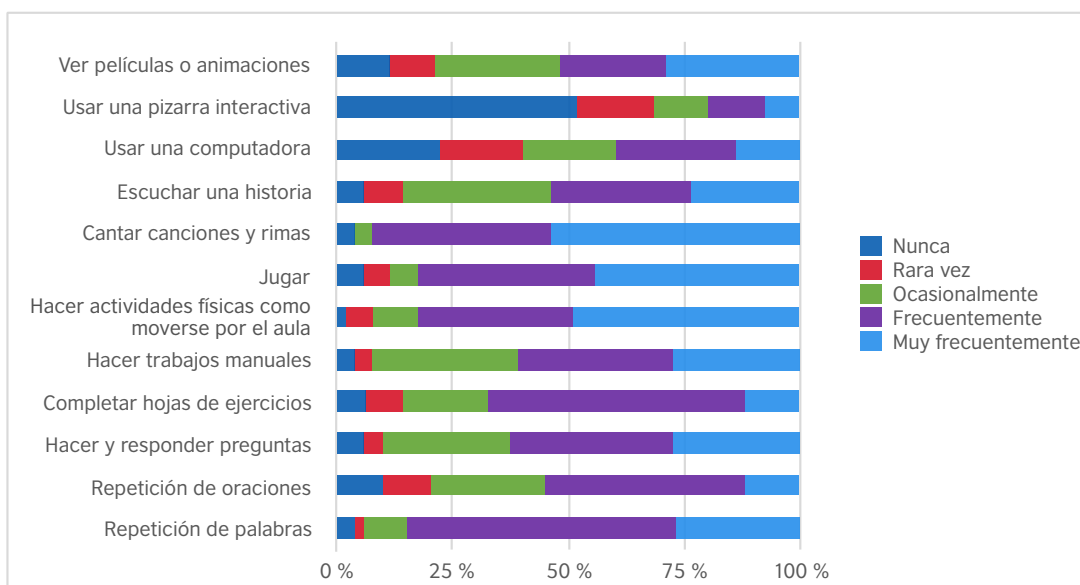


Figura 30: Respuestas de la encuesta: actividades incluidas en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en un entorno privado

Más del 80% de todos los encuestados indicaron repetir palabras y 60 por ciento seleccionó formular y contestar preguntas. En el sector privado, poco menos del 70 por ciento indicó también hacer hojas de trabajo; repetir frases fue indicado por el 60 por ciento. Poco más del 50 por ciento de los encuestados en el sector privado también seleccionó ver películas y animaciones y escuchar cuentos.

Los comentarios adicionales de los encuestados indicaron que utilizaban también la dramatización, el juego de roles y actividades musicales además de reafirmar muchas de las actividades incluidas en la pregunta.

Parecería que a partir de estos resultados el sector privado incluye una variedad más amplia de actividades con mayor frecuencia; sin embargo, no todas son apropiadas para el desarrollo ni para promover la interacción en inglés.

4.4.2.6. Recursos

En un contexto de baja exposición (English as a Foreign Language), se esperaría que los maestros utilicen materiales visuales para respaldar la comprensión de los niños y proporcionar oportunidades para realizar actividades del tipo juegos, proporcionando situaciones para un uso significativo del idioma. Esto incluye tarjetas didácticas, posters e historias además de juegos. Adicionalmente, el uso de CDs para canciones y rimas en inglés, les daría acceso a una pronunciación de hablantes nativos, especialmente considerando las preocupaciones evidenciadas en los datos. Los DVDs y cuadernos de ejercicios se consideran inapropiados ya que no ofrecen oportunidades para la interacción y, en el caso de los cuadernos de ejercicios, indican énfasis en la lectura y la escritura. Los libros de texto pueden o no ser apropiados dependiendo de su contenido y cómo se utilizan. Una pizarra sugeriría un enfoque de enseñanza y aprendizaje dirigido por el docente.

Teniendo en cuenta estos asuntos, se seleccionaron once recursos diferentes para ser incluidos en la encuesta, y se solicitó a los encuestados que indicaran con qué frecuencia utilizaban cada recurso en una escala de 'nunca' a 'con mucha frecuencia'.

Las figuras 31 y 32 muestran las respuestas de los encuestados que trabajan en el sector público y privado. Volviendo a analizar la elección de recursos que los encuestados usan con frecuencia o con mucha frecuencia, puede verse que en los entornos públicos y privados más del 70% de los encuestados seleccionó posters y entre el 50 por ciento y el 60 por ciento eligió juegos. Las tarjetas didácticas fueron seleccionadas por casi el 80 por ciento de los encuestados del sector privado y CDs por alrededor del 70 por ciento. Los libros de cuentos fueron usados por un poco menos del 50 por ciento del sector privado. En el sector público, los CDs fueron seleccionadas por el 50 por ciento de los encuestados, el 45 por ciento seleccionó las tarjetas didácticas y menos del 20 por ciento seleccionó los libros de cuentos.

En los sectores privado y público, la pizarra fue seleccionada por poco más del 70 por ciento de los encuestados y los DVDs por alrededor del 55 por ciento. Los cuadernos de ejercicios fueron elecciones evidentes de casi el 80 por ciento de los encuestados en el sector privado y poco

“Lo que indica un enfoque formal dirigido por el maestro en el contexto de enseñanza y aprendizaje”

más del 60 por ciento en el sector público. Los libros de texto también fueron mencionados por el 53 por ciento del sector privado y casi el 40 por ciento del sector público.

Los comentarios adicionales de los encuestados indicaron que también utilizaban instrumentos musicales y objetos.

Una vez más queda claro que los maestros en servicios privados utilizan una gama más amplia de recursos y con más frecuencia; sin embargo, existe un mayor uso del pizarrón en ambos entornos, lo que indica un enfoque formal dirigido por el maestro en el contexto de enseñanza y aprendizaje. No hay evidencia de que los DVDs fueran un recurso popular; esto puede indicar un enfoque de aprendizaje de

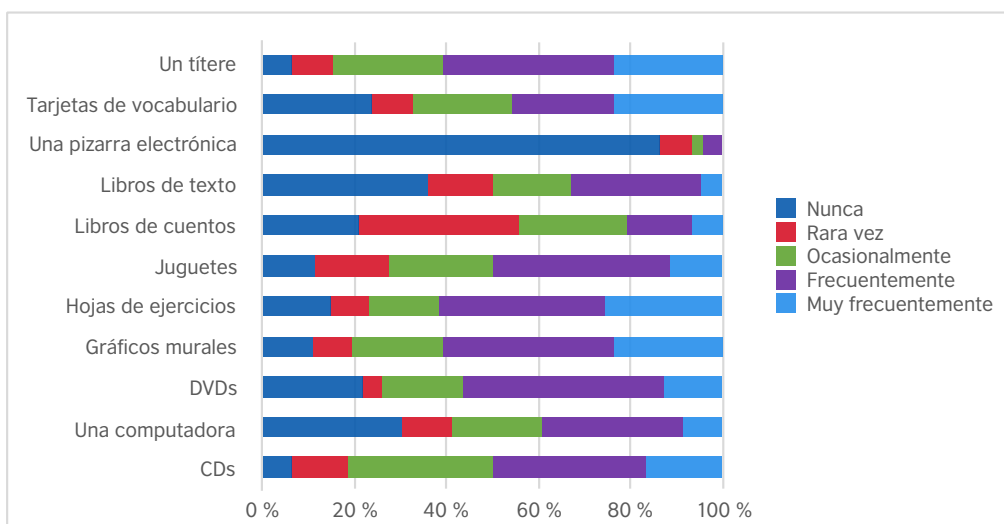


Figura 31: Respuestas de la encuesta: Los recursos incluidos en las iniciativas de enseñanza temprana de inglés en entornos públicos

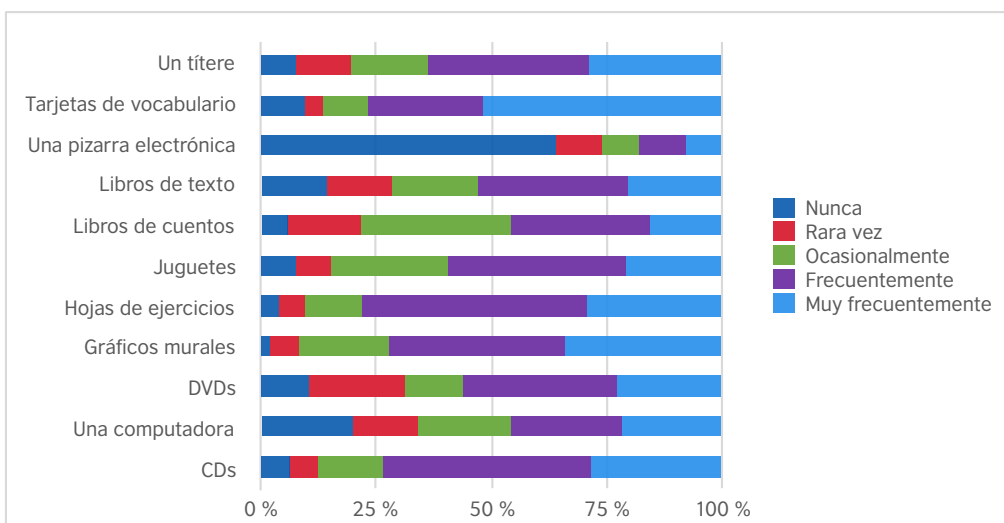


Figura 32: Respuestas de la encuesta: Recursos incluidos en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en entornos privados

idiomas basado en dejar que los niños vean dibujos animados en inglés y, por lo tanto, privarlos de oportunidades para una interacción significativa en inglés. El bajo número de docentes en ambos contextos que seleccionaron libros de cuentos probablemente refleja la falta de recursos a su disposición.

4.4.2.7. Fonética y lecto-escritura en inglés

El uso del método fónico en la enseñanza generalizada en inglés requiere comprensión y, en algunos casos, capacitación especial para usar ciertos recursos y sus correspondientes metodologías. El método fónico está asociada con la enseñanza de la lectura; sin embargo, sólo es una parte de lo que se denomina conciencia fonológica: el desarrollo de una conciencia de los sonidos en el lenguaje oral. La conciencia fonológica es un requisito necesario para poder leer en inglés. Las investigaciones también han demostrado que la mayoría de los niños, en la educación en inglés convencional, aprenden a leer sin focalizarse en la fonética. El desarrollo de la conciencia fonológica en niños pequeños es respaldado por la inclusión de actividades que promueven la alfabetización emergente, por ejemplo, rimas, hablar de sonidos que riman, libros de cuentos y una discusión relacionada y significativa, interacciones ricas en inglés, además de acceso a las 'letras del entorno' (environmental print). La utilización de la fonética como un enfoque de aprendizaje de inglés en una iniciativa de baja exposición es debatible ya que no se han realizado investigaciones para comprobar su efectividad.

La educación inicial en Perú apunta a desarrollar la alfabetización emergente en preparación para un aprendizaje más formal en 1^{er} grado (Minedu, 2016: 68). No se favorece el uso de actividades de escritura formal. Por lo tanto, cualquier referencia a la lectura y escritura en inglés debe tener un enfoque reconocido como desarrollo de la alfabetización a través de la exposición a las letras del entorno en inglés, libros de cuentos e historias, compartir rimas y habla de calidad en inglés.

Se solicitó a los encuestados que indicaran si incluían actividades como fonética o lectura y escritura en inglés. Es claramente evidente en la figura 33 que las tres actividades se indicaron como utilizadas por los encuestados en los servicios públicos y privados. Las actividades de fonética fueron utilizadas en todos los grupos por al menos el 60% de los encuestados. Las actividades de lectura y escritura se utilizan con todas las edades, sin embargo, hay un aumento en la cantidad utilizada a medida que los niños crecen. Hay algunas diferencias entre los servicios públicos y los privados; sin embargo, de acuerdo al grado en el que estas actividades se confirman, especialmente con los niños de 5 años de edad, casi el 100

por ciento de los encuestados en los servicios privados indican que usan actividades de escritura, y el 80 por ciento en las instituciones públicas.

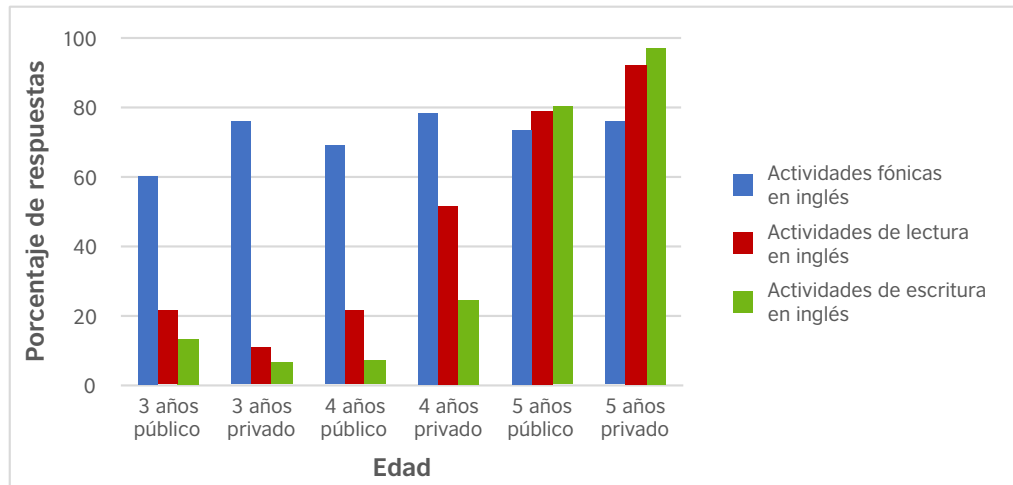


Figura 33: Encuestados: Las actividades de fonética, lectura y escritura en iniciativas de enseñanza temprana de inglés en Perú

Sin ver lo que realmente sucede en el aula, estos encuestados podrían estar refiriéndose a actividades de alfabetización emergente; sin embargo, como hay poca evidencia del uso de libros de cuentos y más evidencia del uso del libro de ejercicios y libro de texto, es posible que los niños en estas escuelas estén aprendiendo a leer y escribir más formalmente. La clara existencia del uso del método fónico puede ser una mala interpretación de lo que significa enseñar con este método. Podría ser que se estén refiriendo a la repetición sistemática de palabras. No obstante, estos resultados indican que hay un énfasis inadecuado en prácticas relacionadas con el desarrollo de la alfabetización en iniciativas de enseñanza temprana de inglés. Esto es particularmente preocupante cuando la mayoría de las iniciativas se enmarcan en la categoría de baja exposición o menos de dos horas de inglés por semana.

4.4.2.8. Evaluación y transición

No se incluyeron preguntas sobre evaluación y transición en la encuesta debido al tiempo que tomaría completarlas. Cuando se preguntó a los encuestados sobre la evaluación del progreso en inglés las respuestas recibidas no fueron claras. La directora sugirió que los niños reciben notas cuantitativas: “hay evaluaciones mensuales con un sistema de clasificación alfabética” (entrevista, D3). La maestra de educación inicial en esta escuela respondió de forma ligeramente diferente: “los niños de dos años realmente no son evaluados, salvo por los saludos. Los niños de cinco años tienen tareas para la casa” (entrevista, M3). En la segunda escuela privada, la maestra de educación inicial indicó que “los niños son evalua-

dos cada cuatrimestre en todos los ámbitos, incluido el inglés” (entrevista, M7). La directora confirmó este enfoque. Solicitamos las grillas de evaluación, pero no pudimos ver ninguna.

Aparentemente, la pregunta sobre la transición no fue comprendida. Los dos directores pensaban que el inglés tenía lugar en la primaria y por lo tanto los niños estaban preparados, comenzando con el idioma en la educación inicial, “los niños son evaluados sobre la base de lo que han aprendido para llevar al inglés de nivel primario” (Entrevista, D3). Los datos de ambos directores mostraron que la evaluación y la transición fueron dos áreas de las iniciativas de enseñanza temprana de inglés que fueron mal interpretadas.

4.4.3. Perú Educa y Facebook

Sería relevante presentar aquí una breve descripción de la respuesta a estas encuestas. Cuando el Ministerio de Educación utilizó sus líneas de comunicación para difundir las encuestas, se recibieron 46 comentarios a través de su sitio web. Todos los comentarios fueron amables y hacían referencia a la capacidad de los niños para aprender idiomas y a la importancia del inglés como lengua global. También mostraron interés en las lenguas indígenas.

En menos de una semana, la página de Facebook del Ministerio de Educación había obtenido 299 comentarios y había sido compartida 470 veces. Los comentarios iban desde amables hasta agresivos, reflejaban las opiniones y respuestas a las encuestas y describían un recelo respecto de quién estaría a cargo de la enseñanza de inglés, cómo se articularía con la educación primaria y la escasez de personal capacitado. También hubo comentarios que mostraron preocupación por enfoques que no eran apropiados para el desarrollo del niño, así como la inquietud respecto de las lenguas indígenas. Las respuestas más perturbadoras fueron aquellas que demostraban ignorancia sobre el aprendizaje de idiomas y las ventajas que puede ofrecer a los individuos y a la sociedad en general.

4.5. Formación docente

4.5.1. Educadores de formación docente

Las visitas a las instituciones de formación de docente confirmaron que el departamento de educación inicial y el departamento de idiomas eran totalmente independientes y no colaboraban de manera alguna en la educación de sus respectivos maestros. Tanto en las universidades públicas

como en las privadas, los docentes confirmaron que los cursos para docentes de educación inicial incluían módulos sobre la adquisición de la lengua materna, pero no de español como segunda lengua, o sobre la adquisición de una lengua extranjera.

Los formadores de docentes que hablaron con nosotros fueron todos positivos sobre la posible introducción del inglés en educación inicial; sin embargo, no era una prioridad bajo ningún punto de vista. Estaban más preocupados por otros asuntos relacionados con la formación y preparación de docentes. Algunos ejemplos de respuestas fueron:

- “Cómo conectarse con el niño de manera que lo que se enseña tenga una mayor importancia, poder usar metodologías y recursos innovadores para que los niños desarrollen todo su potencial” (PubTEd12.1).
- “Para responder a las necesidades sociales y poder manejar un grupo de niños que son nativos digitales, enseñarles y proporcionarles herramientas para afrontar un mundo que aún no conocemos” (PubTEd12.1).
- “Conocer lo que es más esencial que los niños necesiten aprender” (PriTEd15.2).

Sus opiniones acerca de las dificultades en la aplicación de dicha política se concentraron en los problemas de igualdad, interés por las lenguas indígenas y falta de competencia de los estudiantes de magisterio que hacen el curso. Un educador de docentes estaba preocupado por los docentes universitarios si se llegaba a implementar dicha política: “la falta de docentes [universitarios] disponibles [que hablen inglés] con una maestría para trabajar como formadores de docentes” (PriTEd15.2).

Según un formador docente, la mayoría de los profesores que se graduaban de su universidad iban a servicios de educación privada en la ciudad de Lima. Otro dijo: “sería estupendo recibir un curso de didáctica en inglés porque brinda la oportunidad de trabajar en escuelas privadas” (PubTEd12.1). Esta universidad era considerada como una de las mejores instituciones de educación superior de Perú; sería una pena que ellos estuvieran preparando sus profesores para los servicios privados.

A partir de las entrevistas con los docentes fue bastante evidente que no había capacitación para los profesores de educación inicial para comprender cómo se enseñan o adquieren las segundas lenguas, para español o inglés como segunda lengua, y a pesar de que la iniciativa del Ministerio para hacer cambios en base a la investigación sobre las posibilidades de

llevar a cabo estas reformas es loable (PriTEd15.2), había otras preocupaciones mucho mayores en la formación de docentes de educación inicial.

4.5.2. Estudiantes de profesorado de educación inicial

Según una ley reciente, todos los estudiantes requieren cierto nivel de inglés para graduarse de la universidad; sin embargo, como se mencionó anteriormente, la mayoría de los estudiantes no tiene un nivel de inglés superior a A1/A2. Todos los alumnos en los ‘focus groups’ eran mujeres.

Estos alumnos tenían opiniones muy diferentes sobre la idea de incluir inglés en educación inicial. Varios pensaban que los niños deberían aprender su lengua materna primero y entonces el inglés sólo debería enseñarse en 3er grado de la educación primaria (PubSt13.1). Algunos expresaron el apoyo de las lenguas indígenas como prioridad (PriSt16). Otros estaban seguros de que el inglés debe ser el único idioma adicional que se enseñe en la educación inicial (PubSt1.2).

Para algunos de los estudiantes, una iniciativa de enseñanza temprana de inglés significaba que los niños se sumergirían en el inglés desde una edad temprana, lo que implicaba un modelo bilingüe o de inmersión. No parecían ser conscientes de la existencia de cualquier otro modelo. Finalmente, también hubo estudiantes que expresaron inquietudes sobre el hecho de que los niños sean ‘forzados’ a aprender otro idioma por razones que desconocían.

Cuando se les preguntó qué opinaban sobre la posibilidad de tener que enseñar inglés en la educación inicial cuando se graduaran, algunos no estaban muy entusiasmados: “la enseñanza de una lengua extranjera no debe ser una prioridad a menos que sea un requisito social” (PubSt13.3) y “si tuviera que hacerlo, primero debería aprender el idioma” (PubSt13.4), queriendo decir, aparentemente, que no era su responsabilidad.

Una alumna, que ya hablaba inglés bastante bien dijo, “Creo que lo podría hacer, pero me gustaría capacitarme aún más para poder sentirme segura delante de un grupo de niños” (PubSt14.5). Otras también se mostraron dispuestas a formarse para enseñar ya sea una lengua indígena o inglés. Estas respuestas coinciden con las de los docentes de educación inicial durante las entrevistas. Una alumna pensaba que “el estado debe proporcionar las herramientas para que los profesores puedan adaptarse a cada contexto y, por lo tanto, enseñar de la mejor manera posible” (PriSt16.4). ¿Podría estar refiriéndose a la falta de capacitación en cualquier otro idioma que no fuera español durante la carrera universitaria?

“Probablemente debido a la omisión en su carrera universitaria de módulos sobre la adquisición de una segunda lengua y enfoques para la enseñanza de otros idiomas”

Estas alumnas proporcionaron un panorama de actitudes y disposiciones mixtas hacia la enseñanza del inglés en educación inicial. También mostraron falta de comprensión real de lo que implicaría, probablemente debido a la omisión en su carrera universitaria de módulos sobre la adquisición de una segunda lengua y enfoques para la enseñanza de otros idiomas.

4.5.3. Estudiantes del profesorado de inglés

No fue posible en ninguna universidad entrevistar a un docente de profesorado del departamento de inglés; sin embargo, se formó un ‘focus group’ en la universidad pública con cuatro estudiantes del cuarto año del profesorado de inglés: tres mujeres y un hombre. Dos de estos estudiantes habían aprendido inglés desde los 6 años en escuelas privadas, los otros dos mucho después, desde los 16 años. Los cuatro estudiantes tenían alrededor de 20 años de edad y un nivel de inglés de al menos B2. Su título de cinco años los había preparado para enseñar en todos los niveles de educación en el Perú, desde inicial hasta terciario. Cuando estos alumnos comenzaron sus estudios, muchas de sus materias se dictaban en inglés y estudiaron inglés después de las clases de la universidad también. Lamentaban que los nuevos alumnos asistieran a clases en español.

Cuando se les preguntó qué les enseñaron sobre enseñanza de inglés para niños de educación inicial, explicaron:

- “El enfoque comunicativo” (PubEngSt 1).
- “Los niños están activos, nos capacitaron para enseñarles utilizando juegos, canciones, imágenes, vídeos” (PubEngSt 2).
- “Con los niños tenemos que usar palabras, como los miembros de la familia. El enfoque era centrarse en el vocabulario” (PubEngSt 3).

Estos estudiantes confirmaron que habían tenido módulos en que estudiaron la adquisición de una primera y segunda lengua en los niños, destacaron que habían aprendido que “los niños pueden conectar el aprendizaje en su primera y segunda lengua” (PubEngSt 3). También explicaron que habían aprendido psicología infantil, pero que había sido una de sus asignaturas en español.

La práctica docente había sido parte de los últimos años en sus carreras; sin embargo, sólo dos de los estudiantes habían hecho sus prácticas en educación inicial. No quedó claro cómo estaba organizada la práctica do-

cente, pero no se les permitió elegir en qué nivel querían enseñar. Estos alumnos habían enseñado en una variedad de contextos --primaria y secundaria; inicial y primaria; primaria en 1ro y 6to grado; inicial y primaria 2do grado. Cuando se les preguntó si se sentían confiados para enseñar en educación inicial, uno de los alumnos que había hecho sus prácticas en este nivel explicó:

“Traté de seguir todas las técnicas que me dio mi formación, como canciones por ejemplo. Solían aprender vocabulario por medio de canciones y juegos. Me pareció útil, pero algunas veces no lo era por el comportamiento de los alumnos. Fue una experiencia interesante” (PubEngSt 1).

Cuando les preguntamos en qué nivel querían enseñar cuando dejaran la universidad a fin de año, las tres mujeres confirmaron rápidamente que querían enseñar a adultos jóvenes, y una agregó:

“La mayoría de nuestra clase quiere enseñar a adultos jóvenes, creo que es más fácil. Las metodologías son más diversas y el manejo de la clase es más desafiante para nosotros (en educación inicial), entonces nos parece más fácil enseñar a los adultos jóvenes” (PubEngSt 1)

Un cuarto estudiante, el estudiante varón, dijo: “Me gustaría enseñar a los niños de primaria. Es inusual para un maestro hombre enseñar en educación inicial” (PubEngSt 3).

Algunos de los profesores de inglés dijeron en las encuestas que tenían una capacitación similar a la de estos estudiantes. Su enfoque amplio, de inicial a terciario, es extremadamente útil, ya que les permite trabajar en todos los niveles de la educación. Sin embargo, la capacitación que reciben en relación con el inglés en educación inicial podría ser poco profunda, ya que no se menciona la creación de oportunidades para interacción y aprendizaje significativo a través del juego. El énfasis en enseñar palabras sólo reflejó mucho de lo que observamos durante las visitas del trabajo de campo, escuchamos en las entrevistas y se leímos en los datos de la encuesta. La falta de colaboración interdepartamental y la discusión sobre las posibilidades reales abiertas a estos maestros si trabajaban con niños pequeños, significa que hay margen de mejora. Sin embargo, el hecho de que este curso exista para capacitar docentes de inglés para todos los niveles de educación es considerablemente importante.

4.6. Asociación de Profesores de Inglés

La asociación de profesores proporciona beneficios prácticos para los docentes por medio de oportunidades para establecer contactos y participar en discusiones profesionales. También puede desempeñar un papel para afianzar un sentido de comunidad entre sus miembros (Falcão y Szesztay, 2006). También se cree que las Asociaciones de Profesores de Lenguas (LTAs, por sus siglas en inglés) contribuyen a mejorar la práctica del idioma, por medio de la enseñanza y una capacitación en servicio, y eliminar el aislamiento que algunos docentes experimentan en sus aulas y escuelas. Las asociaciones de profesores tienen la capacidad de respaldarlos y alentarlos.

Durante la entrevista con el Presidente de una de las Asociaciones de Profesores de Inglés en Perú, quedó claro que la asociación, manejada por voluntarios, trabajaba arduamente para asegurarse de realizar todas estas cosas. Como una asociación profesional, su trabajo se ha concentrado en los profesores de idiomas y en aquellos docentes que trabajan en la enseñanza de inglés obligatoria a partir de 5to grado. No obstante, se describió un número de iniciativas que incluían el apoyo para los profesores de inglés que trabajaban en educación inicial:

- Una escuela de verano para maestros que enseñaban inglés en educación inicial
- Una sección en su conferencia anual para inglés en educación primaria e inicial
- Una sección en su boletín de educación inicial y primaria en inglés

Cuando se le preguntó cómo una asociación profesional puede respaldar dicha iniciativa, el presidente estaba dispuesto a sugerir que la asociación podría:

- Dictar talleres
- Colaborar con el Ministerio de Educación
- Visitar regiones y realizar actividades de extensión

También quedó claro, a partir de la entrevista, que había un pequeño número de docentes de inglés de educación inicial con experiencia, que eran activos en las presentaciones y el intercambio de ideas en conferencias y eventos educativos.

4.7. Implementación de una política de inglés inicial en el Perú

4.7.1. Los desafíos

Durante las entrevistas con el personal del Ministerio de Educación y las autoridades educativas regionales, se les preguntó cuáles pensaban que eran los retos para comenzar a enseñar inglés en educación inicial en el Perú. En general, las autoridades regionales de educación fueron mucho más positivas acerca de la idea, considerando que “no sería demasiado problema; sólo la formación de los profesores de educación inicial” (Entrevista, LA3.3). De hecho, la mayoría de los desafíos señalados por las autoridades regionales de educación se relacionaban con la provisión de personal y la capacitación.

El personal del Ministerio de Educación era menos optimista, y describió cuatro áreas principales de preocupación:

- Los objetivos reales de la educación inicial – ¿qué pasa con el juego?
- Formación de docentes
- Conservación de las lenguas indígenas y sus culturas
- El niño

A menudo los temas fueron combinados en comentarios que mostraron asuntos inter-relacionados involucrados en la posible implementación de una iniciativa de enseñanza temprana del inglés.

“La formación de profesores de educación inicial. Los centros de formación docente manejan conceptos muy tradicionales sobre cómo enseñar. El tema del juego, por ejemplo, a pesar de que hemos estado promoviendo esto desde 2005... y cambiar la actitud del maestro también es un problema”. (Entrevista, ME1)

Este miembro del Ministerio de Educación muestra preocupación sobre si los centros de formación docente son capaces de preparar a los maestros para una iniciativa de este tipo y un docente formador de maestros formuló un comentario similar. Este se mostró escéptico acerca de la competencia lingüística de los profesores universitarios si se aplicaba esta política.

Otro asunto muy importante planteado por el personal del Ministerio de Educación estaba relacionada con los objetivos de la educación inicial:

“El mayor reto es ver la educación inicial como inicial, no como pre-escolar. Es una lucha tratar de oponerse a la visión de que nuestro servicio de educación es preparatorio para la escuela primaria” (Entrevista, 8.3).

Los lineamientos del programa educativo del Ministerio de Educación siguen muy claramente un enfoque social pedagógico dirigido al niño, donde se presta especial atención a los objetivos educativos, al juego y la interactividad con los profesores y compañeros. Sin embargo, lo que hemos visto en relación con la introducción del inglés puede ser una tendencia hacia un enfoque de educación centrado en el docente y relacionado con habilidades de preparación para la escuela, como el cálculo y la alfabetización. Pareciera que la evidencia recogida en nuestras observaciones apunta en esta dirección.

Las referencias al juego como “el eje de la educación inicial” (entrevista, 8.3) y la desazón porque sigue siendo incomprendido por los maestros de educación inicial (e incluso por el personal de la universidad) —dado a entender en la cita anterior— son una preocupación constante para el Ministerio de Educación.

Mantener la diversidad de las culturas étnicas en el Perú es la tercera preocupación central.

“El país es muy diverso. La cultura quechua tiene divisiones y hay muchos tipos de quechua. Hay poblaciones muy pequeñas, cuyas lenguas ya no se utilizan. Si no se genera una cultura, su lengua se pierde” (Entrevista, 8.3)

Esto fue también un hilo conductor en los comentarios realizados en las encuestas e incluso en las entrevistas, donde los entrevistados mencionaron la importancia de las lenguas indígenas ya sea al igual que el inglés, o en lugar del inglés.

El personal del Ministerio de Educación también era consciente de la importancia de prepararse para ese enorme cambio de política y no moverse demasiado rápido, lo cual podría ser desastroso para el niño:

“Para forzar la enseñanza iniciando un proyecto rápido sin tomar en cuenta la metodología, los maestros. Esto puede generar aceptación o rechazo. El rechazo más fuerte puede provenir del propio niño” (Entrevista, 8.1).

También se mencionó que la maestra puede verlo como una «carga» (Entrevista, 8.2), y que también puede conducir a que los niños se sientan frustrados.

4.7.2. Posibles maneras de avanzar

Las preguntas de la encuesta incluyeron una sección sobre recomendaciones para la implementación de una política para una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en Perú. Requirió que los encuestados dieran su opinión sobre nueve recomendaciones utilizando una escala Likert de cinco puntos de ‘totalmente en desacuerdo’ a ‘totalmente de acuerdo’. Las recomendaciones fueron seleccionadas sobre la base de las observaciones hechas por los entrevistados y otras ideas que se consideraron pertinentes. Las recomendaciones fueron:

1. Desarrollar una directiva para la enseñanza de inglés en educación inicial.
2. Empezar talleres/cursos de inglés y metodología en las escuelas
3. Introducir inmediatamente una política para introducir el inglés en educación inicial en todas las regiones del Perú
4. Introducir inmediatamente una política para introducir el inglés en educación inicial en algunas regiones del Perú
5. Introducir inmediatamente una política para que las maestras de inglés de educación primaria y secundaria enseñen inglés en educación inicial
6. Empezar programas piloto de inglés en educación inicial en diferentes regiones del Perú
7. Reestructurar la educación inicial para asegurar que todos los niños de entre 3 y 5 años asistan a centros educativos de educación inicial con mas amplios recursos que los existentes
8. Reestructurar los programas de formación docente para capacitar a las maestras de inglés en la enseñanza de inglés en educación inicial
9. Reestructurar los programas de formación docente para capacitar a las maestras iniciales para enseñar inglés en educación inicial
10. Reestructurar los programas de formación docente para capacitar a las maestras iniciales para enseñar lenguas originarias en educación inicial

Hubo poca diferenciación en las respuestas de los encuestados. Alrededor del 75% de los encuestados en ambas encuestas estuvieron de acuerdo y firmemente de acuerdo con ocho de las diez recomendaciones. Esto puede deberse a que son todas soluciones posibles. Las únicos dos que fueron considerablemente menos populares en la encuesta de maestros fueron la recomendación 4: “Introducir inmediatamente una política para introducir el inglés en educación inicial en algunas regiones del Perú” y la recomendación 5: “Introducir inmediatamente una política para que las maestras de inglés de educación primaria y secundaria enseñen inglés en educación inicial”.

En la recomendación 4, se vislumbra que el problema está en “algunos”. Es alentador pensar que estos encuestados quieran que todo Perú se beneficie de dicha política si va a ser implementada. En la recomendación 5, la cuestión es quién debería ser el docente de inglés. De nuevo, esto puede mostrar que la mayoría de los encuestados son conscientes de las implicancias de incorporar especialistas lingüísticos que saben poco acerca de educación inicial, a pesar del hecho de que los datos procedentes de la encuesta indican que profesores de inglés de enseñanza secundaria y primaria están enseñando inglés en educación inicial. O quizás fue debido al hecho que la mayoría de los entrevistados en la encuesta de docentes eran docentes de educación inicial.

4.7.3. El tiempo necesario

En todas las entrevistas (excepto aquellas con niños) y en las encuestas, se solicitó la opinión de los participantes en el estudio acerca de cuánto tiempo pensaban que iba a tomar para implementarse con éxito una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en Perú.

La figura 34 muestra que los encuestados fueron en general muy optimistas y poco más del 45% sugirió que tardaría de dos a cinco años. Poco más del 20% pensaba que podría tomar un año y un poco menos del 20 por ciento indicó que tardaría entre cinco y diez años. Menos del 5% pensaba en más de 10 años y alrededor del 13% de los encuestados consideró que era improbable.

También se solicitó la opinión del personal regional de educación y los docentes. Dos tercios sugirió que podría tomar hasta cinco años. Uno indicó más de cinco años, otro se negó a hacer una suposición y otro sugirió “depende de la voluntad política de los centros de formación” (Entrevista, PriTEd15.2).

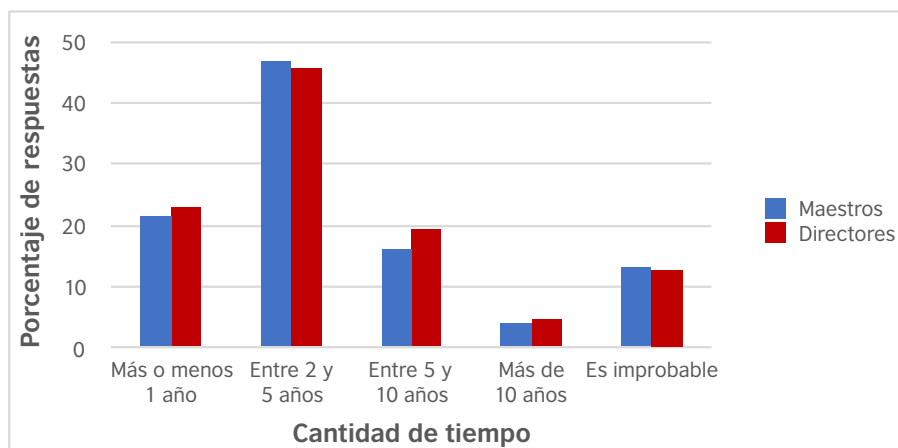


Figura 34: Encuestados: el tiempo sugerido para la implementación exitosa de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en Perú

Lo que parece evidente a partir de estas respuestas es que, una vez más, la mayoría de los participantes en este estudio consideran que dicho cambio de política se llevará a cabo con relativa facilidad.

4.8. Inquietudes

Sin duda, los peruanos que participaron en este estudio fueron, en general, positivos acerca de la inclusión de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en educación inicial. Nuestras preocupaciones sobre estas opiniones positivas se centran en varios aspectos:

- 1) Idea errónea del argumento ‘cuanto antes mejor’
- 2) La importancia de la calidad de las interacciones en inglés para el éxito de la adquisición del lenguaje
- 3) Enfoques para la enseñanza de idiomas que respeten a los niños y la forma en la que aprenden
- 4) El tiempo necesario para el éxito de la aplicación de una política de aprendizaje temprano de lenguas

4.8.1. Idea errónea del argumento ‘cuanto antes mejor’

En casi todas las ocasiones, el argumento para empezar a aprender inglés a una edad temprana apuntó a la habilidad del niño para aprender otra lengua de la misma manera que aprendió su primera lengua, es decir, rápidamente y sin esfuerzo. O bien, que había evidencia de que los niños pueden aprender otra lengua junto con su primera lengua, citando

“La creencia de ‘cuanto antes mejor’ es errada ”

contextos bilingües donde los niños crecen con los padres que hablan dos idiomas o en un país donde el inglés es el idioma de comunicación, por ejemplo, los Estados Unidos. La creencia de “cuanto antes mejor” es errada por el hecho mismo de que asume que los niños en Perú estarán en un contexto en el que se expondrán a la misma cantidad y calidad de la lengua necesaria para lograr ser bilingües competentes a una edad temprana. Murphy (2014) sugiere que “la variabilidad de la medida en que los niños llegan a ser realmente bilingües parece estar relacionada con el contexto no la edad” (p. 160). En un contexto donde los niños están expuestos a pequeñas cantidades de una lengua en un contexto de aula, con pocas oportunidades para la interacción significativa y de calidad, el logro en la adquisición de la lengua-meta es el más lento. Murphy ha descrito este contexto como ‘aporte limitado’ en comparación a otros contextos, como la inmersión o la educación bilingüe, de ‘aporte rico’. El desarrollo lento no es necesariamente un problema; sin embargo, cualquier tipo de desarrollo requiere continuidad en el tiempo. Por lo tanto, comenzar una lengua en educación inicial, con miras a seguir un ‘modelo de exposición al idioma’ (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006), cuyo objetivo es ver la experiencia de aprendizaje del idioma como un fin en sí, o ‘aprender lo básico’ requiere que también se aprenda en educación primaria y secundaria, con políticas que respalden la transición cuidadosa y la formación docente en todos los niveles.

4.8.2. La importancia de la calidad de las interacciones en inglés para el éxito de la adquisición de una lengua

Los contextos de ‘aporte rico’ en un contexto de aprendizaje en el aula requieren ‘condiciones óptimas’ (de Houwer, 2014; Murphy, 2014). Tomando la investigación de Ramírez y Kuhl (2017) como un ejemplo, las condiciones óptimas incluyen:

- Altas cantidades de aporte de lengua-meta de calidad
- Baja relación niño-adulto
- Acceso a varios hablantes de la lengua-meta
- Interacciones altamente sociales, con actividades significativas y entretenidas respaldadas por indicaciones y respuestas contingentes de los adultos
- Niños alentados para hablar e interactuar
- Actividades basadas en el juego

Sin duda, son estas condiciones asociadas con la inmersión o la educación bilingüe y bien puede haber escuelas en Perú que proporcionen tales condiciones para el aprendizaje del inglés, pero serán escuelas muy especiales y probablemente, muy caras. Sin embargo, hay ejemplos de escuelas que ofrecen un entorno para el aprendizaje de lenguas indígenas: siguen los programas de la escuela intercultural bilingüe y pueden proporcionar con éxito oportunidades para que los niños aprendan español o una lengua indígena a un nivel satisfactorio cuando finalizan la educación primaria.

Si la calidad de la interacción en inglés no es posible como resultado del bajo nivel de competencia lingüística del docente, ¿qué es posible en relación con el aprendizaje de idiomas a una edad temprana? Uno de los objetivos recogidos en las entrevistas, y que prosiguió en las encuestas, fue el deseo de ‘disfrutar de los sonidos del inglés’ y ‘darse cuenta de la existencia de otras lenguas’. Dichos objetivos pueden estar asociados con el modelo de exposición al idioma, pero también con el modelo de consciencia del idioma (Hawkins, 1987) o el despertar a las lenguas (Candelier, 2003), donde el contacto con una amplia variedad de lenguas es planificado para preparar a los niños para vivir en una sociedad cultural y lingüísticamente diversa. Las lenguas en dicho programa podrían incluir lenguas minoritarias, en peligro o hereditarias, además de aquellas que se consideran relevantes, por ejemplo, inglés, portugués, chino, etc. Las investigaciones sugieren que los niños de 3 a 10 años se benefician con este enfoque, ya que alienta representaciones positivas de la diversidad lingüística, motiva el aprendizaje de idiomas y contribuye al reconocimiento de repertorios lingüísticos en niños que provienen de orígenes minoritarios. También hay evidencia de que este enfoque es compatible con el desarrollo de ciertas habilidades metalingüísticas, por ejemplo la memorización y la discriminación auditiva, así como la conciencia fonológica (Lourenço y Andrade, 2015). Despertar a las lenguas sugiere un conjunto más amplio de objetivos educacionales, que según Lourenço y Andrade son particularmente apropiados para los primeros años.

En una de las escuelas privadas una maestra de educación inicial describió que usaba inglés y quechua durante sus actividades de rutina con los niños a su cuidado. Es probable que su enfoque esté más alineado con un modelo de consciencia lingüística. Este enfoque con respecto a las lenguas puede ser muy apropiado para el Perú, en su deseo de revitalizar las lenguas indígenas y seguir un programa de educación inicial que promueva el respeto por los demás. En tal caso, las interacciones de calidad en la lengua-meta no son necesarias; en su lugar, el enfoque se apoya en

“Un modelo de consciencia lingüística (...) puede ser muy apropiado para el Perú”

descubrir diferentes lenguas, compartiendo qué idiomas se hablan en el aula o averiguando sobre otras lenguas. Los maestros no necesitan ser expertos en algún idioma sino que requieren un interés en otros idiomas y culturas y un deseo de compartir este interés con sus alumnos.

4.8.3. Enfoques de la enseñanza de idiomas que respetan a los niños y la forma en la que aprenden

El modelo de exposición a la lengua es típico de las iniciativas de enseñanza temprana de inglés en la mayoría de los estudios mencionados en este informe. El enfoque se centra en el aprendizaje del idioma, sin embargo, lo que es relevante acerca de las lenguas en contextos de baja exposición es su utilidad como una ‘herramienta de comunicación para ser utilizada en otras actividades’ (Council of Europe, 2011: 14). La misma naturaleza de la educación preescolar, que sigue un programa de estudios que respalda el desarrollo holístico del niño, sugiere que un modelo integrado (Mourão 2015; Robinson, Mourão & Kang 2015), sería altamente adecuado. Este propone un acercamiento a la lengua-meta que emula la forma de aprendizaje de los niños en la educación preescolar, lo que implicaría actividades prácticas, juegos iniciados por los niños y un enfoque en la oralidad: escuchar y hablar. Un modelo integrado también sugeriría que la lengua-meta acompaña lo que los niños están haciendo en sus actividades diarias de manera que se puedan hacer conexiones entre el aprendizaje a través de los idiomas (Dolean 2015). También implica un enfoque colaborativo entre la maestra de educación inicial y la maestra de la lengua-meta, si la responsabilidad recae en dos miembros del personal diferentes (Mourão y Robinson, 2016).

Las clases de inglés observadas en las escuelas privadas no mostraron evidencia de que el inglés estuviera integrado, ni quedó claro que los niños estuvieran realmente involucrados en una actividad de aprendizaje que respetara la forma en la que aprendían. Los encuestados también indicaron que hay un énfasis en la lectura y escritura y actividades de aprendizaje más formales que ignoran el programa nacional de educación inicial y al niño como agente central.

4.8.4. El tiempo necesario para el éxito de la aplicación de una política de aprendizaje temprano de lenguas

Tanto las respuestas de los entrevistados como las de los encuestados sugieren que una política para introducir con éxito una iniciativa de enseñanza temprana de inglés en educación inicial en Perú sería relativamente fácil. Hay poca evidencia de que dicha política realmente se esté llevando

do a cabo, a pesar de que Chipre (véase Ioannou-Georgio, 2015), España (Andúgar, Cortina-Pérez & Tornel, 2017) y México (Sayer, Ban & López de Anda, 2017) son ejemplos que vale la pena discutir.

Chipre es un país muy pequeño en el sur de Europa, con una población de poco más de un millón de habitantes. Fue una colonia británica hasta 1950, y el inglés tiene una fuerte presencia en la educación de sus ciudadanos y en su paisaje lingüístico. La asistencia obligatoria al último año de la educación preescolar ha estado vigente por algún tiempo; sin embargo, solo en septiembre de 2015 se introdujo el inglés como parte de su programa preescolar. Dos años más tarde, en septiembre de 2017, éste bajó para poder incluir los tres años de educación preescolar. Este cambio de política comenzó con un pequeño proyecto piloto que se llevó a cabo de 2007 a 2010. Los maestros de preescolar recibieron cursos de perfeccionamiento del idioma junto con capacitación en metodologías para enseñar inglés en educación preescolar. Los maestros de preescolar fueron seleccionados porque ya tenían un nivel bastante alto de competencia en inglés debido a la pasada asociación de Chipre con Gran Bretaña. El proyecto piloto fue evaluado positivamente y la inclusión del inglés en el último año de la educación preescolar se volvió más y más amplia entre 2010 y 2015, ya que los profesores estaban capacitados y el proyecto cobró fuerza. En un pequeño país como Chipre, donde el inglés oral es ampliamente utilizado, este cambio de política tomó diez años en materializarse. Según nuestros conocimientos, ningún estudio longitudinal ha sido realizado y publicado para mostrar los resultados de este cambio.

Un segundo ejemplo es España donde proyectos bilingües en español e inglés en preescolar como pruebas piloto comenzaron en 1996 cuando el inglés pasó a formar parte del programa nacional preescolar en 2006 (Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel Fleta 2017; 2016). Se capacitó una diversidad de maestros para enseñar inglés, incluyendo especialistas en el idioma en primaria y preescolar. El inglés es ahora obligatorio en educación preescolar en diez de las diecisiete Comunidades Autónomas y las cifras de 2015 muestran que el 79% de todos los niños de preescolar aprendían inglés desde los tres años en España. Veinte años después del inicio de los proyectos piloto, España todavía está tratando de coordinar una política lingüística nacional, obstaculizada por diferentes enfoques utilizados en las regiones. Andúgar et al. (Ibíd.), comparten un exhaustivo análisis de cómo las comunidades autónomas en España abordan la normativa nacional de 2006, lo que sugiere que es la responsabilidad de las autoridades locales de educación incluir el idioma inglés desde los 3 hasta los 6 años de edad. La variedad de interpretaciones incluye una diferencia en las directrices en torno a quién es el responsable de la enseñanza del inglés (el docente de preescolar, un profesor de inglés o ambos); la com-

petencia lingüística de los docentes; si participan asistentes del idioma; el número de horas dedicadas al inglés y los diferentes enfoques que pueden o no ser denominados educación bilingüe del idioma o aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Menos de la mitad de las regiones han elaborado un plan integral para el inglés en educación preescolar y muchas regiones enfrentan limitaciones económicas. La relación entre el inglés y las lenguas regionales, como el catalán y el vasco, también ha afectado su ejecución. Andúgar et al. consideran que la heterogeneidad de las regiones es el principal obstáculo para una implementación exitosa a nivel nacional, lo que probablemente sea aplicable a muchos países donde hay grandes diferencias entre las zonas urbanas y rurales.

Un tercer ejemplo es México donde, como parte de una reforma curricular más amplia, se lanzó un programa nacional en 2009 para introducir el idioma inglés en la educación pública desde pre-escolar a 6to grado de primaria. Este programa incluye un currículum único, que se inicia en pre-escolar con dos horas y media de instrucción en inglés por semana para permitir a los niños alcanzar un nivel A2 al finalizar el 6to grado de la escuela primaria. Una evaluación de la etapa piloto fue recientemente publicada (Sayer, Ban & López de Anda, 2017) y remarca los desafíos que México debió afrontar con la confirmación de que solamente el 25% de los niños de nivel primario que asisten a escuelas en zonas urbanas reciben instrucción en inglés (p. 272).

El desafío mayor fue la falta de maestros calificados con suficiente manejo del idioma inglés, pero otras dificultades fueron:

- La producción y distribución de material
- Los horarios de los docentes debido a la contratación de especialistas en inglés que se desplazan permanentemente entre escuelas
- La expansión hacia áreas rurales de México y a las comunidades indígenas
- La creación de una estructura administrativa para respaldar el pago a los maestros y beneficios.

A pesar de los temas relacionados con la calidad y al acceso de alcance nacional, los padres fueron positivos acerca del nuevo programa debido a una “mayor equidad en el acceso a la enseñanza de inglés” (ibíd.: 285); sin embargo, los contrastes socio-económicos entre el sector público y el privado se mantienen.

Estos ejemplos nacionales muestran que se necesita tiempo para un cambio de política para la aplicación de una exitosa iniciativa de enseñanza de lenguas desde una edad temprana. En un país pequeño como Chipre, tomó diez años para que la política lingüística alcance a los tres años de la educación preescolar; en este caso, podemos considerarla exitosa, ya que abarca toda la nación. En España, donde funcionan sistemas descentralizados, después de 20 años todavía hay poca evidencia de éxito en todo el país, aunque en algunas regiones está funcionando muy bien. Lo que podría ser digno de destacar es que los niños que asistieron a los primeros programas piloto en preescolar que recientemente habrán terminado la universidad, se sienten confiados en su capacidad para hablar inglés. Algunos incluso pueden convertirse en maestros de preescolar y así se completaría el ciclo. En México, después de ocho años de reforma curricular, hay todavía un largo camino por recorrer antes de que un programa pueda alcanzar a toda la población de educación primaria e inicial a quienes está destinado. Las dificultades encontradas en México serán similares a aquellas encontradas en Perú y como tal, sería recomendable seguir el progreso de México y reflexionar sobre la importancia de un cambio curricular similar en Perú.

“**Las dificultades encontradas en México** serán similares a aquellas encontradas en Perú”

PARTE 5: Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de este estudio de línea de base ha sido entender la situación actual en el Perú en relación con la educación inicial y las iniciativas de enseñanza temprana del inglés; reunir ejemplos de prácticas y enfoques en distintos contextos y formular recomendaciones para la introducción del inglés en educación inicial en Perú. Usando enfoques más cualitativos durante visitas escolares y entrevistas con las partes interesadas, seguidos por un enfoque más cuantitativo para la recopilación de datos mediante encuestas, ha surgido una imagen de la educación inicial y las iniciativas de inglés, junto con una impresión de las actitudes de los protagonistas. El estudio representa a una pequeña porción de la población; sin embargo, es suficiente para proporcionar bastante información para formular un conjunto de recomendaciones.

Hemos encontrado un país de enorme riqueza, pero también socio-económicamente contrastante. El hecho de que los servicios escolares no alcancen aún a todos los niños, con un porcentaje de niños que todavía asiste a servicios no escolarizados —que no siempre proporcionan el nivel de educación y atención con la calidad requerida— significa que sería difícil implementar una política de inglés en edad temprana en todo el país.

Recomendación 1: Crear servicios escolares de calidad en todo el país antes de embarcarse en una iniciativa de inglés en el nivel inicial.

Hay evidencias de que la diversidad y el contraste se ven exacerbados por la inclusión del inglés en los servicios de educación inicial privados. El sector privado sigue siendo un sector minoritario, pero se ha ampliado en los últimos años, al igual que el número de las iniciativas de enseñanza temprana de inglés. También parecería que esta preocupación por la desigualdad ha contribuido a un interés en el inglés y un deseo de que esté disponible para todos los niños en Perú, junto con una creencia de que los niños deben comenzar a aprender un idioma a una edad más temprana y un reconocimiento de que el inglés es un idioma mundial que garantiza el acceso a una mejor educación y oportunidades de trabajo.

Recomendación 2: Considerar la publicación de folletos informativos sobre diferentes modelos de aprendizaje de idiomas desde una edad tem-

prana; por ejemplo, los modelos de conciencia idiomática, de exposición al idioma, educación bilingüe e inmersión. Incluir información acerca de las implicancias de estos enfoques, lo que necesitan para tener éxito así como las ventajas de los diferentes modelos. Garantizar que estos datos estén disponibles en las escuelas y en línea para que los interesados puedan tomar decisiones informadas acerca de lo que ocurre en las aulas de educación inicial.

Perú es una sociedad multicultural, multilingüe y multiétnica. Ciertamente, nuestro estudio ha demostrado que existe interés y preocupación por las lenguas indígenas y se cuenta con planes nacionales para apoyar el refuerzo cultural y lingüístico y la revitalización. En este contexto, ¿es deseable una iniciativa de inglés temprana? Si es así, ¿se puede concebir esta iniciativa como un apoyo a las diferentes lenguas del Perú en lugar de ayudar a extinguirlas?

Recomendación 3: Considerar la posibilidad de seguir investigando los programas de conciencia idiomática y su uso en la educación inicial para contribuir al respaldo del interés en las lenguas indígenas además de otras lenguas como el inglés, portugués, etc. en todo Perú.

Oficialmente, existe un vacío de información sobre iniciativas de enseñanza temprana de inglés. Esto no se limita a los servicios privados, ya que la evidencia apunta a anteriores iniciativas en el sector público igual que un pequeño número de servicios públicos en la actualidad con iniciativas con inglés, algunas de las cuales incurrir en costos adicionales para los padres.

Recomendación 4: Considerar hacer más estrictas las normas para los servicios privados, creando un sistema que permita a las escuelas (públicas y privadas) informar fácilmente al Ministerio de Educación sobre las actividades que no son, hasta ahora, parte del programa educativo de la educación inicial peruana.

Los enfoques actuales de iniciativas con inglés son cuestionables. En primer lugar, en relación con la competencia lingüística de los docentes. Segundo, en relación con los enfoques y prácticas que en la mayoría de los casos no parecen adecuados para la edad. Este problema está relacionado con la falta de capacitación y experiencia, en todos los sectores, incluyendo la industria editorial.

Recomendación 5: Considerar crear un conjunto de lineamientos para las iniciativas que incluyan el inglés, posiblemente en colaboración con las dos asociaciones de profesores de inglés en Perú. Garantizar que es-

tos lineamientos estén disponibles no sólo para los profesores de inglés sino también para los docentes de educación inicial y editores. Podrían ponerse a disposición en línea a través de las líneas de comunicación habituales.

La planificación a largo plazo es esencial para el éxito de cualquier iniciativa de enseñanza temprana de inglés. Un inicio temprano, si está hecho correctamente, permite un compromiso mayor y más duradero con otras lenguas también. De todos modos, un comienzo temprano requiere una estrategia para la continuidad desde inicial hasta primaria y luego a la escuela secundaria. Introducir inglés en educación inicial requiere que haya una continuidad bien planificada hacia la escuela primaria.

Recomendación 6: Considerar el diseño de un plan a largo plazo para la introducción de una iniciativa de enseñanza temprana de inglés, lo que podría requerir una reforma curricular más amplia a nivel nacional.

La formación docente para maestros de educación inicial y profesores de inglés en los contextos visitados estaba separada y dividida. Es obvio que existe experticia; sin embargo, los departamentos están aislados, sin oportunidad de compartir y ampliarse. Tampoco parecen estar preparados para formar profesores en lenguas extranjeras o segundas lenguas: su aprendizaje o su enseñanza.

Recomendación 7: Fomentar programas de formación docente para que colaboren entre los departamentos. Sugerir una reestructuración de los modelos de formación docente que implique preparar a los docentes para combinar su experticia en la educación inicial y la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Los proyectos piloto en educación son generalmente el primer escalón en cualquier cambio curricular y sirven para mostrar si existen beneficios significativos en dicho cambio, así como también para evaluar la practicidad de una implementación exitosa. Hay evidencia que sugiere que hacer pruebas piloto es más provechoso si se toma un enfoque 'de abajo para arriba' y si se realizan colaborativamente, utilizando la experiencia de los docentes que pueden estar ya innovando (Levy, 1990).

Recomendación 8: Considerar la realización de un extenso pilotaje de una iniciativa de enseñanza temprana de idiomas para incluir iniciativas que ya se estén llevando a cabo en el sector público, una vez que estas hayan sido evaluadas. Igualmente, se debe incluir en este pilotaje las áreas de más difícil acceso desde el punto de vista geográfico para que la innovación curricular tenga éxito.

PARTE 6: Posibles caminos hacia la incorporación de una iniciativa de enseñanza temprana de lenguas en Perú

En el informe se ha hecho referencia a dos modelos de iniciativas de enseñanza temprana de lenguas: un modelo de conciencia lingüística y un modelo de exposición a la lengua. De estos dos modelos, el último es el más conocido ya que se focaliza en el aprendizaje de una lengua, generalmente inglés. Sin embargo, ambos modelos son posibles y posiblemente deseables a pesar de que se refieren a diferentes enfoques para la enseñanza de las lenguas y requieren diferentes perfiles docentes.

6.1. Un modelo de conciencia lingüística

Si una interacción de calidad no es posible debido al bajo nivel de competencia lingüística del docente, ¿qué sería factible hacer en la enseñanza temprana de una lengua? Uno de los objetivos que se aprecian en las entrevistas y que continúan en las encuestas fue el deseo de “disfrutar los sonidos del idioma inglés” y “darse cuenta de la existencia de otras lenguas”. Tales objetivos pueden ser asociados con el modelo de exposición a la lengua, pero también con el modelo de conciencia lingüística (Hawkins, 1987) o el despertar a las lenguas (Candelier, 2003), donde el contacto con una variedad de lenguas está planificado con el propósito de preparar a los niños para vivir en una sociedad lingüística y culturalmente diversa. El objetivo no es “enseñar lenguas per se sino promover la curiosidad acerca de las lenguas a fin de desarrollar comprensión lingüística y para cuestionar los prejuicios lingüísticos” (García, 2008:387). Las lenguas en dicho programa pueden incluir lenguas minoritarias, en peligro o hereditarias, así como aquellas consideradas de importancia, por ejemplo: inglés, portugués, chino.

“El objetivo no es “enseñar lenguas per se sino promover la curiosidad acerca de las lenguas a fin de desarrollar comprensión lingüística”

Las investigaciones sugieren que los niños entre 3 y 10 años se benefician de dicho enfoque ya que fomenta las representaciones positivas de la diversidad lingüística, motiva el aprendizaje de una lengua y contribuye al reconocimiento de repertorios lingüísticos en los niños que vienen de entornos minoritarios. También hay evidencia que este enfoque respalda el desarrollo de ciertas habilidades metalingüísticas, como por ejemplo la memorización y la discriminación auditiva, así como la conciencia fonológica (Lourenço & Andrade, 2015b). El despertar a las lenguas sugiere un conjunto más amplio de objetivos educativos, los cuales, de acuerdo con Lourenço & Andrade, son particularmente apropiados para los primeros años.

En una de las escuelas privadas una maestra de educación inicial nos explicó el uso que ella hacía del inglés y el quechua durante sus actividades de rutina con los niños a su cuidado. Es probable que su enfoque esté más alineado con un modelo de conciencia lingüística. Este enfoque hacia las lenguas podría ser muy apropiado para Perú en su deseo de revitalizar las lenguas indígenas y seguir un programa de educación inicial que promueva el respeto por los demás. Como tal, las interacciones de calidad en la lengua-meta no serían necesarias; en cambio, el enfoque se apoya en el descubrimiento de diferentes lenguas, compartiendo qué lenguas se hablan en el aula o averiguando sobre otras lenguas. Los docentes no necesitan ser expertos en ningún idioma, excepto el propio, pero deben tener interés en otras lenguas y culturas y un deseo de compartir su interés con los niños.

6.1.1. Perfil académico

El perfil académico de un docente de educación inicial en el marco de la implementación exitosa de una iniciativa de enseñanza temprana de lenguas con el modelo de conciencia lingüística sería apenas un poco más que un interés en las lenguas y una curiosidad acerca del descubrimiento de las lenguas junto con los niños a su cuidado. La formación sería necesaria para contribuir a un entendimiento más profundo de los componentes del modelo de conciencia lingüística que le permita a los docentes participar en un programa que sea lo suficientemente flexible como para incorporar los valores sociales y culturales de una comunidad educativa en particular así como garantizar que sea “inclusivo y dinámico, y abierto a la diversidad y a la enseñanza colaborativa” (Lourenço & Andrade, 2015b:133). Esta capacitación podría ser realizada en el corto plazo e incluso a través de módulos en línea.

6.2. Modelo de exposición a la lengua

Un modelo de exposición a la lengua se centra en el aprendizaje formal de una lengua y es requisito esencial que exista una continuación planificada a lo largo de toda la escolaridad. Requiere que los docentes involucrados en tal iniciativa tengan un nivel bastante alto de competencia lingüística. Como se mencionó anteriormente en este informe, la recomendación en Europa es B2, a pesar de que hay evidencia que sugiere que C1 es más apropiado “porque le permite a los docentes ser completamente funcionales en el lenguaje informal e incidental que regularmente aparece en las aulas de primaria” (Eneyer, 2011:26).

6.2.1. Perfil académico

Las implicancias del perfil académico de un docente responsable de enseñar inglés en educación inicial es que necesita por lo menos un nivel B2. Sin embargo, como la educación inicial es cualitativamente diferente a la educación primaria, con énfasis en el desarrollo integral del niño y no en una materia, el conocimiento y la competencia lingüística en inglés no son suficientes. Los docentes deben comprender la pedagogía de los primeros años, el desarrollo de la primera y segunda lengua en edad temprana junto con metodologías para enseñar inglés a esos niños pequeños. Tal perfil implica que los programas de formación docente requerirán una amplia reformulación ya que se hace necesaria una capacitación de largo plazo.

“Los programas de formación docente requerirán una amplia reformulación”

Una alternativa podría ser tener dos docentes juntos, una maestra de inicial y un/a profesor/a de inglés. A través de la colaboración, estos docentes pondrían a trabajar sus competencias individuales en conjunto para el beneficio de los niños a su cuidado. Sin embargo, ambos profesionales necesitarían diversos tipos de capacitación. La docente de educación inicial requeriría una breve introducción a la enseñanza temprana de lenguas y a las estrategias que podría poner en práctica para crear un entorno de aula que respalde dicha iniciativa. La profesora de inglés necesitaría entrenamiento relacionado con la pedagogía del aprendizaje temprano y a las metodologías específicas para permitirle crear experiencias apropiadas al aprendizaje temprano en aula. Las prácticas colaborativas también requieren tiempo y dedicación, lo que implica el apoyo de los directores de escuela y las autoridades locales.

6.3. Sustentabilidad

Un modelo de conciencia lingüística representa una forma muy diferente de enseñanza temprana de lenguas y frecuentemente no es comprendido correctamente. Los resultados inmediatos no son visibles; en cambio, después de un considerable período de tiempo, cuando los niños ya se desenvuelven dentro del sistema educativo, su apertura a las diferencias se vuelve evidente así como su predisposición a acercarse y a aprender otras lenguas. A pesar de los resultados muy positivos obtenidos por dichos programas en todos los niveles de educación en Europa en los últimos veinte años (Candelier 2003; Lourenço & Andrade, 2015a, Young & Hélot, 2003), la oposición de los padres de los niños en educación primaria ha sido notoria ya que ellos quieren que sus hijos aprendan “la lengua global ‘inglés’” (Barton, Bragg & Serratice 2009:148). Es por esta razón que dicho enfoque debe ser explicado detalladamente a los distintos interesados.

Un modelo de conciencia lingüística podría considerarse como el primer paso hacia una reforma curricular más generalizada que incluiría educación en idiomas para todos los niveles de educación obligatoria. La problemática de la transición que implica continuidad suele dejarse de lado; por lo tanto, comenzar una iniciativa de aprendizaje temprano de lenguas en educación inicial requeriría que hubiera articulación hacia el 1° grado de primaria en cualquier enfoque que se adopte.

“La transición que implica continuidad suele dejarse de lado”

No está demás aclarar que el Ministerio de Educación y las autoridades regionales tienen un papel significativo para garantizar que las iniciativas de aprendizaje temprano sean exitosas. En investigaciones relacionadas con dichas iniciativas en educación primaria, Eneyer y Moon sugieren que el diseño y la implementación de esos programas “dependen de una decisión política y una inversión nacional disponible” y señalan una amplia gama de temas que demandan atención (pp. 10-13):

- La calidad de los docentes, la disponibilidad y la relevancia de la formación docente y su desarrollo profesional
- Clases más pequeñas para una atención realista dentro del enfoque comunicativo, que es más interactivo y desarrolla habilidades lingüísticas
- Diseño curricular y evaluativo, con la debida atención para evitar discrepancias entre enfoques centrados en la evaluación y enfoques comunicativos, focalizados en la oralidad

- Provisión de recursos que respaldarían cualquier modelo que fuera adoptado
- Equidad en el suministro de los modelos innovadores para afrontar los desafíos de implementar un servicio público exitoso a nivel nacional
- Continuidad a través de las distintas fases escolares a través del desarrollo de un “diseño curricular cohesivo asegurando un programa acumulativo de provisión para cada etapa escolar” (p. 12)
- Un movimiento dinámico ‘de arriba hacia abajo’ y ‘de abajo hacia arriba’, que involucra al Ministerio de Educación pero también a los maestros que ya están innovando.

Para comenzar una política nacional que incluya un gran cambio curricular, mucho debe hacerse en la etapa preparatoria. El objetivo del Presidente Humala de lograr bilingüismo para el año 2021 fue indiscutiblemente una excelente idea. Sin embargo, tal idea requiere recursos nacionales que no están disponibles. Tal idea requiere docentes formados con buen nivel de inglés y conocimiento del desarrollo del niño y metodologías de enseñanza. Tal idea requiere la comprensión de las limitaciones del tipo de bilingüismo que resultaría de unas pocas horas de inglés por semana. Tal idea requiere un plan de largo plazo que sea detalladamente monitoreado y bien provisto. Tal idea tomaría muchos años para implementarse; pero si dicha idea se encara con un plan claro, cuidadoso y bien preparado, el éxito es posible.

Referencias

- Akbari, R.** (2008). Postmethod discourse and practice, *TESOL Quarterly*, 42(4), 641–652
- Andúgar, A., Cortina-Pérez, B. and Tornel, M.** (2017). Tratamiento de la lengua extranjera en Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas, *Revista de Profesorado*.
- Baker, C.** (2006). *The Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- Balarin, Maria** (2015). *The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?* (Working Paper, nº 65). Budapest, London, New York: Open Society Foundations. Retrieved August 21st, 2017, from <https://privatizacion.redclade.org/investigacion-discute-las-escuelas-privadas-de-bajo-costo-en-peru/>
- Barton, A. Bragg, J. & Serratrice, L.** (2009) 'Discovering Language' in primary school: An evaluation of a language awareness programme, *Language Learning Journal* 37(2):145-164
- British Council** (2015). *English in Peru. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. May 2015. Retrieved August 17th, 2017, from http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/english_in_peru.pdf
- Candelier, M.** (Ed.) (2003). *Evlang –l'éveil aux langues à l'école primaire– Bilan d'une innovation européenne*, De Boek–Duculot, Bruxelles.
- Černá, M.** (2015). Pre-primary English language learning and teacher education in the Czech Republic. In S. Mourão and M. Lourenço (eds), *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theories and Practice* (pp. 165-176). Abingdon: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Comunidad de Madrid** (2017). *Extensión del Programa Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil en los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid*. ORDEN 2126/2017. Madrid, Consejería de Educación, Juventud y Deporte.
- Davila, L.** (2016, January 3). 70% de colegios interculturales contará con docentes en lengua originaria este año. *Andina, Agencia Peruviiana de Noticias*. Retrieved September 4, 2017, from <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-70-colegios-interculturales-contara-docentes-lengua-originaria-este-ano-592310.aspx>

- De Houwer, A.** (2014). Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations. *Babylonia*, 01/14: 14-21.
- Díaz, J. J.** (2006). Preschool Education and Schooling Outcomes in Peru. Retrieved August 17th, 2017, from <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1034-pre-school-education-and-schooling-outcomes-in-peru/>
- Dolean, D. D.** (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 706-719.
- ENAH0** (2016) Estadísticas: Perú y Arequipa, miembros del hogar, vivienda y educación. Retrieved December 13, 2017, from <http://mercadosyregiones.com/2016/01/encuesta-nacional-de-hogares-estadisticas-para-peru-y-arequipa-sobre-miembros-del-hogar-vivienda-y-educacion/>
- Enever, J.** (Ed.) (2011). *ELLIE – Early Language Learning in Europe*, British Council. Retrieved August 17th, 2017.
- Enever, J & Moon, J.** (New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge, in J. Enever, J. Moon & Raman, U. (Eds.), *Young learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing.
- ESCALE** (2016). Peru: Initial education registry by type of management, geographic area and sex according to strategy and attended age, 2016. Retrieved August 17th, 2017, from http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=22&cuadro=384&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- European Commission** (2011). *Language learning at pre-primary school Level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*, Brussels: European Commission.
- Falcão, A. & Szesztay, M.** (2006). *Developing an Association for Language Teachers* (3rd Edn.). Canterbury: IATEFL.
- Fleta T.** (2016). El aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en la Comunidad de Madrid: implicaciones del perfil y metodologías de los docentes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 87-111.
- García, O.** 2008. Multilingual language awareness and teacher education. In Cenoz, J & Hornberger, N. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition Vol 6. Knowledge about Language. Berlin: Springer, pp. 385-400. Retrieved August 17th, 2017, from <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/multilingual-lang-awareness-teacher-ed.pdf>
- Graddol, D.** (2006). *English Next*. London: British Council, Retrieved August 17th, 2017.
- Hawkins, E.** (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- INEI** (2006). Perú - Encuesta Nacional Continua 2006. Retrieved August 21st, 2017, http://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/40
- INEI** (2016). Encuesta Nacional de Hogares (ENAH0) Retrieved August 17th, 2017, from <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sociales/>
- Ioannou-Georgio, S.** (2015) Early language learning in Cyprus: Voices from the classroom. In: Mourão, S. & Lourenço, M. (eds.) *Early years second language education: International perspectives on theories and practice*. Abingdon: Routledge. pp. 95-108
- Knagg, J.** (2016). Foreward. In V. Murphy and M. Evangelou (eds). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages* (p. 3). London: British Council.
- Langé, G., Marrocchi, D., Lopriore, L., Benvenuto, G., Cinganotto, L., and Vacca, M.** (2014). Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia. Report presented at 'Early Childhood Education and Care & Early Language Learning', Reggio Children – Loris Malaguzzi Centre Foundation, 16 - 18 December 2014, Reggio Emilia, Italy, [online], Retrieved August 17th, 2017.
- Lewy, A.** (1990) Curriculum Tryout. In Walberg, H.J. and Haertel, G.H., *The International Encyclopaedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press. pp 203-205.
- Lourenço, M. & Andrade, A.I.** (2015a) *Educar para a diversidade e desenvolver a consciência fonológica: propostas pedagógico-didáticas para o jardim de infância*, Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved August 17th, 2017, from <https://www.ua.pt/cidfff/lale/page/20584>
- Lourenço, M. & Andrade, A.I.** (2015b). Languages and diversity in pre-primary education. Towards a broader and integrated approach. In Mourão, S. & Lourenço, S. (eds.) *Early years second language education: International perspectives on theories and practice*, Abingdon: Routledge, pp.120-136.
- Merriam, S.B.** (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, Cal.: John Wiley & Sons.
- MINEDU** (2005). *Plan Nacional de Educación Para Todos, 2005 - 2015*. Lima: Foro Nacional de Educación Retrieved August 23rd, 2017, from www.oei.es/historico/quipu/peru/Plan_Nacional_EPT.pdf
- MINEDU** (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Retrieved August 17th, 2017, from <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Morrison, (1993).** *Planning and Accompanying School-Centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Mourão, S.** (2015) English at pre-primary: the challenges of getting it right. Bland,

J. (ed.) *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury Academic, pp 51-70.

Mourão, S. & Robinson, P. (2015) Facilitating the learning of English through collaborative practice. In: V. Murphy, and M. Evangelou, (eds) *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*. London: British Council, pp. 253-264.

Mourão, S. and Ferreira, S. (2016). Report: *Early Language Learning in Pre-primary Education in Portugal*, Retrieved August 17th, 2017.

Murphy, V. and Evangelou, M. (Eds). (2016). *Early childhood education in English for speakers of other languages*. London: British Council

Murphy, V.A. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*, Oxford: Oxford University Press.

Neuman, M. and Hatipoğlu, K. (2015). Global gains and growing pains: pre-primary education around the world. *Early Childhood Matters* (June), 43-50.

Ng, M. L. (2013). Pedagogical conditions for the teaching and learning of English as a foreign language in Hong Kong kindergartens. *English Teaching and Learning*. 37 (3), 1-35.

Ng, M. L. and Rao, N. (2013). Teaching English in Hong Kong kindergartens: a survey of practices. *The International Journal of Literacies* 19 (3), 25–47.

OECD (2016a). *Avanzando Hacia Una Mejor Educación Para Perú*. Paris: OECD Development Centre. Retrieved August 18th, 2017, from <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>

OECD (2016b). *Education at a Glance: 2016 Indicators*, OECD Publishing, Retrieved August 17th, 2017, from http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2016_EN.pdf

Paulston, C. B. (1994). *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Peru Population. (2016, August 06). Retrieved August 18th, 2017, from <https://worldpopulationreview.com/countries/peru-population>

PISA (2012). *PISA 2012 results*. Retrieved August 21st, 2017, from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

Portiková, Z. (2015). Pre-primary second language education in Slovakia and the role of teacher training programmes. In Mourão, S. & Lourenço, S. (eds.) *Early years second language education: International perspectives on theories and practice*, Abingdon: Routledge, pp. 177-188.

Ramirez, N.F. & Kuhl, P. (2017). Bilingual Baby: Foreign Language Intervention in Madrid's Infant Education Centers, *Mind Brain and Education*, 11 (3), 133-143.

Rixon, S. (2013). *British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide*, London: British Council.

Robinson, P., Mourão, S., & Kang, N. J. (2015). *English learning areas in pre-school classrooms: an investigation of their effectiveness in supporting EFL development*, London: British Council.

Saavedra, J. & Suárez, P. (2002). *Financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Documento de trabajo no. 38. Retrieved August 21st, 2017.

Sausa, M. (2015, sábado 23 mayo). Educación inicial: Faltan 27,000 maestros para educar a los niños del Perú, *Perú21*. Retrieved August 17th, 2017, from <https://peru21.pe/lima/educacion-inicial-faltan-27-000-maestros-educar-ninos-peru-181432-noticia/>

The World Bank Group (2017). Rural Population. Retrieved August 17th, 2017, from <http://data.worldbank.org/indicator/SP.RUR.TOTL.ZS?end=2016&start=1960Peru>

UNESCO (2015). *Education For All 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO, Retrieved August 18th, 2017, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

Valdiviezo, L.A. (2013). Vertical and horizontal approaches to ethnography of language policy in Peru. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(219), 23-49.

World Education Blog (2016, February 26). Introducing Bilingual Intercultural Education in Peru. [blog post] Retrieved August 23rd, 2017, from <https://gem-reportunesco.wordpress.com/2016/02/25/introducing-bilingual-intercultural-education-in-peru/>

World Health Organisation (2006). The World Health Report 2006: Working Together for Health. Retrieved September 5, 2017, from <http://www.who.int/whr/2006/en/>

Young, A. & Helot, C. (2003) Language awareness and / or language learning in French primary schools today, *Language Awareness*, 12(3/4), 234-46.

Apéndices

1. Herramienta de observación en escuelas
2. Herramienta de observación de clases
3. Preguntas para entrevistas y grupos focales
 - a. Niños en escuelas donde se enseña inglés
 - b. Niños en escuelas sin enseñanza de inglés
 - c. Padres de niños en escuelas donde se enseña inglés
 - d. Padres de niños en escuelas sin enseñanza de inglés
 - e. Docentes en escuelas donde se enseña inglés
 - f. Docentes en escuelas sin enseñanza de inglés
 - g. Directores en escuelas donde se enseña inglés
 - h. Directores en escuelas sin enseñanza de inglés
 - i. Profesores en formación
 - j. Formadores de profesores
 - k. Representantes del consejo local
 - l. Representantes del Ministerio de Educación
4. Carta de consentimiento informado
5. Encuesta a docentes en línea
6. Encuesta a directores en línea
7. Encuesta a formadores de docentes en línea
8. Informe del proyecto Callao

Apéndice 1 - Herramienta de observación en escuelas



Enseñanza de Inglés en Educación Inicial
Perú 2017

Herramienta de observación en escuelas

<p>Lugar:</p> <p>Contexto: Rural <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/></p> <p>Sesión de inglés <input type="checkbox"/> Sesión general <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de institución:</p> <p>Pública <input type="checkbox"/> a) Centro <input type="checkbox"/> b) Cuna / Pronoei <input type="checkbox"/></p> <p>Privado <input type="checkbox"/> Escuela de idiomas <input type="checkbox"/></p> <p>Nº total de niños: _____</p> <p>Nº de docentes: _____</p> <p>Notas</p>	<p>Infraestructura</p> <p>Edificio de la Escuela</p> <p>Condición: Buena <input type="checkbox"/> Promedio <input type="checkbox"/> Pobre <input type="checkbox"/></p> <p>Nº de aulas _____</p> <p>Área de juegos <input type="checkbox"/> Baños <input type="checkbox"/> Gimnasio <input type="checkbox"/> Cocina <input type="checkbox"/> Comedor <input type="checkbox"/> Biblioteca <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/></p> <p>Aula</p> <p>Tamaño: _____</p> <p>Espacio en la pared <input type="checkbox"/> Ventanas / iluminación <input type="checkbox"/> Área de actividades circulares <input type="checkbox"/> Mesas y sillas <input type="checkbox"/> Pizarra <input type="checkbox"/></p>	<p>Clase</p> <p>Docente: General primaria <input type="checkbox"/> Profesional pre-primaria <input type="checkbox"/> Semi-profesional <input type="checkbox"/> Voluntario <input type="checkbox"/></p> <p>Adultos adicionales: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Notas</p> <p>Proyecto en inglés Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Docente: Especialista en inglés <input type="checkbox"/> General primaria <input type="checkbox"/> Profesional pre-primaria <input type="checkbox"/> Semi-profesional <input type="checkbox"/></p> <p>Monto semanal: _____</p>	<p>Observación de clase</p> <p>Alumnos: Nº _____</p> <p>Niños _____ Niñas _____</p> <p>Edades: 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p> <p>Primer idioma Español <input type="checkbox"/> Quechua <input type="checkbox"/> Aymara <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/></p> <p>Nivel socio-económico Medio <input type="checkbox"/> Medio inferior <input type="checkbox"/> Inferior <input type="checkbox"/> Muy inferior <input type="checkbox"/></p> <p>Necesidades especiales: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Notas</p>
---	--	---	--

Apéndice 2 - Herramienta de Observación de Clases

Lección del nivel inicial/lista de cotejo para observación de clases

Fecha: Lugar:	Adultos presentes: Docente de inglés Profesional pre-primaria Asistente	Niños: N°: Mezcla de géneros: Rango de edades: Niños con necesidades especiales:
Aula: <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un espacio de aprendizaje de inglés (ELA) • Muestras de hojas de trabajo, arte, trabajos en inglés • Libros en inglés/biblioteca de literatura/ELA • Información en inglés en las paredes (e.g. posters del clima) • Mensajes en inglés • Recursos en inglés como CDs, DVDs, libros de texto. 		Notas
Contexto: (objetivos de la lección, descripción de actividad)		
Dirigido por el Docente: Una estructura con actividad definida y llevada a cabo por un adulto. Se enfoca en la enseñanza directa de habilidades y conocimiento con un objetivo específico en mente.		
Clase completa/Enseñanza en grupo grande <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque claro – Objetivos de la lección explicados apropiadamente y de acuerdo a necesidades de los niños. • Enlaces explícitos hechos a las experiencias previas de los niños a lo largo de la experiencia en el aula. • Revisión de los objetivos de aprendizaje para verificar la comprensión de los niños. • Estadios claro, usando rutinas abiertas y cerradas y lenguaje hecho rutina y una variedad de arreglos, como por ejemplo: en círculos, en la mesa. • Modelado efectivo del idioma, reformulando y revisando para extender las habilidades comunicativas de los niños. • Lecciones atractivas, interactivas y que responden a las necesidades diversas de los niños. • Modelado efectivo de las habilidades, conocimiento, actitudes y comprensión. • Cuestionamiento efectivo y ayudas para explorar la comprensión. • Cuidadoso y apropiado uso de recursos. Por ejemplo: láminas, objetos reales, música, historias, etc. • Uso de estrategias interactivas. Por ejemplo: conversación en parejas. • Relaciones positivas – los niños se sienten seguros y motivados a seguir intentando, experimentando con el inglés para convertirse en estudiantes con confianza. • Promoción de un comportamiento “positive” – se demuestran límites claros y consistentes. • Empleo efectivo de adultos adicionales • Uso de TICs cuando es apropiado 		Notas

<p style="text-align: center;">Enseñanza en grupos pequeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños agrupados de manera apropiada, con tareas relacionadas a sus necesidades y habilidades • Tareas bien planeadas y con propósitos que atraen e interesan al niño y le ayuda a alcanzar un objetivo de aprendizaje apropiado. • Tareas modeladas y soportadas con recursos accesibles apropiados. • Suficiente oportunidad para trabajo colaborativo • Se maximizan oportunidades para la evaluación para el aprendizaje y los niños están activamente involucrados 	<p style="text-align: center;">Notas</p>
<p style="text-align: center;">Dirigido por el Docente: Una actividad definida por un adulto que se enfoca en un objetivo específico que el niño puede completar de manera independiente o con ayuda de un adulto.</p>	
<p style="text-align: center;">Dirigido por el Docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque claro – objetivos de aprendizaje explicados con claridad y que guardan relación con las necesidades de los niños basados en aprendizajes previos • Actividades modeladas previamente mediante sesiones de clase o grupales • Balance de actividades dirigidas por un adulto, dentro y fuera (en caso sea apropiado) • Uso efectivo de adultos adicionales • La organización promueve la independencia. 	<p style="text-align: center;">Notas</p>
<p style="text-align: center;">Auto-iniciadas: Actividad enteramente decidida por el niño y que es el resultado de una motivación intrínseca para explorar un proyecto o expresar una idea. Al hacerlo, el niño puede usar una variedad de recursos y demostrar un rango de habilidades y conocimientos y comprensión complejos.</p>	
<p style="text-align: center;">Auto-iniciadas/Iniciadas por el niño (según sea el caso)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños acceden a áreas de provisión continua (dentro y fuera) de manera independiente y demuestran comprensión del sistema organizacional. • Individuos y grupos de niños inician actividades, muestran iniciativa y toman decisiones. • Los adultos motivan y proveen soporte a los niños para que trabajen cooperativamente. • Los adultos promueven comportamiento positivo y les enseñan a los niños a cuidarse por ellos mismos. • Los niños son aprendices activos, con tiempo para explorar ideas e intereses de manera extensiva y a profundidad en un ambiente seguro y retador. • A los niños se les brinda tiempo para explorar ideas e intereses de manera extensiva y a profundidad. • Los adultos reconocen cuando es apropiado intervenir en las actividades iniciadas por los niños mismos para retarlos y extender el pensamiento de los niños para que el aprendizaje se lleve a otro nivel. • Los niños pueden realizar preguntas, reflexionar y discutir sus aprendizajes tanto con adultos como con otros niños. • Se promueve estrategias inclusivas que responden las necesidades diversas de todos los niños • Los adultos responden y ofrecen soporte emocional a las necesidades de los niños y promueven la aceptación de las diferencias de unos y otros. • El exterior extiende el aprendizaje de los niños y promueve oportunidades que no se encuentran disponibles dentro del aula. 	<p style="text-align: center;">Notas</p>

Apéndice 3 - Preguntas para entrevistas y grupos focales

Apéndice 3a - Niños en escuelas donde se enseña inglés

Niños

El objetivo es averiguar qué es lo que los niños piensan sobre las lenguas y en particular sobre inglés y también para tener una idea de qué hacen en inglés desde su punto de vista.

Hola chicos! Mi nombre es Laura y ella es Sandie.

1. Estamos aquí para hacerles algunas preguntas sobre su escuela y lo que aprenden. No tienen que hablarnos si no quieren. Si quieren pueden ...
2. Sandie quisiera grabarlos cuando hablan así podemos recordar lo que nos dicen. ¡Pulgares arriba si está ok que los grabemos!
3. Cuando ustedes se vayan les vamos a contar a otras personas lo que nos dijeron. Vamos a escribir un documento muy largo y mucha gente lo va a leer. ¡Pulgares arriba si está bien que hagamos esto!
4. ¡Pulgares arriba si están contentos de quedarse y hablar con nosotras!

¡Ok, muchas gracias!!

Trajimos un amigo para que hable con uds. Este es Buddy. Buddy viene de muy, muy lejos. ¿Adivinan de dónde viene? ¿Saben qué idioma habla? Buddy tiene algunas preguntas para hacerles. Después uds. pueden hacerle preguntas también.

1. *Buddy está muy interesado en saber qué lenguas hablan, ¿le pueden contar?*
 - *¿Qué lenguas hablan?*
 - *¿Dónde hablas esa lengua? ¿Con quién?*
 - *¿Hablas inglés fuera de tu escuela? ¿Dónde hablas inglés? ¿Con quién?*
2. *Uds aprenden inglés en la escuela, ¿no es cierto? Buddy quiere saber qué hacen en las clases de inglés, ¿le pueden contar?*
3. *Buddy quiere saber si les gusta aprender inglés.*
4. *Buddy quiere saber por qué uds aprenden inglés. ¿Le pueden contar?*
5. *¿Les gustaría aprender otras lenguas? ¿Cuáles? ¿Le pueden contar a Buddy por qué?*

Buddy está muy contento con las respuestas. Muchas gracias. ¿Quieren hacerle algunas preguntas ahora?

Apéndice 3b - Niños en escuelas sin enseñanza de inglés

Niños

El objetivo es averiguar qué es lo que los niños piensan sobre las lenguas y qué lenguas les gustaría aprender en un futuro y por qué.

Hola chicos! Mi nombre es Laura y ella es Sandie.

1. Estamos aquí para hacerles algunas preguntas sobre su escuela y lo que aprenden aquí. No tienen que hablarnos si no quieren. Si quieren pueden ...
2. Sandie quisiera grabarlos cuando hablan así podemos recordar lo que nos dicen. ¡Pulgares arriba si está ok que los grabemos!
3. Cuando nos vayamos les vamos a contar a otras personas lo que nos dijeron. Vamos a escribir un documento muy largo y mucha gente lo va a leer. ¡Pulgares arriba si está bien que hagamos esto!
4. ¡Pulgares arriba si están contentos de quedarse y hablar con nosotras!

¡Ok, muchas gracias!!

Trajimos un amigo para que hable con uds. Este es Buddy. Buddy viene de muy, muy lejos. ¿Adivinan de dónde viene? ¿Saben qué idioma habla? Buddy tiene algunas preguntas para hacerles. Después uds. pueden hacerle preguntas también.

1. *Buddy está muy interesado en saber qué lenguas hablan, ¿le pueden contar?*
 - *¿Qué lenguas hablan?*
 - *¿Dónde hablas esa lengua? ¿Con quién?*
 - *¿Hablas inglés fuera de tu escuela? ¿Dónde hablas inglés? ¿Con quién?*
2. *¿Les gustaría aprender otras lenguas? ¿Cuáles?*
3. *¿Le pueden contar a Buddy por qué?*

Buddy está muy contento con las respuestas. Muchas gracias. ¿Quieren hacerle algunas preguntas ahora?

Apéndice 3c - Padres de niños en escuelas donde se enseña inglés

Padres y tutores en escuelas privadas con inglés

Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. ¿Ud. habla inglés?
4. ¿Cómo definiría su nivel de inglés? ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?

Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela en educación inicial

1. ¿Ud. cree que es importante enseñar otras lenguas en Perú?
2. ¿Qué lenguas deberían enseñarse?
3. ¿Cuándo deberían los niños comenzar a aprender una lengua adicional en la escuela? ¿Puede explicar por qué?
4. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
5. ¿Qué lengua debería ser? ¿Por qué?

Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de inglés en educación inicial

1. ¿Sabe Ud. de quién fue la decisión de enseñar inglés en educación inicial?
2. ¿Alguien le consultó su opinión?
3. ¿Ud. está de acuerdo con que sus hijos aprendan inglés aquí?
4. ¿Qué beneficios le trae a sus hijos aprender inglés en educación inicial?
5. ¿Puede señalar algún aspecto negativo sobre el aprendizaje de inglés en educación inicial?
6. ¿Quién cree Ud. que debería enseñar inglés? ¿la maestra inicial, otra maestra o ambas? ¿Puede explicar por qué?

Para averiguar qué conocen sobre las clases de inglés

1. ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de sus hijos en las clases de inglés?
¿Los conoce?
2. ¿Ud. sabe qué están haciendo/aprendiendo los niños en la clase de inglés?
 - ¿Qué tipo de actividades realizan?
 - ¿Qué recursos se utilizan? E. g. libro de texto, tarjetas, canciones, libros de cuentos, computadoras, etc.
 - ¿Sus hijos son evaluados en inglés? Si fuera así, ¿cómo?
3. ¿Sus hijos disfrutan sus clases de inglés? ¿Cómo lo saben?
 - ¿Sus hijos hablan sobre la clase de inglés en casa? Si fuera así, ¿de qué manera?
 - ¿Ud. alienta a sus hijos a que utilicen inglés en casa? Si fuera así, ¿de qué manera?
 - En caso de viaje ¿Ud. utiliza inglés?

¿Hay algo más que Ud. quisiera decir sobre sus hijos y las clases de inglés que nosotros deberíamos saber?

Apéndice 3d - Padres de niños en escuelas donde no se enseña inglés

Padres en escuelas sin inglés

Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. ¿Ud. habla inglés?
4. ¿Cómo definiría su nivel de inglés? ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?

Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela en educación inicial

1. ¿Ud. cree que es importante enseñar otras lenguas en Perú?
2. ¿Qué lenguas deberían enseñarse?
3. ¿Cuándo deberían los niños comenzar a aprender una lengua adicional en la escuela? ¿Puede explicar por qué?
4. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
5. ¿Qué lengua debería ser? ¿Por qué?

Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de inglés en educación inicial

1. ¿Su hijo tiene alguna exposición a inglés? Si fuera así, ¿de qué forma?
2. ¿A Ud. le gustaría que sus hijos aprendieran inglés en educación inicial?
3. ¿Qué beneficios les traería a sus hijos aprender inglés en educación inicial?
4. ¿Hay algún aspecto negativo relacionado a la enseñanza de inglés en educación inicial?
5. ¿Quién cree Ud que debería enseñar inglés? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas? ¿Puede explicar por qué?

Para averiguar cómo creen que deberían ser las clases de inglés

1. Si sus hijos aprendieran inglés en educación inicial:

- ¿cuáles serían los objetivos de aprendizaje?
- ¿qué tipo de actividades se incluirían?
- ¿qué recursos se utilizarían? e. g. libros de texto, tarjetas, canciones, libros de cuentos, computadoras, etc.

¿Hay algo más que Ud. quisiera decir sobre la enseñanza de lenguas adicionales en Perú en educación inicial?

Apéndice 3e - Docentes en escuelas donde se enseña inglés

Maestras de inicial en escuelas privadas con inglés

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. ¿Ud. habla inglés?
4. ¿Cómo definiría su nivel de inglés? ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela / educación inicial

1. ¿Ud. cree que es importante enseñar otras lenguas en Perú?
2. ¿Qué lenguas deberían enseñarse?
3. ¿Cuándo deberían los niños comenzar a aprender una lengua adicional? ¿Puede explicar por qué?
4. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
5. ¿Qué lengua debería ser? ¿Por qué?
6. Entonces, ¿Ud. estaría de acuerdo con que los niños aprendan inglés en Perú?
7. ¿Qué beneficios traería aprender inglés para los niños de su escuela o clase?
8. ¿Puede señalar algún aspecto negativo relacionado a aprender inglés?

4. Para averiguar cuánto saben las maestras iniciales sobre las clases de inglés

1. ¿Ud. sabe quién tomó la decisión de enseñar inglés en educación inicial en esta escuela?
2. ¿Alguien le preguntó su opinión?
3. ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de las clases de inglés de los niños?

4. ¿Ud. sabe qué actividades están haciendo/aprendiendo los niños con el/la maestra/o de inglés?
 - ¿Qué tipo de actividades incluyen?
 - ¿Qué recursos se utilizan? e. g. libros de texto, tarjetas, canciones, libros de cuentos, computadoras, etc.
 - ¿Los niños son evaluados de alguna manera? Si fuera así, ¿cómo?
5. ¿Hay alguna evidencia en el aula de que los niños están aprendiendo inglés? Si fuera así, ¿puede darnos algunos ejemplos?
6. ¿Los niños disfrutan sus clases de inglés? ¿Cómo lo sabe?
7. ¿Los niños utilizan inglés con Ud. en algún momento? (fuera de la clase de inglés)

5. Para averiguar qué piensa la maestra inicial sobre la colaboración con la/el maestra/o de inglés

1. ¿Quién debería enseñar inglés: la maestra inicial, otra maestra o ambas? ¿Por qué?
2. ¿Ud. cree que tiene un rol específico en la experiencia de los niños aprendiendo inglés? Si fuera así, ¿cuál sería su rol?
3. ¿Ud. está presente durante las clases de inglés?
4. ¿Ud. se comunica regularmente con la maestra de inglés? ¿de qué manera?
 - ¿Tienen encuentros frecuentes?
 - ¿Ud. le da ideas para las clases o temas para enseñar?
 - ¿Comparten ideas y/o planifican juntas?

6. Para averiguar qué piensan sobre la formación de las maestras iniciales y la enseñanza de inglés

1. ¿Ud cree que la formación de maestras iniciales debería incluir entrenamiento en inglés?
 - ¿Debería ser un curso de lengua para enseñar/mejorar su inglés?
 - ¿Debería ser un curso sobre metodología para enseñar inglés?
 - ¿Debería incluir ambos ejes?

¿Hay algo más que Ud. quisiera decir sobre las clases de inglés de los niños que nosotros deberíamos saber?

Apéndice 3f - Docentes en escuelas donde no se enseña inglés

Maestras iniciales en escuelas públicas

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. ¿Ud. habla inglés?
4. ¿Cómo definiría su nivel de inglés? ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela / educación inicial

1. ¿Ud. cree que es importante enseñar otras lenguas en Perú?
2. ¿Qué lenguas deberían enseñarse?
3. ¿Cuándo deberían los niños comenzar a aprender una lengua adicional en la escuela? ¿Puede explicar por qué?
4. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
5. ¿Qué lengua debería ser? ¿Por qué?
6. ¿Quién debería enseñar esta lengua? ¿la maestra inicial, otra maestra o ambas?

4. Si no mencionan inglés:

1. ¿Qué piensa Ud. sobre la idea de enseñar inglés en educación inicial?
2. ¿Quién debería enseñar esta lengua? ¿la maestra inicial, otra maestra o ambas?
3. ¿Qué tipo de actividades cree Ud. que deberían incluirse en las clases de inglés en educación inicial?
4. ¿Qué beneficios les traería a los niños en su clase o escuela?

5. Para averiguar qué piensan sobre la formación de las maestras iniciales y la enseñanza de inglés

1. ¿Ud cree que la formación de maestras iniciales debería incluir entrenamiento en inglés?

- ¿Debería ser un curso de lengua para enseñar/mejorar su inglés?
- ¿Debería ser un curso sobre metodología para enseñar inglés?
- ¿Debería incluir ambos ejes?

¿Hay algo más que Ud. quisiera decir sobre las clases de inglés de los niños que nosotros deberíamos saber?

Apéndice 3g - Directores en escuelas donde se enseña inglés

Directores de escuelas en escuelas privadas con inglés

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. Ud. habla inglés ¿Cómo definiría su nivel de inglés? ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela en educación inicial

1. ¿Ud. cree que es importante enseñar otras lenguas en Perú?
2. ¿Qué lenguas deberían enseñarse?
3. ¿Cuándo deberían los niños comenzar a aprender una lengua adicional en la escuela? ¿Puede explicar por qué?

4. Para averiguar cuándo comenzó la enseñanza de inglés y por qué

1. ¿Cuándo comenzó a enseñarse inglés en educación inicial?
2. ¿Por qué comenzó Ud con inglés en educación inicial?
 - ¿Fue su idea?
 - ¿Los padres lo pidieron?
 - ¿El personal docente lo pidió?
 - ¿Fue la idea de alguna otra persona?

5. Para averiguar quién, qué y cómo enseñan inglés

1. ¿Qué edad tienen los niños cuando comienzan inglés aquí?
2. ¿Cuántas horas de inglés tienen?
3. ¿Todos los niños asisten a las clases?
4. ¿Esto significa algún costo adicional?
5. ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje en las clases de inglés?
6. ¿Son distintos en los diferentes grupos etarios?
7. ¿La maestra sigue un programa? ¿Quién lo diseñó?
8. ¿Qué tipo de actividades se incluyen?

9. ¿Qué recursos se utilizan? E.g. libro de texto, tarjetas, canciones, libros de cuentos, computadoras, etc.
10. ¿Los niños son evaluados de alguna manera? Si fuera así, ¿cómo?
11. ¿Cómo se maneja la transición entre la educación inicial y primaria?

6. Para averiguar si tienen algún tipo de devolución sobre inglés en educación inicial

1. ¿Los niños disfrutaban de las clases de inglés? ¿Cómo lo sabe?
2. ¿Tiene Ud. algún tipo de devolución por parte de los padres? Si fuera así, ¿de qué tipo?
3. ¿Las maestras iniciales están contentas de incluir inglés en la educación de los niños? ¿Cómo lo sabe?
4. ¿Las maestras de inglés están a gusto en la educación inicial? ¿Cómo lo sabe?
5. ¿Sabe Ud. de algún desafío que alguno de los profesionales deba enfrentar?

7. Para averiguar lo que el/la director/a piensa sobre la maestra inicial y la enseñanza de inglés

1. ¿Quién se desempeñaría mejor como docente de inglés en educación inicial? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas? ¿Puede explicar por qué?
2. ¿Ud cree que la maestra inicial debe involucrarse en la experiencia con inglés de sus alumnos? Si fuera así, ¿de qué manera?
3. ¿Ud. cree que la formación docente de las maestras iniciales debería incluir entrenamiento en inglés?
 - ¿Debería ser un curso de lengua para enseñar/mejorar su inglés?
 - ¿Debería ser un curso sobre metodología para enseñar inglés?
 - ¿Debería incluir ambos ejes?

8. Para averiguar qué formación docente cree el director que debería tener una maestra de inglés

1. How do you select your English teachers? ¿Cómo selecciona Ud. sus maestras de inglés?
2. ¿Qué tipo de formación profesional debería tener una maestra de inglés en educación inicial?
3. ¿Qué tipo de características personales cree Ud que debería tener una maestra de inglés en educación inicial?
4. Si existiera un trayecto de entrenamiento en inglés para maestras de educación inicial, ¿qué información/módulos cree Ud. que debería incluir?

¿Hay algo más que Ud. desearía agregar con respecto a las clases de inglés en educación inicial en su escuela?

Apéndice 3h - Directores en escuelas sin enseñanza de inglés

Directores/as de escuelas públicas

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. ¿Ud. habla inglés? ¿Cómo definiría su nivel de inglés? ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela en educación inicial

1. ¿Ud. cree que es importante enseñar otras lenguas en Perú?
2. ¿Qué lenguas deberían enseñarse?
3. ¿Cuándo deberían los niños comenzar a aprender una lengua adicional en la escuela? ¿Puede explicar por qué?
4. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
5. ¿Qué idioma debería ser? ¿Por qué?

4. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de inglés en educación inicial

1. ¿A Ud. le gustaría que su escuela incluyera inglés en educación inicial?
2. ¿Qué beneficios les traería a los niños en educación inicial?
3. ¿Existe algún aspecto negativo que nos pueda señalar relacionado a la enseñanza de inglés en educación inicial?

5. Para averiguar lo que el/la director/a piensa sobre la maestra inicial y la enseñanza de inglés

1. ¿Quién se desempeñaría mejor como docente de inglés en educación inicial? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas? ¿Puede explicar por qué?

2. ¿Ud cree que la maestra inicial debería involucrarse en la experiencia con inglés de sus alumnos? Si fuera así, ¿de qué manera?
3. ¿Ud. cree que la formación docente de las maestras iniciales debería incluir entrenamiento en inglés?
 - ¿Debería ser un curso de lengua para enseñar/mejorar su inglés?
 - ¿Debería ser un curso sobre metodología para enseñar inglés?
 - ¿Debería incluir ambos ejes?

6. Para averiguar qué formación docente cree el director que debería tener una maestra de inglés

1. ¿Qué tipo de formación profesional debería tener una maestra de inglés en educación inicial?
2. ¿Qué tipo de características personales cree Ud que debería tener una maestra de inglés en educación inicial?
3. Si existiera un trayecto de entrenamiento en inglés para maestras de educación inicial, ¿qué información/módulos cree Ud. que debería incluir?

¿Hay algo más que Ud. desearía agregar con respecto a las clases de inglés en educación inicial en su escuela?

Apéndice 3i - Profesores en formación

Estudiantes /docentes en formación

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. Si hablan una segunda lengua,
 - ¿Cómo definiría su nivel de dicha lengua?
 - ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?
 - ¿Cuándo (y con quién) habla Ud. dicha lengua?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela / educación inicial

1. ¿Cuándo deberían los niños comenzar a aprender una lengua adicional? ¿Puede explicar por qué?
2. ¿Qué lengua debería enseñarse? ¿Por qué?
3. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
4. ¿Qué lengua debería ser? ¿Una lengua originaria? ¿Inglés? ¿Otra?
5. ¿Quién debería enseñar esta lengua? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas?

4. Para averiguar acerca de sus estudios

1. ¿Están disfrutando sus estudios?
2. ¿Qué es lo que más les gusta acerca de estudiar para ser docente?
3. ¿Qué es lo que menos les gusta?
4. ¿Qué creen Uds que su centro de formación docente / universidad hace especialmente bien?
5. ¿Qué se podría mejorar?

5. Para averiguar acerca de la formación docente actual y las lenguas

1. ¿El programa de esta casa de estudios incluye:

- un módulo sobre adquisición de lengua materna? (e. g. español y/o lenguas originarias)
- un módulo sobre adquisición de una segunda lengua? (e. g. español como segunda lengua / lengua regional como segunda lengua)
- un módulo sobre enseñanza de español como segunda lengua? (e. g. para enseñar a hablantes de lenguas originarias)
- un módulo sobre la enseñanza de una segunda lengua? (e. g. para enseñar lenguas originarias / una lengua extranjera)
- un módulo que les enseñe una segunda lengua (e. g. una lengua originaria or una lengua extranjera)
- ¿Uds. creen que debería incluirlo?

6. Para averiguar su opinión si tuvieran que enseñar inglés en educación inicial

1. ¿Cómo se sentirían Uds. si les dijeran que tienen que enseñar a) una lengua originaria b) inglés cuando comiencen a trabajar en educación inicial?
2. ¿Cómo quisieran que sus universidades/centros de formación docente los prepararan para esto? e. g. ¿qué módulos deberían incluirse en el curso?

¿Hay alguna otra cosa que Uds. quisieran decir sobre las lenguas en la educación en Perú?

Apéndice 3j - Formadores de profesores

Formadores docentes

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?
3. Si hablan una segunda lengua,
 - ¿Cómo definiría su nivel de dicha lengua?
 - ¿Cuál es su habilidad dominante: leer, escribir, escuchar o hablar inglés?
 - ¿Cuándo (y con quién) habla Ud. dicha lengua?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela / educación inicial

1. ¿Cuándo cree Ud. que los niños deberían comenzar a aprender una lengua adicional en Perú? ¿Puede explicar por qué?
2. ¿Qué lengua debería enseñarse? ¿Por qué?
3. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
4. ¿Quién debería enseñar esta lengua? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas?

4. Si no mencionan inglés:

1. ¿Qué piensa Ud. sobre la idea de enseñar inglés en educación inicial?
2. ¿Quién cree Ud. que debería enseñar inglés? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas?

5. Para averiguar cuáles son los desafíos en la formación docente en Perú en la actualidad

1. ¿Cuáles son los mayores desafíos en la formación docente en Perú en la actualidad para maestras de inicial y primaria?

2. ¿Cómo tratará su institución de sobrellevar estas dificultades?

6. Para averiguar acerca de la formación docente y las lenguas en la actualidad

1. ¿La formación docente (primaria e inicial) incluye:

- un módulo sobre adquisición de lengua materna? (e. g. español y/o lenguas originarias)
- un módulo sobre adquisición de una segunda lengua? (e. g. español como segunda lengua / lengua regional como segunda lengua)
- un módulo sobre enseñanza de español como segunda lengua? (e. g. para enseñar a hablantes de lenguas originarias)
- un módulo sobre la enseñanza de una segunda lengua? (e. g. para enseñar lenguas originarias / una lengua extranjera)

7. Para averiguar acerca de sus ideas para la formación docente en el futuro, que incluye una segunda lengua

1. ¿Qué cambios deberían hacerse dentro de la formación docente para maestros de inicial y primario para apoyar la inclusión de la iniciación en segunda lengua?
2. ¿Qué lengua debería ser? ¿Originaria? ¿Inglés? ¿Otra?
3. ¿Qué desafíos pueden Uds. anticipar con respecto a implementar esta enseñanza?
4. ¿Cuánto tiempo creen Uds. que se tardaría en ver los frutos de estos cambios? (e. g. ¿Cómo sería una posible línea de tiempo?)

¿Hay alguna otra cosa que Uds. quisieran decir sobre las lenguas en educación inicial que deberíamos saber?

Apéndice 3k - Representantes del consejo local

Local council representatives

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela / educación inicial

1. ¿Cuándo cree Ud. que los niños deberían comenzar a aprender una lengua adicional en Perú? ¿Puede explicar por qué?
2. ¿Qué lengua debería enseñarse? ¿Por qué?
3. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
4. ¿Quién debería enseñar esta lengua? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas?

4. Si no mencionan inglés:

1. ¿Qué piensa Ud. sobre la idea de enseñar inglés en educación inicial?
2. ¿Quién cree Ud. que debería enseñar inglés? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas?

5. To find out about the challenges in educación inicial in Peru at the present time

1. What are the greatest challenges in educación inicial in Peru?
2. ¿Cómo tratará su institución de sobrellevar estas dificultades?

6. Para averiguar acerca de sus ideas para la formación docente en el futuro, que incluye una segunda lengua

1. ¿Qué cambios deberían hacerse dentro de educación inicial para apoyar la inclusión de la iniciación en segunda lengua?
2. ¿Qué lengua debería ser? ¿Originaria? ¿Inglés? ¿Otra?
3. ¿Qué desafíos pueden Uds. anticipar con respecto a implementar esta enseñanza?
4. ¿Cuánto tiempo creen Uds. que se tardaría en ver los frutos de estos cambios? (e. g. ¿Cómo sería una posible línea de tiempo?)

¿Hay alguna otra cosa que Uds. quisieran decir sobre las lenguas en educación inicial que deberíamos saber?

Apéndice 3I - Representantes del Ministerio de Educación

MINEDU

1. Para averiguar qué idiomas hablan

1. ¿Qué lenguas habla Ud.?
2. ¿Cuál considera Ud. que es su lengua predominante?

2. Para averiguar qué piensan sobre hablar distintas lenguas

1. ¿Ud. cree que es importante hablar más de una lengua? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Ud. cree que es importante hablar inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3. Para averiguar qué piensan sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la escuela / educación inicial

1. ¿Cuándo cree Ud. que los niños deberían comenzar a aprender una lengua adicional en Perú? ¿Puede explicar por qué?
2. ¿Qué lengua debería enseñarse? ¿Por qué?
3. ¿Qué piensa Ud. sobre la enseñanza de lenguas adicionales en educación inicial?
4. ¿Quién debería enseñar esta lengua? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas?

4. Si no mencionan inglés:

1. ¿Qué piensa Ud. sobre la idea de enseñar inglés en educación inicial?
2. ¿Quién cree Ud. que debería enseñar inglés? ¿La maestra inicial, otra maestra o ambas?

5. To find out about the challenges in educación inicial in Peru at the present time

1. What are the greatest challenges for teachers/ maestras iniciales in educación inicial in Peru?
2. How does the Minedu support teachers / maestras iniciales to overcome these difficulties? If at all?

6. Para averiguar acerca de sus ideas para la formación docente en el futuro, que incluye una segunda lengua

1. ¿Qué cambios deberían hacerse dentro de educación inicial para apoyar la inclusión de la iniciación en segunda lengua?
2. ¿Qué lengua debería ser? ¿Originaria? ¿Inglés? ¿Otra?
3. ¿Qué desafíos pueden Uds. anticipar con respecto a implementar esta enseñanza?
4. ¿Cuánto tiempo creen Uds. que se tardaría en ver los frutos de estos cambios? (e. g. ¿Cómo sería una posible línea de tiempo?)

¿Hay alguna otra cosa que Uds. quisieran decir sobre las lenguas en educación inicial que deberíamos saber?

Apéndice 4 - Carta de consentimiento informado

Enseñanza de lenguas adicionales en educación pre-escolar en Perú Mayo 2017

El Ministerio de Educación de Perú ha expresado su interés en incluir la enseñanza de una lengua adicional en la educación pre-escolar en el futuro. El Consejo Británico ha sido elegido para llevar adelante la investigación que le permitirá al Ministerio de Educación realizar decisiones informadas sobre el tema. Norwich Institute for Language Education (NILE) en el Reino Unido ha sido contratado para diseñar y llevar adelante la investigación. La Dra. Sandie Mourão y Mg. Laura Renart encabezan el equipo de investigación, con el apoyo de Ana Maria Hurtado y Ralph Grayson del Consejo Británico en Lima.

La entrevista a la cual Ud. ha accedido a participar es parte de esta investigación. Su objetivo es conocer las opiniones de todos los actores que participan del hecho educativo relacionado a la enseñanza de lenguas adicionales en educación pre-escolar en Perú. La entrevista / discusión en 'focus groups' será grabada y luego transcripta. Su identidad se mantendrá anónima y toda la información que Ud. nos brinde será confidencial.

La información recolectada será utilizada con el fin de redactar un informe final para el Ministerio de Educación. Dicha información también será citada en artículos académicos y en presentaciones académicas en conferencias relacionadas con la enseñanza de lenguas adicionales en educación pre-escolar.

Si Ud. tuviera alguna pregunta sobre su participación por favor contactar a Ralph Grayson en el Consejo Británico Lima: Tel: +51 1 712 8454, o escribir a Ana Maria Hurtado a ana.hurtado@britishcouncil.org.

Declaración

Nombre: _____

He leído y comprendido la descripción de la investigación y acepto participar en la entrevista.

Firma: _____ Fecha: _____

Declaración

Nombre: _____

He leído y comprendido la descripción de la investigación y acepto participar en la entrevista.

Firma: _____ Fecha: _____

Apéndice 5 - Encuesta a docentes en línea

https://pe.live.solas.britishcouncil.digital/sites/default/files/appendix_5_-_teacher_survey.pdf

Apéndice 6 - Encuesta a directores en línea

https://pe.live.solas.britishcouncil.digital/sites/default/files/appendix_6_-_director_survey.pdf

Apéndice 7 - Encuesta a formadores de docentes en línea

https://pe.live.solas.britishcouncil.digital/sites/default/files/appendix_7_-_teacher_trainer_survey.pdf

Apéndice 8 - Informe del Proyecto Callao

El Proyecto Callao:

Durante nuestra visita a Perú se hicieron referencias anecdóticas sobre una iniciativa sobre aprendizaje de inglés en edad temprana en la educación inicial peruana – el proyecto Callao. Durante las entrevistas con el personal del Ministerio de Educación pedimos información sobre dicho proyecto, pero no pudimos conseguirla. De todos modos, tuvimos la posibilidad de entrevistar a un miembro del equipo del Ministerio de Educación que había participado en la evaluación de las actividades del proyecto durante un año, así como también a una representante regional de educación inicial que había participado como docente de inicial en dicho proyecto. Lo siguiente es un resumen de la información compilada sobre el Proyecto Callao.

Proyecto Callao 2012-2013

En 2012 la administración regional del Callao apoyó una iniciativa que convocó a docentes de educación inicial y maestros primarios para enseñar inglés a los niños a su cargo. El instituto CICEX —institución privada— diseñó un curso de dos años de duración para mejorar la competencia lingüística en inglés de los docentes y también para fortalecer sus competencias metodológicas para enseñar inglés.

Los docentes que se ofrecieron como voluntarios para formar parte del proyecto recibieron una remuneración de 300 soles (60 euros) en su primer año de participación. El curso se dictó como preparación intensiva de desarrollo profesional en turno vespertino y los fines de semana, con tres módulos de mejoramiento lingüístico y dos módulos de metodología de la enseñanza del inglés. Además, los docentes tomaban clases los sábados a la mañana y ocasionalmente los domingos en sesiones de todo el día. De acuerdo con lo que refiere una de nuestras entrevistas, había alrededor de 300 docentes involucrados en el curso, divididos en diferentes niveles de habilidad lingüística.

Los maestros primarios enseñaron desde 1er grado y los docentes de nivel inicial fueron alentados para que enseñen inglés a sus alumnos en ciclo II, desde los 3 años, usando metodologías apropiadas para la edad con rutinas en inglés, el uso de láminas y movimiento, introduciendo el lenguaje con canciones y juegos. Los docentes contaban con una guía de trabajo con audio CD y los niños de 5 años recibieron un libro de texto. El curso incorporaba temas típicos de la educación pre-primaria: saludos, instrucciones, familia y acciones (entrevista LA2.1). Los docentes fueron evaluados a través de observaciones formales y trabajo de proyectos (entrevista, ME4). En el segundo año se esperaba que los docentes pusieran en práctica lo que habían aprendido con la ayuda de asistentes que visitaban las clases y les hacían devoluciones (Interview, LA2.1).

La información que recibimos sobre el éxito del proyecto es contradictoria. Una entrevistada expresó que los docentes que participaron se quejaban de la pesada carga de trabajo y que consecuentemente abandonaban. Además, esta entrevistada sintió que la articulación entre el contenido del curso y el currículo de educación inicial no fue exitosa (entrevista, ME4). En cambio, la docente de educación inicial involucrada en el proyecto fue muy positiva sobre los resultados y dijo que había disfrutado su participación. Ella se consideraba de nivel 'pre-intermedio' en cuanto a su competencia lingüística. Cuando se le preguntó si le resultaba fácil integrar inglés en su práctica diaria se mostró entusiasta, relató el uso de instrucciones en inglés y dijo que había dado dos clases de inglés de 45 minutos por semana. 'a fin de año fue una experiencia muy positiva y los chicos realmente aprendieron inglés' (entrevista, LA2.1). Estaba particularmente contenta con el apoyo permanente que recibió en el segundo año del proyecto, que fue a la vez positivo y alentador.

No nos quedó claro qué pasó con el proyecto. Aparentemente el curso de desarrollo profesional fue discontinuado a raíz de recortes presupuestarios y el proyecto de aprendizaje de la lengua continuó sin éxito en educación primaria, con nuevos docentes de inglés sin entrenamiento en metodologías de enseñanza primaria (entrevista, ME4). Ambas entrevistadas confirmaron que no se había dejado nada registrado acerca del proyecto. El Consejo Británico también confirmó, después de hablar con el Ministerio de Educación, que nada se había registrado o sistematizado.

