



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

Vicerrectorado de  
**INVESTIGACIÓN**

# **EUPG**

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

## **INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOGROS DE APRENDIZAJES EN ZONAS RURALES DE HUARAZ, 2016**

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en  
Educación

### **AUTOR (A)**

Nivin Vargas , Laura Rosa

### **ASESOR (A)**

Torres Valladares, Manuel Encarnación

### **JURADO**

Jamanca Cerna, Cirilo Nicéforo

Alva Miguel, Walter Hugo

Tafur Mallqui, Isaías Severo

Lima - Perú

2017

**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL**

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**



**TESIS**

**INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOGROS  
DE APRENDIZAJES EN ZONAS RURALES DE HUARAZ, 2016**

**PRESENTADO POR**

**NIVIN VARGAS LAURA ROSA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE**

**DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**LIMA – PERÚ**

**2017**



## **DEDICATORIA**

*A mis padres Jorge e Irene que desde el cielo siguen iluminando mis pasos para seguir firme en el cumplimiento de mi misión.*

*Con amor a mi esposo Félix y a mis queridos hijos Jhair, Itzel y Claudia, razones de mi superación constante.*



## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesor, Dr. Manuel Torres Valladares, por su apoyo permanente en la realización de la tesis.

A mis hermanos y hermanas por su aliento constante que hicieron que alcanzaré mi meta.

A los niños y niñas de Educación Primaria de las instituciones educativas bilingües e interculturales de Huaraz, quienes participaron y colaboraron en el cuestionario y las pruebas para el trabajo de la tesis.

A los docentes y directores de Primaria de las Instituciones Educativas de Educación Bilingüe Intercultural de Huaraz donde se realizó la presente investigación.

## ÍNDICE

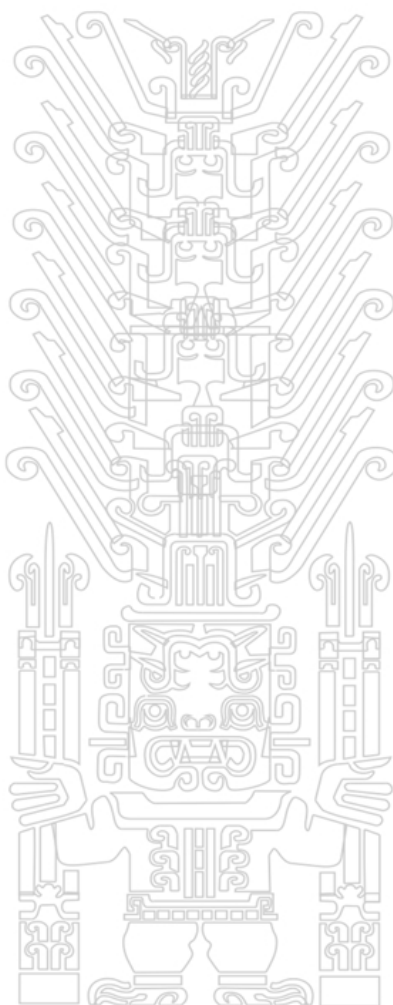
Dedicatoria.....	II
Agradecimientos.....	III
Título.....	VII
Autora: .....	VII
Resumen.....	VII
Abstract.....	VIII
Introducción.....	IX
Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	1
1.    Antecedentes (bibliografía / contextual).....	1
2.    Planteamiento del problema.....	5
3.    Objetivos.....	13
4.    Justificación.....	14
5.    Alcances y limitaciones.....	18
6.    Definición de variables.....	19
Capítulo II: Marco Teórico.....	20
1.    Bases socioculturales y lingüísticas para la educación.....	20
1.1. Diversidad lingüística.....	21
1.2. Diversidad étnica y cultural.....	22
1.3. Multilingüismo y pluriculturalidad en el mundo globalizado.....	23
1.4. Diversidad e interculturalidad en la educación.....	26
2.    Educación Intercultural Bilingüe.....	31
2.1. Interculturalidad.....	32
2.2. Enfoque educativo intercultural y bilingüe.....	36
2.3. Dimensiones y ámbitos de aplicación de la interculturalidad en la educación.....	39
2.4. Las lenguas y la educación intercultural bilingüe.....	41
2.5. La lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2).....	43
2.6. Escenarios sociolingüísticos y la enseñanza de la L1 y la L2.....	48
2.7. Área de comunicación y la enseñanza de lenguas.....	50
3.    Logros de aprendizaje.....	52
3.1. Expresión oral.....	55
3.2. Comprensión lectora.....	57

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

3.3. Producción de textos .....	62
4. Marco conceptual.....	65
5. Hipótesis .....	66
Capítulo III: Método.....	68
1. Método de la investigación .....	68
2. Diseño de investigación .....	69
3. Estrategia de prueba de hipótesis.....	70
4. Variables.....	70
5. Población.....	71
6. Muestra.....	72
7. Técnicas de investigación.....	75
7.1. Técnicas e instrumentos de recojo de datos .....	76
7.2. Procesamiento y análisis de datos .....	78
Capítulo IV: Presentación de Resultados .....	80
1. Descripción de la realidad.....	80
2. Análisis, interpretación y contrastación de hipótesis .....	83
2.1. Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov .....	84
2.2. Análisis comparativo .....	85
3. Análisis de las observaciones y las entrevistas .....	95
3.1. Sinceramiento de instituciones educativas bilingües e interculturales...95	
3.2. Procesos de enseñanza y aprendizaje en quechua y castellano .....	96
3.3. Formación y capacitación docente en EIB.....	97
3.4. Acompañamiento y seguimiento por especialistas de UGEL y DREA...99	
Capítulo V: Discusión .....	1000
1. La educación intercultural bilingüe y su incidencia en el logro de aprendizajes0 en el área de comunicación .....	100
2. La educación intercultural bilingüe y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en castellano .....	103
2.1. Comprensión lectora .....	105
2.2. Producción de textos .....	106
2.3. Expresión oral .....	107
3. La educación intercultural bilingüe en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en quechua .....	107
3.1. Comprensión lectora .....	108
3.2. Producción de textos .....	109
3.3. Expresión oral .....	110

Conclusiones.....	111
Recomendaciones .....	113
Referencias bibliográficas .....	114
Anexos.....	127



**TÍTULO: INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
EN LOGROS DE APRENDIZAJES EN ZONAS RURALES DE HUARAZ, 2016.**

**AUTORA: MAG. NIVIN VARGAS LAURA ROSA**

**RESUMEN**

La presente tesis tuvo como objetivo principal determinar la incidencia de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el logro de aprendizajes en el área de Comunicación en el segundo grado de primaria en las Instituciones Educativas rurales del distrito de Huaraz (Áncash, Perú). El nivel de incidencia de la EIB ha sido medido cuantitativamente a través de pruebas de expresión oral, comprensión lectora y producción de textos tanto en quechua como en castellano a fin de verificar los logros de aprendizaje.

Los resultados reportan que los estudiantes que reciben sesiones de aprendizaje en quechua y castellano tienen mejor rendimiento escolar con relación a sus pares que reciben clases solo en castellano, pese a que en ambos casos las instituciones educativas son reconocidas como EIB. No obstante, a nivel general, la educación intercultural bilingüe no incide significativamente en los logros de aprendizaje, dado que los niños y niñas que reciben sus sesiones de aprendizaje bajo el programa EBI no logran aprendizajes básicos para su grado en los tres aspectos del área de comunicación.

Se constituye como una prioridad diseñar, ejecutar, hacer seguimiento y acompañamiento a los docentes que laboran en las instituciones educativas EIB afín de que orienten su trabajo para desarrollar una EIB de calidad en el que los estudiantes logren altos niveles de aprendizaje en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos en quechua como lengua materna y en castellano como segunda lengua. Es decir, se requiere *interculturalizar* o *recrear* a las instituciones educativas bilingües e interculturales.

Tesis **Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe, área de comunicación, expresión oral,  
No olvide citar esta tesis comprensión lectora, producción de textos.

**UNFV**

## ABSTRACT

This doctoral dissertation had as main goal to determine the incidence of intercultural bilingual education (EIB) in the achievement of learning in the area of Communication in the second grade of elementary education in the rural areas of the district of Huaraz (Ancash, Peru). The level of incidence of EIB has been measured quantitatively through tests of oral expression, reading comprehension and production of texts in both Quechua and Spanish in order to verify the learning achievements of these students.

The results report that students who receive learning sessions in Quechua and Spanish have better school performance compared to their peers who receive classes only in Spanish, despite the fact that in both cases the educational institutions are recognized as EIB. Overall, however, intercultural bilingual education does not significantly influence learning achievement, since children receiving their EIB learning sessions do not achieve basic learning for their grade in all three aspects of the communication.

It is a priority to design, execute, follow up and accompany teachers working in elementary schools with the EIB Program in order to orient their work to develop a quality EIB in which second grade students achieve high levels of learning in oral expression, reading comprehension and production of texts in Quechua as mother tongue and in Castilian as a second language. Then is necessary “interculturalizing” o “recreating” the bilingual and intercultural elementary schools of rural areas.

Keywords: Intercultural bilingual education, area of communication, oral expression, reading comprehension, text production.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación “Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizajes en zonas rurales de Huaraz, 2016” tuvo como objetivo principal determinar la incidencia de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el logro de aprendizajes en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos en el área de comunicación en el segundo grado de primaria en las instituciones educativas rurales reconocidas como EIB en el ámbito del distrito de Huaraz (Áncash, Perú, 2016). Si bien el programa de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación aún se desarrolla e implementa en Áncash solo en el nivel primario y en las zonas rurales de habla quechua, no todas las instituciones educativas bilingües e interculturales se desarrollan las sesiones de enseñanza y aprendizaje en lengua materna y segunda lengua, tampoco su tratamiento lingüístico es intercultural.

Asimismo, aun cuando los docentes refieren que desarrollan clases en quechua como lengua materna (L1) y en castellano como segunda lengua (L2) en la práctica el tratamiento de lenguas en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje son asistemáticos porque ni la lengua materna ni la segunda lengua es tratada con metodologías de lengua materna y de segunda lengua. Además, la enseñanza de o en

quechua y castellano no parte de una identificación previa de los escenarios  
Tesis publicada con autorización del autor  
No olvidemos los aspectos sociolingüísticos, tal como lo señalan Godenzzi (2003) y Julca (2009) que permitieran

**UNFV**

establecer horarios diferenciados para cada escenario sociolingüístico. Así, no siempre las instituciones educativas bilingües e interculturales a través de sus docentes cumplen con enseñar las sesiones en ambas lenguas (L1 y L2) en la proporción que refiere el Ministerio de Educación.

En este marco se formuló el siguiente problema general ¿De qué manera la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016? Y, como hipótesis general se planteó: La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

Esta investigación tiene importancia debido a que ha permitido conocer la incidencia y el estado actual de los logros de aprendizaje en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos de los estudiantes del segundo grado de escuelas rurales tanto en quechua como en castellano. Asimismo, cuánto aportan las capacitaciones que reciben los docentes por parte del Ministerio de Educación para implementar una educación intercultural de calidad con un enfoque intercultural y bilingüe. Además, permite sensibilizar y hacer consciente al magisterio y la población de la situación educativa actual. Estos resultados también han permitido evaluar y sugerir la toma de decisiones a fin de reorientar la educación intercultural bilingüe en contextos rurales del distrito de Huaraz. En suma, estos resultados servirán también como base para adoptar políticas educativas interculturales y bilingües más pertinentes y situados en el nivel primario e idear proyectos educativos interculturales y bilingües para las zonas rurales y en el nivel de educación secundaria.

Esta investigación es de tipo sustantiva, con los niveles descriptivo y explicativo; en la medida que trató de responder a un problema teórico, cuyo objetivo fundamental propuesto fue describir y explicar la incidencia de la educación intercultural bilingüe en el logro de aprendizajes de los estudiantes del segundo grado de primaria de las zonas rurales de la ciudad de Huaraz. El nivel es descriptivo, porque estuvo orientado al conocimiento de la realidad, y actuar en un momento y espacio determinado. Asimismo, a nivel explicativo estuvo orientado a la explicación de los factores causales que pueden incidir en el logro de aprendizajes del área de comunicación de los estudiantes del segundo grado de primaria.

Una mirada global del programa de educación intercultural bilingüe (EIB) y su incidencia en el logro de aprendizajes en el área de comunicación tanto en la lengua materna (quechua) y la segunda lengua (castellana) hace entrever que la EIB no incide significativamente. No obstante, comparativamente, los niños y niñas que reciben clases en quechua y castellano registran mejor rendimiento en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos tanto en quechua como en castellano con relación a sus pares que reciben clases solamente en castellano, pese a que la institución educativa es reconocida como intercultural y bilingüe.

Para una mejor comprensión, la presente investigación ha sido dividida en cinco capítulos: primero, planteamiento del problema; segundo, marco teórico; tercero, método; cuarto, presentación de resultados y; quinto, discusión. En cada uno de ellos se desarrollan contenidos necesarios acorde a lo normados por la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

rurales del distrito de Huaraz (Áncash, Perú), se formula los problemas de investigación, los objetivos general y específicos; justificación teórica, práctica, metodológica y la relevancia social de la investigación; delimitación y limitaciones de la investigación.

El segundo capítulo comprende el marco teórico donde se desarrolla los antecedentes de la investigación a nivel local, regional, nacional e internacional. Es decir, se establece el estado de arte acerca de los estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe. También se desarrolla las bases teóricas centrado básicamente en las dos variables: la educación intercultural bilingüe (lengua materna y segunda lengua, tratamiento pedagógico de la lengua materna y la segunda lengua) y logros de aprendizaje (expresión oral, comprensión lectora y producción de textos). Además, se presenta la definición de términos básicos usados en la presente tesis. Finalmente, se presentan la hipótesis, variables e indicadores de la investigación realizada.

El tercer capítulo corresponde al método que desarrolla la metodología de Investigación, donde se presenta el tipo y nivel de la investigación, diseño de la investigación, la selección de la población y muestra respectiva, así como las técnicas e instrumentos aplicados para el acopio de datos. Asimismo, se presenta el plan de procesamiento y análisis cuantitativo de los resultados.

El cuarto capítulo corresponde a la presentación de los resultados. Sección donde se presentan los datos a base de tablas estadísticas elaboradas en función a los resultados obtenidos en las pruebas de logros de aprendizaje en educación intercultural bilingüe en el área de comunicación (expresión oral, comprensión lectora y producción de textos) en quechua y castellano. Asimismo, se describe y analiza los resultados estadísticos

concluyendo con la comprobación de la validez de las hipótesis.

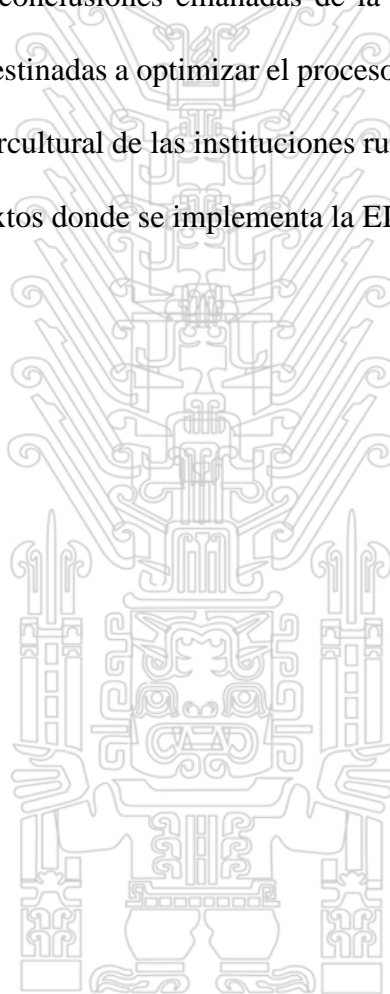
Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

El quinto capítulo referente a la discusión de resultados donde se contrasta los resultados con las bases teóricas. Es decir, se presenta un análisis crítico determinando sobre la base de la literatura consultada, si las bases teóricas concuerdan o no con la realidad o aspecto práctico de los resultados de la investigación; es decir si la teoría está o no funcionando convenientemente.

Finalmente, se formulan las conclusiones emanadas de la presente investigación y se proponen recomendaciones destinadas a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Bilingüe Intercultural de las instituciones rurales de la ciudad de Huaraz con aplicación en otros contextos donde se implementa la EIB.

La tesista



## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1. ANTECEDENTES (Bibliografía / Contextual)

Después de una cuidadosa revisión de la literatura sobre la incidencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en el logro de aprendizajes en las instituciones educativas ubicadas en los contextos rurales, se pudo identificar solo algunos trabajos de investigación que desarrollan algunos aspectos relevantes para los propósitos del presente estudio que a continuación se desarrolla.

#### Antecedentes locales

A nivel local no existen trabajos de investigación similares, solo una investigación afín que desarrolla algunos aspectos relevantes para nuestro estudio. Se trata de la tesis de maestría de Félix Julca “Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso” (2000) presentada al Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), donde el autor concluye que, existe una gran brecha entre el discurso y la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); es decir, no existen correspondencia entre lo que dicen los docentes, especialistas y autoridades sobre la EIB y lo que realmente se hace en dicho programa a nivel de aula y escuela. Los docentes se identifican con el programa EIB, el uso y respeto del quechua y los elementos culturales ancestrales. Sin embargo, no

buenas intenciones de los docentes quedan mayormente en el discurso, porque siguen con la praxis tradicional, debido a que no tienen formación ni capacitación pertinente en educación intercultural bilingüe sobre metodología de enseñanza de lenguas y uso de materiales educativos, fundamentalmente. Por lo tanto, uno de los factores principales que no permite desarrollar una EIB de calidad es el factor docente.

### **Antecedente regional**

El único estudio relevante para nuestra investigación es el de Félix Julca y Jesús Carlosama, quienes en su trabajo de investigación “*Evaluación externa del programa de educación bilingüe intercultural del Perú – Región Ancash*” (1999) hacen un estudio cualitativo en las instituciones educativas de Chamanayoc (Huaraz) y Santa Cruz de Mosna (Huari) sobre la situación de la educación bilingüe intercultural con relación al uso de los materiales educativos en quechua y castellano, metodología de enseñanza en lengua materna y segunda lengua, rendimiento escolar de los niños y niñas en las áreas básicas de Comunicación Integral y Lógico-Matemática, participación de los agentes educativos en el proceso educativo. Con respecto al logro de aprendizajes reportan que son mínimos tanto en la lengua materna (quechua) como en la segunda lengua (castellana). Asimismo, sobre la evaluación y el rendimiento escolar señalan que los resultados esperados no corresponden al grado de estudio que cursan los estudiantes. Es decir, si bien las calificaciones son aprobatorias; sin embargo, el rendimiento escolar no refleja esa calificación, es decir, los estudiantes tienen una calificación más alta de lo que realmente merecen. Además, la evaluación está centrada solo en los exámenes orales y escritos que realizan muy periódicamente los docentes.

Otro aspecto importante que destacar es referente a la población escolar. Tanto en la escuela de Chamanayoc (Huaraz) como en la de Santa Cruz de Mosna (Huari), la

**UNFV**

población escolar es reducida debido a que hay pocos niños y niñas en los referidos caseríos debido al proceso de migración del campo a la ciudad. Además, algunos padres de familia suelen matricular a sus hijos en las escuelas vecinas porque allí trabajan más profesores y enseñan en castellano. Al respecto, es importante mencionar, mientras no se les demuestre a los padres los logros del programa EIB, ellos van a preferir el castellano que simboliza para ellos ‘desarrollo’ y ‘progreso’.

### **Antecedentes nacionales**

En el ámbito nacional destacan cuatro trabajos relevantes. El primero, corresponde al aporte de Virginia Zavala que, en su investigación “*Oralidad y escritura en la educación bilingüe*” (2001) llega a la conclusión que la enseñanza de la lectoescritura no es intercultural. A pesar de que la educación bilingüe incorpora textos (cuentos, historias, adivinanzas) y temáticas locales en el aprendizaje de la lectoescritura, la forma que se imparte ésta es típicamente occidental de transmitir el conocimiento. En este caso, la escuela considera a la lectoescritura solo como una habilidad mecánica de codificar y decodificar signos gráficos, dejando de lado las formas locales de socialización con el lenguaje. La lectoescritura en una escuela bilingüe se caracteriza por: (1) Ser una escritura impuesta concebida como un fin en sí misma. (2) Énfasis en los errores y no en los logros. (3) La lectoescritura como superior al discurso oral. (4) La necesidad de ser explícitos. (5) Una escritura fuera de contexto. En resumen, la descontextualización de la lectoescritura guarda estrecha relación con el énfasis en la forma, la abstracción de la experiencia personal y el distanciamiento entre el escritor y lo escrito.

El segundo trabajo corresponde a la investigación de Luis Enrique López “*A ver, a*

*ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*” (2002), quien da cuenta sobre el balance del Programa de

**UNFV**

Educación Bilingüe Intercultural (EBI o EIB) en el Perú en los cinco primeros años de implementación. Con respecto a la influencia de la EIB en logros de aprendizaje señala que se requiere ofrecer a los maestros y maestras sugerencias y recomendaciones didácticas destinadas a propiciar una interacción maestro-alumnos más fluida, una participación más activa de los educandos en la conducción de sus aprendizajes. Asimismo, con relación al rendimiento escolar refiere que resulta preocupante observar que los niños y niñas no logran las competencias y capacidades relacionadas con la lectura y la escritura en su lengua de uso predominante sino hasta el tercer grado, particularmente en las zonas rurales donde el período de escolarización es menor.

El tercer trabajo corresponde a la investigación de Félix Julca “*Hacia una interculturalidad más allá de las aulas rurales*” (2005) donde realiza un balance de la educación intercultural bilingüe tanto en el discurso y la práctica llegando a las siguientes conclusiones: que la educación intercultural bilingüe en el Perú sigue siendo de una sola vía focalizada solo en los ámbitos rurales con poblaciones hablantes de lenguas originarias y su alcance se concentra básicamente en el nivel primario de educación. Los cambios relativos al uso de la lengua y logros de aprendizaje se establecen en función al mayor uso del quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mayor participación y desenvolvimiento de los estudiantes. No obstante, el quechua es considerado como lengua materna (L1) en todos los casos, empero muchos niños y niñas son bilingües de cuna o simultáneos. Además, el uso del quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje no está mediado por las estrategias metodológicas de tratamiento de lenguas como L1 o como L2 (segunda lengua).

Finalmente, Rosa Arévalo en su tesis de Maestría “*Teorías de dominio de los docentes*

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis  
sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa Particular de Lima” (2010), Pontificia Universidad

**UNFV**

Católica del Perú, realiza una investigación cualitativa con una muestra de 7 docentes, llegando a la siguiente conclusión principal: Hay inconsistencia entre las teorías de dominio de los docentes y el enfoque de la institución educativa, a pesar de sus esfuerzos por capacitar a los profesores en una tendencia más constructiva, con lo que se constata que la exposición a nuevas teorías y enfoques de enseñanza-aprendizaje no basta para generar un cambio. Entonces se puede sustentar que entre los fundamentos adicionales a la práctica docente están la tradición, el contexto y la repetición de lo que se considera que da resultado, a pesar de las inconsistencias que puedan mostrar en el plano teórico o con el currículo relacionado a la evaluación.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los tiempos actuales cada vez más cambiantes exigen una educación de calidad para responder a dichos cambios de una manera pertinente y exitosa. Una educación de calidad implica que atienda las demandas, necesidades e intereses socioculturales diversos, coadyuve al crecimiento económico local, regional y nacional, y pueda formar ciudadanos que enfrenten los requerimientos de una sociedad impactada por las innovaciones científicas, tecnológicas y marcadas por la diversidad lingüística y cultural.

Para conocer la realidad de la calidad educativa en términos de logros de aprendizaje, desde mediados de los años 90, en el Perú se ha evaluado el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas a escala nacional e internacional. Así, se realizaron las evaluaciones muestrales en 1996, 1998, 2001 y 2003. Del mismo modo, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) se viene aplicando anualmente desde el 2007 a los estudiantes de primaria para medir el nivel satisfactorio o esperado que alcanzan ellos en

comprensión lectora y matemática. Además, a partir de 2009 se empezó a evaluar en la región Ancash de manera censal a los estudiantes del segundo grado de primaria de

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

instituciones educativas bilingües e interculturales en comprensión de lectura y producción de textos en quechua como lengua materna y en castellano como segunda lengua.

En cuanto a pruebas internacionales, el Perú ha participado en tres rondas de evaluación del rendimiento escolar en comprensión lectora, matemática y ciencias organizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO, para estudiantes de primaria. Asimismo, ha participado en evaluación de rendimiento de estudiantes de 15 años (en secundaria) en las pruebas PISA del 2000, 2009, 2012 y 2015 en comprensión lectora, matemática y ciencias de la OCDE. Desafortunadamente, los resultados en la evaluación PISA, el Perú en 2000 y 2012 quedó último lugar (puesto 65 de 65 países) y en 2012 en penúltimo lugar tanto en comprensión lectora como en matemática y ciencias (véase Acuña y Eyzaguirre 2012). Así, el Laboratorio de Medición de la Calidad de la Educación de la UNESCO señaló que de un total de 43 países, el Perú fue el único donde más de la mitad de sus estudiantes (54%), se ubicó en el nivel más bajo de la escala combinada de alfabetización lectora, colocándose en la escala más alta solo uno de cada 1,000 escolares.

En el 2015, la prueba se aplicó en 281 colegios a nivel nacional donde fueron evaluados 6,971 estudiantes de 15 años. Los resultados refieren que el Perú ha mejorado considerablemente (en ciencias 24 puntos, en comprensión lectora 14 puntos y en matemáticas 19 puntos), siendo uno de los países que más ha crecido en América Latina ubicándose en el puesto 64 de 70, empero a nivel general aún sigue ubicado en los últimos lugares. Pues, todavía el 46.7% de estudiantes se ubican entre los que obtienen los peores resultados, mientras que solo un 0.6% alcanza los más altos niveles de la evaluación

Así, en las últimas décadas, en el sistema educativo peruano se han desarrollado una serie de importantes procesos que han determinado la estructura y desempeño del sector educativo. Jopen, Gómez y Olivera (2014) señalan los siguientes procesos: el estancamiento de la inversión en el sector educativo, la implantación de reformas normativas relacionadas con la docencia, tres cambios curriculares en una década, la ampliación de la cobertura de la educación básica y la reducción de la calidad educativa observada por medio de indicadores de respuesta (los logros de aprendizaje, tasas de deserción, retornos de la educación, niveles educativos alcanzados). Por ello, los avances en investigación en temas de educación juegan un rol muy importante en la comprensión de las causas y consecuencias de los procesos educativos y el rendimiento escolar.

En este marco, a pesar de los esfuerzos desarrollados por el Ministerio de Educación, el apoyo y compromiso permanente de instituciones de la sociedad civil, en el Perú sigue siendo aún un gran reto alcanzar un alto rendimiento de los estudiantes. Las instituciones educativas bilingües e interculturales, por lo general, registran los más bajos niveles de rendimiento escolar. La principal preocupación del Ministerio de Educación del Perú ha sido elevar los aprendizajes en lectura y escritura. Se ha innovado en este campo con propuestas centradas en el uso del lenguaje para comunicar, la comprensión lectora y la producción de textos. Se han validado metodologías para la Educación Bilingüe Intercultural llevando a cabo propuestas para el aprendizaje de la lengua indígena como lengua materna y el castellano como segunda lengua, para lo cual se han normalizado alfabetos, diseñado currículos adaptados al contexto regional y local. No obstante, los avances son pocos, escasos y muy lentos. Estos hechos han posibilitado que la educación bilingüe concentre la atención de muchos investigadores, docentes y planificadores

Asimismo, la literatura especializada sobre la educación bilingüe y/o rural es amplia ya que desde varios años, existe una dependencia del Ministerio de Educación que ha ido cambiando de nombre y categoría: Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), luego Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEBI, 2002), después Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y Rural (DIGEIBIR, 2012); y, últimamente, se denomina Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA, 2015), las universidades ofertan maestrías, segunda especialidad y diplomados con menciones en Educación Intercultural Bilingüe. Además se realizan eventos académicos como congresos, simposios, seminarios referentes a este tema. Asimismo, se elaboran y publican tesis, libros, artículos, entre otros. Sin embargo, sigue existiendo una educación bilingüe intercultural rural que no muestra aún avances significativos en el logro de aprendizajes de los niños y niñas.

La educación bilingüe intercultural que se implementa en las instituciones educativas rurales aún no registra niveles de calidad. Entre los factores asociados a los logros de aprendizaje de los estudiantes involucra, principalmente, al sector docente, planificación y desarrollo curricular y el uso de lenguas en los procesos educativos. Los docentes que laboran en las instituciones educativas bilingües e interculturales, en su mayoría, no cumplen con el perfil respectivo. Entonces, los docentes registran serias limitaciones teóricas, metodológicas, prácticas, culturales y lingüísticas para desarrollar un proceso educativo intercultural y bilingüe. Las capacitaciones periódicas que reciben por parte del Ministerio de Educación son genéricas e insuficientes. Esto conlleva también al tratamiento curricular inadecuado y, por lo mismo, el uso y tratamiento asistemático de

las lenguas (Julca 2005, Nivin y Julca 2013). Por consiguiente, a pesar de las campañas de capacitación docente implementadas por el Ministerio de Educación y sus órganos

**UNFV**

desconcentrados, el logro de los aprendizajes es escaso, así lo muestran las últimas evaluaciones censales, la deserción y abandono de los estudiantes de contextos rurales.

La generalidad de las instituciones educativas de las zonas rurales del distrito de Huaraz ha sido reconocida como instituciones educativas bilingües e interculturales. Así, como también ciertas instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Huaraz como Señor de la Soledad, Tacllán, entre otras están reconocidas como EIB. No obstante, a pesar de dicho reconocimiento administrativo mediante resolución directoral, no en todas ellas se lleva a cabo el programa educativo bilingüe e intercultural. En dicho marco identificamos dos clases de instituciones educativas EIB, unas en donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en quechua y castellano y, otras en donde se desarrollan las sesiones de enseñanza y aprendizaje solo en castellano. De allí el interés de realizar un estudio comparativo de las instituciones educativas EIB sobre logros de aprendizaje en comunicación entre los estudiantes que reciben clases en quechua y castellano y los que reciben clases solo en castellano.

En la mayoría de las instituciones educativas bilingües del distrito de Huaraz, los estudiantes tienen como lengua materna al quechua o son bilingües de cuna en quechua y castellano con uso predominante del quechua. Paradójicamente, los docentes que van a enseñar a estas instituciones educativas no saben identificar los escenarios sociolingüísticos, no hablan la lengua de los estudiantes, tampoco conocen los elementos culturales andino-locales, los materiales educativos no se distribuyen en su debido momento y los docentes no están entrenados para usarlos, y el uso de lenguas es asistemático (Julca 2000, 2010; Cisneros y Gálvez, 2010). Estos docentes, como es obvio, enseñan solo en castellano a niños y niñas que no hablan esta lengua o están en procesos

Tesis publicada con autorización del autor  
de adquisición incipiente. Esta forma de "enseñar" lleva consigo traumas lingüísticos,  
No olvide citar esta tesis

psicológicos y pedagógicos en los niños porque reciben clases en una lengua que no la

**UNFV**

entienden ni la hablan, contenidos curriculares alejados a su realidad local, así como formas de enseñar y aprender diferentes a la lógica cultural quechua-andina (Taipe 1998). Ante esta situación, se ha propuesto y puesto en práctica el desarrollo del enfoque educativo intercultural y bilingüe que cuestiona las formas tradicionales de enseñar y evaluar a los estudiantes. Sin embargo, se sigue implementando las prácticas pedagógicas tradicionales orientadas al memorismo, pruebas tradicionales centradas en medir lo cognoscitivo ('saber conocer'), lo memorístico descuidando el desarrollo de habilidades procedimentales ('saber hacer') y actitudinales ('saber ser' y 'saber convivir'), (cf. Delors 1996, Pérez de Cuellar 1997).

Los estudios reportan que las calificaciones finales no reflejan el real aprendizaje de los estudiantes. Los trabajos realizados en la región Áncash por Julca (2000, 2005), Julca y Carlosama (1999), Nivin (2011) y Nivin y Julca (2013) refieren que no existe una relación unívoca entre logros de aprendizaje y las calificaciones. En adición, la realidad de muchas instituciones bilingües e interculturales de las zonas rurales es que cuentan con muy pocos estudiantes, por ello, incluso, en algunos casos los directores en coordinación con los profesores y los padres de familia suelen incrementar el número de estudiantes sin que ellos realmente existan para que la institución educativa siga funcionando en la comunidad, sino corren el riesgo de ser cerrados.

Se espera que los niños y niñas deban registrar dominios básicos en competencia lingüística y comunicativa en su lengua materna y en la segunda lengua, pero la realidad demuestra que al terminar la primaria, los niños no logran suficientes competencias comunicativas en ninguna de las dos lenguas. Por el contrario, los niños y niñas concluyen la primaria sin saber hablar ni escribir adecuadamente ni en quechua ni en castellano, sino

materna se interrumpe por la presencia del castellano como la lengua de enseñanza. Asimismo, el castellano no es enseñado sino los profesores enseñan *en* castellano, por lo que los niños y niñas tienen que aprender una y otra lengua con muchas limitaciones por sus propios medios. En suma, la enseñanza del quechua como lengua materna (L1) y del castellano como segunda lengua (L2) queda solo en el discurso, porque en la práctica se enseña en castellano y no existe la enseñanza del castellano; además no existe la enseñanza diferenciada de las lenguas con metodologías propias como L1 y L2 (Julca 2009). Por consiguiente, la enseñanza de lenguas es asistemática.

En suma, las instituciones educativas de las zonas rurales del distrito de Huaraz se caracterizan por ser instituciones receptoras de niños y niñas quechuahablantes que llevan consigo sus formas propias de hablar, aprender, concebir la vida y el mundo acorde a la matriz cultural andina. En este contexto, los resultados de la implementación del programa EIB aún no reflejan logros de aprendizaje satisfactorios. De allí, la gran importancia del estudio de la incidencia de la educación intercultural bilingüe en el logro de los aprendizajes en el segundo grado de primaria en las instituciones educativas bilingües e interculturales en la zona rural del distrito de Huaraz. Se busca entonces conocer para transformar, entre otros aspectos, la práctica pedagógica en el aula, uso tratamiento de lenguas, establecer los desequilibrios socioculturales que se manifiestan en el sistema escolar e identificar los factores que inciden en el logro de aprendizajes. Ante esta situación se formularon los siguientes problemas.

### **Problema general**

¿De qué manera la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales

## Problemas Específicos

1. ¿Cómo la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la expresión oral en castellano en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016?
2. ¿Cómo la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la expresión oral en quechua en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016?
3. ¿Cómo la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la comprensión lectora en castellano en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016?
4. ¿Cómo la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la comprensión lectora en quechua en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016?
5. ¿Cómo la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la producción de textos en castellano en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016?
6. ¿Cómo la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la producción de textos en quechua en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016?

### 3. OBJETIVOS

#### Objetivo general

Determinar la incidencia de la educación intercultural bilingüe en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en el 2° grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016.

#### Objetivos específicos

1. Identificar si la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la expresión oral en castellano en el área de comunicación en el 2° grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.
2. Identificar si la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la expresión oral en quechua en el área de comunicación en el 2° grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.
3. Analizar si la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la comprensión lectora en castellano en el área de comunicación en el 2° grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016.
4. Analizar si la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la comprensión lectora en quechua en el área de comunicación en el 2° grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016.
5. Explicar si la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la producción de textos en castellano en el área de comunicación en el 2° grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

6. Explicar si la educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la producción de textos en quechua en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

#### 4. JUSTIFICACIÓN

En el marco de la búsqueda de la calidad educativa es muy importante investigar sobre los factores que influyen en los logros de aprendizaje en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos tanto en quechua como en castellano en el área de comunicación. Teniendo en cuenta que, las evaluaciones de los programas de educación intercultural bilingüe y las evaluaciones censales muestran que no hay mejoras significativas en logros de aprendizajes de los estudiantes del nivel primario de las zonas rurales, los resultados de esta investigación han permitido identificar, comparar, describir, analizar y explicar los factores que influyen para ello y, sobre esa base, fortalecer, reformular, reorientar y recrear la enseñanza de la expresión oral, la comprensión lectora y la producción de textos en la educación intercultural bilingüe. Por tal motivo, era de trascendental importancia la ejecución de esta investigación en el marco del doctorado en educación para contribuir al logro de aprendizajes en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos en instituciones educativas bilingües e interculturales de las zonas rurales de Huaraz.

Los cambios e innovaciones en la educación conllevan expresa o tácitamente a un cambio de paradigma en los procesos educativos que sirva para lograr mejoras significativas en los logros de aprendizajes. Esta investigación ha permitido conocer la práctica educativa real en las instituciones educativas bilingües interculturales focalizando básicamente en

de los estudiantes quechuahablantes. Es decir, se describe, compara, analiza y explica cómo las condiciones de la enseñanza (situación de los docentes, recursos disponibles, materiales educativos, tiempo de estudios, especialización, dominio y conocimiento de lenguas y contenidos culturales, etcétera) influyen en los progresos de los estudiantes en el área de comunicación. En este sentido, los resultados del presente trabajo contribuyen a la toma de decisiones de reorientar la educación intercultural bilingüe en contextos rurales del distrito de Huaraz con posibilidad de réplica y ampliación a nivel regional y nacional. Asimismo, estos resultados han de servir como base para adoptar políticas educativas a nivel local y regional con alcance nacional mejor fundamentadas; mejorar la gestión de los sistemas educativos bilingües interculturales. En suma, los resultados de esta investigación pretenden aportar al diálogo constructivo y democrático sobre los logros de aprendizaje en comprensión lectora y producción de textos en lengua materna y segunda lengua desde una perspectiva intercultural enmarcada en las instituciones educativas receptoras de niños y niñas con diversidad cultural y lingüística.

La educación intercultural bilingüe como propuesta pedagógica promueve una educación más democrática para los niños y niñas de los pueblos originarios (principalmente, de las zonas rurales). En tal virtud, parte de la lengua y cultura de los educandos para luego incorporar gradualmente la lengua y cultura castellana, así como la cultura universal (López 1999a, b). No obstante, en la praxis educativa se reporta la continuidad de las prácticas pedagógicas tradicionales con rasgos asimilacionistas y homogeneizantes (Julca 2000, 2005; Jung y López, 2003; Trapnell 2005; Zúñiga 2008; López, 2010). Cabe indicar que, el tratamiento diferenciado e incluso personalizado que requieren los estudiantes de las instituciones educativas bilingües e interculturales es ignorado por los docentes por

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

desconocimiento o falta de mayor capacitación y formación. Esta investigación reporta la situación actual de cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el

**UNFV**

área de comunicación en las instituciones educativas bilingües e interculturales y cuáles son los logros de aprendizaje de los niños y niñas.

La investigación persigue explorar, describir, comparar y analizar sistemáticamente el estado de la cuestión sobre el logro de aprendizajes en comprensión lectora en quechua y castellano en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz. El estudio se focaliza en el 2º grado de educación primaria debido a que las evaluaciones censales involucran, básicamente, al 2º grado. Se determina los logros y las limitaciones y, sobre esa base, se propone algunas estrategias de trabajo para mejorar el logro de aprendizajes. De esta manera, los resultados de esta investigación dan luces para recrear y reinventar la enseñanza de la comprensión lectora y producción de textos en lengua materna y segunda lengua en la educación bilingüe intercultural. Por ello, era de trascendental importancia la ejecución de esta investigación en el marco de los cambios de paradigma en el ámbito educativo a fin de contribuir hacia una educación intercultural bilingüe de calidad *en y con* la diversidad.

Finalmente, en la medida que se entienda y se ponga en práctica adecuadamente el enfoque de la educación intercultural bilingüe se podrá mejorar el logro de los aprendizajes en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos la calidad educativa. Asimismo, permitirá cuestionar si realmente todas las instituciones de las zonas rurales ameritan seguir denominándose interculturales y bilingües teniendo en cuenta la realidad lingüística y cultural de los estudiantes y la población; así como la praxis educativa realizada por los docentes. Los encargados de la gestión educativa y los docentes pueden asumir una actitud crítica y autocrítica sobre lo que están logrando y lo que no están logrando sus estudiantes, cómo están aprendiendo, qué fortalezas y que

educativas para estudiar en profundidad las debilidades de la educación intercultural bilingüe. Los padres y madres de familia pueden involucrarse en el proceso educativo. En suma, los resultados de esta información pueden ser utilizados por los diferentes sectores de la educación a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de comunicación.

En resumen, la investigación se justifica por:

**Justificación teórica.** La investigación permite conocer la realidad educativa en contextos bilingües e interculturales para mejorar la expresión oral, la comprensión lectora y producción de textos, así como mejorar o reinventar la educación intercultural bilingüe, para que responda realmente a los intereses y necesidades socioeducativas. De esta manera, de la teoría se irá a la práctica y de esta volver a la teoría.

**Justificación práctica.** La investigación ofrece datos, evidencias empíricas sobre la educación intercultural bilingüe y los logros de aprendizaje en el área de comunicación, además de ofrecer alternativas para afrontar el problema y mejorar la situación presentada.

**Justificación metodológica.** El estudio permite establecer una metodología mixta, tanto cualitativa como cuantitativa para el acopio y el análisis de datos referente al área de comunicación en instituciones educativas rurales. Esta metodología permite realizar un informe exhaustivo centrado mayormente en lo émico (interno) antes que lo ético (externo).

**Justificación de relevancia social.** Los resultados de esta investigación tienen como beneficiarios directos a los estudiantes de contextos bilingües, como profesores de

## 5. ALCANCES Y LIMITACIONES

La presente investigación presenta las siguientes limitaciones:

- El estudio se realizó en instituciones educativas reconocidas como interculturales y bilingües del ámbito rural del distrito de Huaraz (Áncash, Perú). Así, este estudio no tuvo alcance a las instituciones educativas interculturales y bilingües de las zonas urbanas.
- Los logros de aprendizaje de los estudiantes focalizó en las dimensiones de expresión oral, comprensión lectora y producción de textos tanto en quechua como en castellano en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado de educación primaria. La investigación tuvo como limitación abarcar solo el área de comunicación y no la de matemática y otras áreas también importantes en la educación.
- La comparación de los resultados de los logros de aprendizaje se realizó entre los estudiantes quechuahablantes de instituciones educativas interculturales y bilingües que reciben clases en quechua y castellano y los estudiantes quechuahablantes que reciben clases solo en castellano. Así, el estudio no tuvo alcance a las instituciones educativas que no desarrollan el programa EIB.
- El período que abarcó la investigación corresponde al año lectivo 2016. Esta limitante no permite hacer un estudio longitudinal del nivel de desarrollo de la EIB.
- Algunos docentes de las instituciones educativas bilingües interculturales se resisten a que sus estudiantes participen en la evaluación en quechua, pues manifiestan que no trabajan la escritura.

Tesis publicada con autorización del autor.  
No olvide citar esta tesis

manifiestan que no trabajan la escritura.

**UNFV**

Respecto a los alcances los resultados de la investigación si bien son de los estudiantes que reciben una educación bilingüe intercultural por estar en la jurisdicción rural de la ciudad de Huaraz. Sin embargo, los resultados que se obtuvieron son sumamente valiosos para la toma de decisiones y los cambios en la educación rural en general y, no solo en la jurisdicción del distrito de Huaraz, sino de toda la región Áncash y los Andes en general.

## 6. DEFINICIÓN DE VARIABLES

La presente investigación comprende básicamente dos variables:

- ***Variable 1: La educación intercultural bilingüe***

La educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa enraizada en la cultura de referencia de los niños, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otras culturas. Asimismo, es una educación que desarrolla la lengua materna de los niños, así como la segunda lengua propiciando el desarrollo de la competencia comunicativa y cognitiva en ambas lenguas (López, 1999 p. 45, cf. Tapia, 2002).

- ***Variable 2: Logros de aprendizaje***

Es un nivel de conocimientos, habilidades y destrezas demostrados en un área o materia según la edad y nivel educativo.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 1. BASES SOCIOCULTURALES Y LINGÜÍSTICAS PARA EDUCACIÓN

La diversidad lingüística y sociocultural ha sido, históricamente, una característica de nuestro país. La diversidad se manifiesta en todas las esferas sociales; por ejemplo, en la escuela la diversidad se manifiesta en las edades, sexos, lugares de origen, historias familiares, recursos económicos, las lenguas, las habilidades, las necesidades e intereses de los estudiantes. Pero, al mismo tiempo, los estudiantes son iguales en calidad de seres humanos. Entonces, los seres humanos somos ‘iguales aunque diferentes’ (Albó, 1999). Por consiguiente, la diversidad en la que las diferencias entre unos y otros es la regla universal en toda sociedad, dicha diversidad debe ser considerada, necesariamente, en todo trabajo educativo, social, económico y político. Una forma de considerarla es la interculturalidad y la inclusión que abren caminos para el logro de una convivencia armónica entre los pueblos con diferente origen, costumbres, lenguas, religiones, creencias, conocimientos y saberes (Julca, 2005, 2009b).

En la Carta Magna se declara que el “Perú es un país pluricultural y multilingüe”. De acuerdo a lo propuesto por Brack, (2004), el paisaje étnico, cultural, lingüístico, biogenético del Perú siempre fue extraordinariamente diverso pero la invasión española

fue reduciendo esa diversidad. Se ha dicho que somos uno de los países con mayor biodiversidad del planeta (Brack, 2004), aun cuando no podemos decir lo mismo en lo

**UNFV**

referente a las lenguas y culturas porque muchas de ellas desaparecieron por la acción etnocida de los invasores y sus descendientes. Sin embargo, pese a ello, nos caracterizamos por una considerable diversidad lingüística y cultural. Además, las lenguas y culturas no son estáticas, sino están en constante movimiento y cambio (INDEPA, 2010).

### **1.1 Diversidad lingüística**

Según el lingüista y experto en interculturalidad, Félix Julca (2004b), la diversidad lingüística es un fenómeno tan antiguo como el mundo. En ella, la extinción de las lenguas, ya sea por dialectización, por desplazamiento y sustitución lingüística y cultural, o por genocidio, etnocidio y lingüicidio; y, la génesis de lenguas nuevas por dialectización (generalmente), pidginización y criollización han sido fenómenos que se han presentado en todas las épocas y en todos los lugares. En este marco, la diversidad lingüística no sólo es necesaria, sino que es una aportación imprescindible al conocimiento de la humanidad, porque cada lengua nos proporciona una de las múltiples formas de entender el mundo y, al mismo tiempo, tiene el potencial de convertirse en una gran fuente de riqueza educativa.

En el planeta tenemos un jardín de lenguas lleno de variedad y color. Por ejemplo, el quechua, idioma indígena más difundido de las Américas -hablado por más de 10 millones de personas en seis países andinos: Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina y Chile-, es todo un ejemplo de riqueza y diversidad (López, 1999c; Chirinos, 2001; Julca, 2010b). Por ello, algunos lingüistas en los últimos estudios consideran al quechua ya no como una sola lengua, sino como una familia de lenguas constituida por varias lenguas

quechas modernas (véase Julca 2009a, b). Asimismo sabemos que, sólo en el Perú se hablan 48; (MINEDU, 2013); en América Latina, entre 500 y 700 lenguas (Kaufman,

**UNFV**

1994; Campbell, 1997; Adelaar, 2000, citados en Julca 2004b); en el mundo, alrededor de 6000 lenguas (Krauss, 1993; Ethnologue, 1996; Crystal, 2001, citados en Julca, 2004b). Estos datos muestran que la diversidad lingüística redonda en un mundo más rico, más interesante y de más color.

En el caso de Ancash, particularmente, que es hoy el territorio de la región Ancash, en la época prehispánica existieron diferentes grupos socioculturales con características particulares: *aru*, *mochica*, *quingnam*, *culli*, *cholón* y *quechua* (Arriaga, 1999 [1612]; Torero, 2002, citados en Julca 2009a). Precisamente, a la llegada de los españoles, aún existieron cuatro grupos etnolingüísticos bien diferenciados: el *quechua* y el *culli* en la zona andina y, el *mochica* y el *quingnam* en la zona costeña (cf. Julca, 2009a,b; Solís, 2003). En definitiva, la diversidad lingüística es símbolo de la grandeza del pueblo ancashino en particular y peruano en general, pues al expresarse de forma tan variada, ofrece al mundo una gran gama de manifestaciones culturales.

## 1.2 Diversidad étnica y cultural

El Perú es un espacio cultural diverso, en el que coexisten ahora mismo alrededor de 44 pueblos diferentes. Esta diversidad es resultado de un proceso histórico que implica miles de años. Percibir al Perú desde una perspectiva de diversidad étnica y cultural facilita entender la presencia y distribución de las lenguas peruanas y de las culturas asociadas a ellas. Asimismo, esta percepción permite encarar de modo más creativo la problemática peruana en todos los aspectos. En el marco de esta percepción es inevitable y natural identificarnos como una colectividad que se caracteriza por ser plural desde miles de años en su pasado. Esta identidad pluralista se opone a todas luces a la uniformidad, a los

hegemonismos o al nacionalismo estrecho, habida cuenta que nuestras mayores  
Tesis publicada con autorización del autor  
No olviden esta tesis  
posibilidades para el futuro se encuentran precisamente en las múltiples experiencias y

UNFV

potencialidades que nos proporciona nuestra condición multilingüe y pluricultural, es decir, lo que los peruanos tenemos como el mayor bien para la vida (Degregori, 2005; INDEPA, 2010).

Asimismo, Brack (2005) sostiene que, el Perú cuenta con al menos 44 etnias distintas, de las que 42 se encuentran en la Amazonía. Los grupos aborígenes poseen saberes y conocimientos importantes respecto a usos y propiedades de plantas y animales; diversidad de recursos genéticos y las técnicas de manejo. Así, las culturas aborígenes son centros importantes de conocimientos tradicionales, y forman parte del acervo de ciencia y tecnología del país y del mundo. Vale referir el caso de Chavín que, como síntesis cultural se expandió a casi todo el territorio peruano, llevando filosofía, ciencia y tecnología, elementos que forman la base de la cultura andina quechua actual.

A partir de los planteamientos precedentes concebimos al Perú actual como un Estado plurinacional, ya no como una nación uniforme, sino una pluralidad de naciones que conviven en un mismo territorio reproduciendo sus rasgos culturales propios, así como algunos rasgos asumidos y apropiados de otras culturas. Por ejemplo, en el caso de Áncash, los Huaylas y los Conchucos, tienen formas especiales de expresar, compartir, comunicar, pensar, etc. En fin, la diversidad cultural hace que nos diferenciamos hasta en el modo de hacer y sentir, amar y convivir.

### **1.3 Multilingüismo y pluriculturalidad en un mundo globalizado**

López (1999a, b, c, 2001, 2004a, b) refiere que, en el marco de la globalización mundial, la etnodiversidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo son asumidos en términos explícitamente favorables en las políticas socioculturales y educativas de los estados

de los pueblos minoritarios y minorizados, injustamente marginados y desvalorizados a través del tiempo.

No obstante, en el contexto latinoamericano en general y peruano en particular, considerar a las sociedades indígenas u originarias ('tradicionales') como atrasadas, incivilizadas o ignorantes, es una realidad aún vigente en la mente de la generalidad de las sociedades latinoamericanas, e incluso, muchos políticos, planificadores, educadores y otros intelectuales aún siguen pensando que la única vía para sacarles del atraso es llevándoles educación a través de la escuela. Esa forma de concebir la relación y la convivencia con lo diferente ha traído consigo diversos modos de discriminación y exclusión en desmedro de toda visión distinta de la hegemónica europea y, lo que es peor, de sus portadores, los hombres y mujeres de las sociedades subalternas del país. No obstante, es bien sabido que las llamadas sociedades 'tradicionales' transmiten sus saberes y conocimientos aprendidos y acumulados históricamente a través de sus formas propias de educación basadas en la práctica cotidiana, la oralidad, la enculturación. Es decir, practican formas de enseñanza y aprendizaje que no se imparten en las cuatro paredes y un techo como de la escuela, sino en la casa, en la chacra, en el bosque, en los ríos, en fin en todos los contextos donde se da el relacionamiento sociocultural (Cojtí, 1987; Rengifo, 2000, 2001; López, 2004a; Julca, 2010b). Entonces, históricamente, la discriminación en nuestro país se ha sustentado en la negación del otro diferente, en hacer invisible su presencia, en la intolerancia y el desprecio. En suma, en un racismo abierto o solapado, que impregna las relaciones sociales, tanto en el plano público como privado.

En lo que a la educación respecta, desde sus inicios, el ideal de la homogeneización lingüística y la asimilación cultural también han sido la base para la construcción del

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

sistema educativo, de los modelos curriculares, de las metodologías y materiales educativos, así como de la evaluación e incluso de la gestión educativa. Para las

**UNFV**

poblaciones indígena-campesinas –según Julca (p. 124)- esto ha significado un constante desaprender y desandar colectivo que ha traído como consecuencia que en este proceso se han perdido un conjunto de conocimientos saberes, valores y lenguas, muchos de los cuales podrían, en este momento, contribuir a solucionar algunos de los problemas que nos aquejan como región y como país.

Los grupos más subordinados de nuestra sociedad, constituidos por las poblaciones indígenas y campesinas, andinas y amazónicas, son por lo general los más pobres. Esta pobreza, en términos educativos, se traduce en una limitada escolaridad, deserción, repetición y ausentismo escolar. Este análisis se complica aún más si miramos el sistema desde su relevancia cultural y pertinencia social pues, como ya mencionamos líneas arriba, se trata de una oferta curricular bastante insuficiente y limitada (López, 2003, 2004a). Por ejemplo, Julca (2010b, p. 116) señala que los pueblos andinos, históricamente, han desarrollado sus propias formas de enseñar y aprender, y una forma de educación basada, principalmente, en la observación y la práctica que parte de las raíces, de la sabiduría de los ancianos y la cosmovisión andina. No obstante, la educación estatal actual aún no responde ni culturalmente ni lingüísticamente a las particularidades de los más variados pueblos andinos tendiendo puentes entre lo tradicional y lo moderno, entre lo rural y lo urbano, entre el quechua y el castellano bajo los principios de la democracia intercultural.

En este contexto, como es obvio, una educación única, monolingüe y monocultural no tiene relevancia, sino una educación pluralista, bilingüe, intercultural que realmente responda a los intereses y necesidades de los pueblos marcados por la diversidad cultural, lingüística, costumbres, tradiciones, concepción de la vida y del mundo, formas de

empeñada en la concreción de un proyecto democrático que reconoce la naturaleza diversa y diferente del ser humano y el carácter pluralista de la sociedad moderna. Por consiguiente, en concordancia con Cojtí (1987), Godenzzi (1998), Albó (1999), López (2001, 2003, 2004a,b), Heise (2001), Vilchez, Valdez y Rosales (2004), Julca (2003, 2005, 2009b, 2010b), Zúñiga (2008, 2009), Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000), Vigil (2008, 2011), Zavala (2008), entre otros, consideramos que la interculturalidad, como estrategia pedagógica, puede ser útil para cualquier propuesta educativa e incluso política, porque busca el encuentro, el respeto, la comprensión y el desarrollo integrado entre diversos grupos socioculturales que pretenden construir un proyecto nacional pluralista y plurinacional.

#### **1.4 Diversidad e interculturalidad en la educación**

Para mayor y mejor entendimiento y puesta en práctica de la interculturalidad en la educación, en concordancia con López (2000), Rodríguez (2002) y Julca (2003, 2004b) anotamos las siguientes nociones conceptuales básicas:

**Contacto de culturas.** Para hablar de la interculturalidad en general y de ésta en la educación es inexorable que haya contacto de dos o más culturas. Por tanto, si no hay contacto de culturas no podemos hablar de *interculturalidad* (relaciones sociales con grupos culturales diferentes) sino, más bien, de *intraculturalidad* (relaciones sociales al interior de una misma cultura).

**Diversidad como recurso y riqueza.** Las diferentes manifestaciones culturales (lengua, religión, tecnologías, saberes, conocimientos, etc.) de cada grupo sociocultural no son ni superiores ni inferiores, ni verdaderas ni falsas, ni mejores ni peores; sino simplemente

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis  
enseñar a esos otros”.

**UNFV**

***Cambio de paradigma.*** Hablar de interculturalidad, supone situarse en una visión política distinta de carácter pluralista que revisa y reinterpreta lo político, lo social, lo étnico, lo cultural y lo lingüístico y que busca articular las diferentes sociedades étnicas y naciones que conforman o coexisten en un Estado determinado, buscando incluso articulaciones étnicas y sociales que trasciendan las actuales fronteras físicas estatales.

***Fronteras físicas y mentales menos rígidas.*** La interculturalidad trasciende las fronteras geográficas de los Estados nacionales, así como al clásico discurso de la integridad y seguridad nacional. En el nuevo escenario que nos plantea la interculturalidad, ahora resulta posible imaginar y desarrollar proyectos educativos binacionales y también proyectos educativos regionales a nivel de los países andinos de Latinoamérica para responder a grupos socioculturales y lingüísticos que comparten características comunes. Esta nueva situación, por una parte refuerza automáticamente el espíritu de la interculturalidad al promover intercambio, apoyo y cooperación mutua entre gentes de tradiciones y discursos diferentes y, por otra, plantea nuevos e interesantes desafíos a la educación intercultural y a la educación intercultural bilingüe.

***Nuevos desafíos en el proceso de globalización.*** El nuevo contexto de globalización económica y comunicacional plantea nuevos desafíos en términos económicos, culturales y comunicativos. Entre los desafíos comunicativos se nos plantea el reto de preparar estudiantes capaces de manejar distintos lenguajes y códigos. Desde el lado cultural, estamos ante un desafío todavía mayor que exige, por una parte, introducirse en un proceso de intercambio y confrontación cultural casi permanente que nos interpela incluso desde la tranquilidad de nuestro propio hogar, pues al encender el televisor, como nunca antes, nos vemos confrontados con imágenes, códigos e incluso lenguas distintas.

***Participación efectiva de los pueblos indígenas.*** La presencia de los pueblos indígenas y la consolidación de sus organizaciones en las tres últimas décadas han posibilitado una lucha permanente por reivindicaciones socioeconómicas, jurídicas, culturales, lingüísticas y educativas, principalmente. Entre las reivindicaciones respecto de su vida actual y de su futuro, los indígenas latinoamericanos reclaman para sí el derecho a conservar la visión del mundo, los valores, los saberes, los conocimientos heredados de sus ancestros y que ha moldeado parcialmente lo que hoy son.

Exigen también para que la interculturalidad sea efectiva y se plasme en la realidad es menester que ella sea de doble vía; que vaya en dos sentidos: desde lo subalterno –como de hecho, siempre ha ocurrido- y fundamentalmente, desde lo hegemónico hacia lo subalterno; en otras palabras una interculturalidad para todos.

***Nuevas orientaciones de las legislaciones nacionales.*** El Perú desde 1975 otorgó al quechua, una lengua indígena, el carácter de idioma oficial. Hoy varios otros idiomas indígenas acompañan al quechua en esta condición, como producto de las transformaciones legales, incluidas las constitucionales, que han tenido lugar en las últimas tres décadas. Hasta la actualidad, alrededor de 11 Estados nacionales latinoamericanos, entre ellos Brasil 1988, Colombia 1991, Bolivia 1994, Ecuador 1998, etc. han modificado sus Constituciones no sólo para aceptar el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia sino además para reconocer legalmente su carácter diverso y heterogéneo en lo cultural y lingüístico, por lo que ahora se reconocen como pluri o multiétnicos, pluriculturales y multilingües (Julca 2003). Asimismo, en la actualidad, la mayoría de los Estados nacionales latinoamericanos enarbola las banderas de la interculturalidad. Por lo que, un número importante de países ha incorporado a su

*El doble camino de la interculturalidad: hacia adentro y hacia fuera* La interculturalidad propicia acciones destinadas a promover diálogo, interacción dinámica y articulación entre sociedades que si bien social, étnica y culturalmente distintas, requieren compartir espacios y prácticas y convivir en un ambiente de reconocimiento y respeto mutuo. Por tanto, la interculturalidad no es sólo para los pueblos indígenas (*intraculturalidad*) sino para todos; asimismo, no sólo se aplica al campo educativo, sino es el eje transversal de la vida en sociedad.

Como se puede apreciar, antes que oposición entre lo tradicional y lo “moderno”, se busca más bien una suerte de complementariedad de visiones y puntos de vista. No se trata, pues, de trasladarse al pasado y quedarse anclado en él, sino más bien mirar hacia atrás para aprender de nuestros propios pasos y avanzar más firmemente hacia adelante. Por tanto, la noción de interculturalidad aparece ligado a la reivindicación de lo otro, de lo otro ignorado, y de ese otro que, irónicamente, resulta también lo propio.

***Dinamicidad de las culturas e identidades.*** No podemos hablar de cultura indígena en general, o de la andina en particular, como un universo estático al que oponemos otra cultura a la que llamamos “moderna”. Si insistiésemos en establecer dicotomías como éstas, tendríamos que también hablar, por lo menos, de cultura andina tradicional y cultura andina moderna o de una cultura más o menos andina o frente a otra más o menos moderna, pues la cultura quechua actual no es indiferente a lo andino actual ni tampoco a lo andino tradicional. Por tanto, resulta indispensable entender que, en la situación actual de contacto y conflicto entre pueblos de raigambre e historias distintas, individuos y sectores sociales determinados pueden moverse flexible y dinámicamente de un extremo a otro en un *continuum*, según sus necesidades.

**Relación entre la oralidad y la literacidad.** Frente a lo ajeno juzgado como necesario y su ejercitación dan lugar a que, en contextos tradicional o preferentemente ágrafos, se generen nuevas e interesantes relaciones entre lo oral y lo escrito. Este mero hecho nos sitúa frente a una situación eminentemente intercultural, pues estamos ante una creación cultural -la escritura alfabética- que no formó parte del acervo cultural de las sociedades amerindias. La incorporación de la escritura en la vida y práctica social de las comunidades indígenas, sin embargo, nos sitúa también ante un problema intercultural de suma importancia para la supervivencia de una institución cultural como es la oralidad.

**Construcción social de contenidos.** En el campo de la educación, desde sus inicios hasta ahora, mayormente, al hablar de interculturalidad se viene estableciendo una relación casi automática con el plano de los contenidos del currículo escolar, dejando de lado el necesario ámbito de los procesos pedagógicos, de los comportamientos, de las actitudes y de las prácticas. Vale decir que, por priorizar los contenidos, se deja de lado la asociación entre interculturalidad y práctica, y, al hacerlo, se pierde entonces la necesaria visión de interculturalidad como construcción social.

Esto resulta evidente cuando uno realiza, por ejemplo, los materiales educativos desarrollados para la educación intercultural bilingüe. Apelando a la interculturalidad, en los libros de texto se incluyen contenidos culturales propios al lado de otros más característicos de la cultura hegemónica de corte occidental. Se piensa, por ejemplo, que incluyendo contenidos referidos a, o derivados de la visión indígena del mundo junto a aquellos considerados como los más “modernos”, estamos haciendo interculturalidad. Y aun cuando esa pueda ser una buena forma para comenzar a modificar la visión curricular, pocas veces se considera la necesidad de establecer las relaciones entre estas dos visiones

Tesis publicada con autorización del autor  
y casi nunca la necesidad de hacer evidente el conflicto que rige en las relaciones entre lo propio y lo ajeno. Consideramos que un cambio de perspectiva y un abordaje distinto,

**UNFV**

basados en el reconocimiento y la preeminencia de la práctica, podría contribuir a hacer más evidente lo que ocurre en las relaciones interculturales e interétnicas.

***De la teoría hacia la práctica de la interculturalidad.*** El concepto de interculturalidad, hemos dicho que sigue en construcción, sobre todo en su operacionalización y puesta en práctica y vigor. Si bien existe un discurso latinoamericano relativamente elaborado y sólido, falta aún mucho para que este discurso se convierta en práctica y para que a través de ella comencemos a transformar radicalmente las relaciones sociales entre miembros de etnias, sociedades y culturas distintas y, a la vez, las relaciones en la escuela y en el aula.

Cabe señalar también que, la escuela por sí sola no puede transformar la sociedad y volverla intercultural. La educación y la escuela constituyen factores y agentes importantes de cambio social, pero las modificaciones que ellas introduzcan deben ser, necesariamente, acompañadas por otras transformaciones que también promuevan y ejerzan esa interculturalidad que la educación busca y a la vez fomenta.

## **2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

La actual propuesta latinoamericana de interculturalidad y educación intercultural bilingüe guarda cierta similitud con lo que, bajo el mismo nombre, se postula en algunos países europeos, como Alemania, España, Holanda y Suecia, para abordar la situación derivada de la migración de los países tercermundistas hacia Europa y en respuesta a la xenofobia y al racismo que reaparecen en ese continente. En los Estados Unidos, la situación es un tanto diferente, ya que allí se apela a las nociones de multiculturalidad y educación multicultural como categorías descriptivas y propositivas (Baker, 1997; Lee y

En este marco, ahora pasamos a desarrollar las bases teórico-conceptuales del enfoque educativo intercultural y bilingüe a la luz de las últimas investigaciones. López (2004a, b), Galdames, Walqui y Gustafson (2008), entre otros, señalan que al principio del siglo XXI, la construcción de un nuevo sistema educativo es imprescindible para responder a las necesidades e intereses de los pueblos por igual que son marcados por la diversidad cultural, étnica y lingüística. Esta educación tiene que ser intercultural y bilingüe para responder a la realidad intercultural y cumplir con los derechos culturales y lingüísticos de todos los seres humanos. En esta perspectiva, López (1996, 1997), Godenzzi (1996), Julca (2005, 2009), Zúñiga (2008), Zavala (2008), Walsh (2009) y Julca y Nivin (2011) consideran que la educación es el proceso sociocultural que contribuye al desarrollo de la formación integral del educando y de la sociedad a fin de que pueda convertirse en agente del grupo social del cual forma parte. Bajo esta lógica se aborda la educación bilingüe intercultural (EBI), últimamente llamada educación intercultural bilingüe (EIB) o simplemente educación intercultural (EI).

## 2.1 Interculturalidad

El concepto de *interculturalidad*, surgido de contextos de educación bilingüe, parte de consideraciones como las del reconocimiento de la diversidad (histórica, cultural, étnica, lingüística, ecológica, etcétera), ya no como “barrera” sino como “recurso”, “valor” y “riqueza”. Vista así, la interculturalidad se asienta, por un lado, en la aceptación, la tolerancia y el respeto de la diversidad; por otro lado, en la apertura, el reconocimiento y la valoración de los otros donde se pueden establecer relaciones de equidad desde unos y otros (López, 1999a; Julca, 2005).

establecidas en la sociedad. Es decir, se trataba de reconocer simplemente la relación entre culturas diferentes (inter 'entre') en un contexto social, al margen que dicha relación podría ser jerárquicamente organizada donde existen grupos hegemónicos de poder y grupos subordinados. En rigor, como refieren Galdames, Walqui y Gustafson (2008), nuestros mundos están cada vez más interconectados y en ellos el intercambio y convivencia interétnica no es, y nunca fue, constantemente armonioso ni igualitario, sino por el contrario siempre han sido caracterizados por la violencia y desigualdad.

Como podemos ver, la noción de *interculturalidad* trasciende el simple “encuentro” entre culturas distintas o sea “interculturalidad de facto” (Zúñiga y Ansión 1997). Además, va más allá de las simples acciones proteccionistas y paternalistas hacia las culturas minoritarias y minorizadas. Por ello, la interculturalidad tiene que ver con pensamiento, con universos simbólicos; no con buenos sentimientos y actitudes educadas hacia los amerindios, como sostienen sobre todo los cristianos que se rehúsan épicamente a aceptar el pensamiento del otro y, por ello, prefieren focalizar la relación “intercultural” en términos personales: de urbanidad, buenos modales, convivencia civilizada. A este talante corresponde mejor el concepto de *multiculturalidad* (Medina, 2000).

Para Albó (1999), la interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales. Asimismo, puntualiza que la interculturalidad es la capacidad de relacionarse de manera positiva y creativa entre gente de diversas culturas. Por su parte, Ansión (2003) refiere que, la interculturalidad es una propuesta que reconoce las diferencias y busca utilizarlas para potenciar encuentros fructíferos, para generar niveles de unidad mayores en los que el diálogo se dé sobre la

Tesis publicada con autorización del autor  
base de reconocer, respetar y aceptar que el Otro tiene el derecho de existir y desarrollarse.  
No olvide citar esta tesis

Entonces, la interculturalidad implica multiplicar y ensanchar los puentes entre las

culturas para posibilitar las comunicaciones amplias y dialógicas. Al respecto, López (1999) afirma que, la interculturalidad supone tolerancia, frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, búsqueda de consensos pero a la vez reconocimiento, aceptación y respeto frente al disenso; es decir, mayor democracia.

La visión tradicional y clásica de interculturalidad de tipo descriptivo ha sido superada por la interculturalidad crítica transformadora (Walsh, 2009) que no se queda en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que plantea, propone y busca transformaciones, desde una reflexión crítico-reflexiva, cómo podemos coexistir los diversos grupos culturales en el Perú de manera equitativa, horizontal e inclusiva.

Desde esta nueva comprensión, según Walsh (2009, p. 39), la interculturalidad crítica transformadora implica: (1) Desarrollar y crear comprensiones y condiciones que articulen y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto. (2) Visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollo a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad. (3) Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores y sus patrones de poder. (4) Alentar y generar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural (*cf.* Cayo, 2015, p. 86).

Finalmente, Alvarado (2003) sostiene que la interculturalidad se orienta hacia la construcción de una sociedad intercultural que implica un proyecto político que permita

establecer diálogo entre culturas diferentes. En este marco, anota algunos rasgos más importantes de la interculturalidad:

**UNFV**

- El convencimiento de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes.
- En convencimiento de que existen vínculos, valores y otros puntos en común entre las culturas.
- El esfuerzo por prevenir los conflictos interétnicos y por regularlos y resolverlos pacíficamente.
- El convencimiento de que las culturas no son completas en sí mismas, sino que necesitan una de las otras.
- Un necesario grado de distanciamiento crítico de las personas respecto a su propia cultura, sin que ello signifique una merma en la identificación étnica o cultural de sí misma o en su sentido de pertinencia.
- La promoción de espacios y de procesos de interacción positiva que abran y generalicen relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, cooperación y convivencia y regulación pacífica del conflicto.

Todo lo anterior se funda en tres principios:

- La ciudadanía. Ésta implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación.
- El derecho a la diferencia. Éste asume el derecho a la identidad y de desarrollar las propias expresiones socioculturales de todos y cada uno de los pueblos y grupos étnicos.

- La unidad en la diversidad. La unidad nacional no debe imponerse sino que debe ser construida por todos y asumida voluntariamente.

En resumen, la noción de interculturalidad ha evolucionado desde una mirada de un “simple encuentro de culturas” hasta una postura propositiva de convivencia armónica entre diferentes. Es decir, es un proceso dinámico que presupone comprensión y negociación social de doble vía, y no la imposición de una sola forma de ver las cosas. Esta mirada de interculturalidad es especialmente necesaria en realidades marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, en las cuales busca construir relaciones dialógicas y más justas, sobre la base del reconocimiento y aceptación positiva de la diversidad. La noción de interculturalidad abarca todas las esferas sociales y a la sociedad global en su conjunto, como tal los ayuda a superar las dicotomías que se dan especialmente entre lo indígena vs. no indígena y lo rural vs. lo urbano. Por consiguiente, la interculturalidad es una dimensión que no se limita sólo al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo, es decir, el término hace referencia a una relación de carácter horizontal y democrática entre los miembros de universos culturales y sociales diferentes.

## **2.2 Enfoque educativo intercultural y bilingüe**

Cuando se habla de educación intercultural bilingüe, según López (1999) y Julca (2000), por lo general, se hace alusión a la noción de interculturalidad para referirse a la aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística en términos de recurso, riqueza y valor, así como a la relación horizontal que debe existir entre las culturas involucradas

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

en el proceso educativo. En esta perspectiva, Godenzzi (1996) señala que la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa más democrática para las sociedades

**UNFV**

indígenas que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.

Es importante precisar que en este trabajo, la noción de 'indígena' es usada como sinónimo de 'originario'. Si bien en la Amazonía peruana han asumido la noción de *indígena* como una identidad reivindicativa, en los Andes aún hay resistencia a aceptar este término por considerar que lleva una carga negativa y discriminatoria, por ello prefieren usar las nociones de 'campesinos', 'andinos', 'quechuas', 'runas', etcétera. Lo indígena tiene que ver con el origen étnico y sociocultural de los grupos sociales, en cambio lo campesino tiene que con la actividad laboral de las personas dedicadas al trabajo agrícola. Así, un campesino no es necesariamente un indígena, sino puede ser un mestizo, un blanco, un chino, etc. que se dedica a producir la tierra. Por ello, antes que campesino, alternativamente, se suele usar la noción de 'originarios' en lugar de 'indígenas', que finalmente tienen el mismo significado (Julca, 2000).

Además, para López (1999a; López y Küper, 2001, p. 34), la educación intercultural bilingüe implica una educación en dos dimensiones, una lingüística y otra intercultural. La dimensión lingüística hace referencia a la enseñanza *de* y *en* lenguas diferentes; la dimensión intercultural hace referencia a la relación curricular que este tipo de educación establece buscando establecer los nexos entre la cultura tradicional y la occidental de tal manera que le permita a la población indígena cubrir sus necesidades y mejorar sus condiciones de vida.

Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2015) presenta la siguiente definición operativa de la EIB:

Entendemos por Educación Intercultural Bilingüe a la política educativa que se orienta a formar niños, niñas adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios como sujetos protagónicos que participan en la construcción de una ciudadanía intercultural. Para cumplir este propósito se plantea una educación basada en la cultura y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria y de y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos, promoviendo la valoración de los referentes culturales propios en diálogo con otros horizontes culturales (p. 7).

Como se puede observar, la educación intercultural bilingüe es una propuesta y enfoque educativo que partiendo de la cultura materna de los educandos permite la incorporación de elementos y contenidos fundamentales de la cultura hispano-occidental, así como de otros horizontes culturales. Del mismo modo, es una educación que desarrolla la lengua materna de los niños, así como la segunda lengua propiciando el desarrollo de la competencia lingüística, comunicativa y cognitiva en ambas lenguas. Por consiguiente, el enfoque educativo con perspectiva intercultural y bilingüe refuerza la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, posibilita la construcción de puentes de comunicación que permiten el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas. Así, la práctica de la interculturalidad en la educación no sólo es una cuestión de los pueblos indígenas, sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad. En este caso se busca una interculturalidad de “doble vía” o sea para todos (indígenas y no indígenas, hablantes de lenguas originarias e hispanohablantes, en las zonas rurales y urbanas, en el nivel primario y otros niveles educativos, en la educación y otros sectores sociales como derecho, medicina, comunicación, ingenierías, entre otros).

En resumen, la educación intercultural bilingüe es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística: para un desarrollo autónomo y sostenible recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas culturas con la participación activa de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar la igualdad de oportunidades y un desarrollo justo y equitativo.

### **2.3 Dimensiones y ámbitos de aplicación de la interculturalidad en la educación**

Según el documento la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (DINEBI 2002), la interculturalidad en la educación tiene múltiples dimensiones, entre ellas anotamos a las siguientes:

#### **(1) *La interculturalidad con relación a la educación:***

- Concibe la interculturalidad como una necesidad de todo el sistema educativo nacional.
- Propicia la construcción y valoración de la propia identidad personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades individuales y sociales.
- Viabiliza una educación en y para el pluralismo.
- Entiende que el reconocimiento de las diferencias culturales es el principio fundamental de toda democracia.

(2) **La interculturalidad en cuanto a las lenguas:**

- Sirve para transmitir con más facilidad y eficiencia los contenidos y valores culturales propios debe hacerse en las lenguas maternas.
- Utiliza la interacción dialógica con otras culturas, se incluye la enseñanza de castellano como segunda lengua para todos los hablantes de lenguas originarias o indígenas.

(3) **Interculturalidad y género:**

- Reconoce la igualdad de derechos de hombres y mujeres, particularmente, se propicia el derecho de las mujeres y las niñas a la educación.

(4) **Interculturalidad y medio ambiente:**

- Aporta a la comprensión de la relación de respeto y cuidado del medio ambiente; ofrece orientaciones para el uso racional de los recursos naturales y culturales.

Asimismo, interculturalidad registra diferentes ámbitos de aplicación en la educación. Así, la interculturalidad se constituye como el eje transversal del proceso educativo. De esta manera, su aplicabilidad se da a nivel de:

- (1) **Currículum.** La interculturalidad como eje transversal del currículo nacional en todos los niveles y modalidades de la educación peruana.
- (2) **Evaluación.** Se evalúa el aprendizaje (qué se ha aprendido) y la enseñanza (qué y cómo se ha enseñado), tanto cualitativamente como cuantitativamente.

- (3) **Formación permanente de los docentes.** La formación, especialización, capacitación y actualización deben desarrollarse en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural.
- (4) **Materiales.** Se presta especial atención a la producción de materiales escritos, audiovisuales e informáticos con la participación activa de los educandos, padres y madres y docentes para el desarrollo de la lengua materna (L1), el aprendizaje de la segunda lengua (L2) y la comprensión de la interculturalidad como principio de convivencia en una sociedad plural y democrática.
- (5) **Investigación.** Promueve la formación de investigadores que enriquezcan el conocimiento de la interacción entre culturas diversas en el país. Se propone constituir un centro de documentación que albergue investigaciones, estudios y producciones que den cuenta de las prácticas, conocimientos y saberes de los pueblos indígenas.
- (6) **Niveles educativos.** La interculturalidad como eje transversal en todo el sistema educativo nacional, desde inicial hasta superior universitaria.

#### **2.4 Las lenguas y la educación intercultural bilingüe**

En un contexto de diversidad étnica, lingüística y cultural, como lo es el Perú, la educación debería partir de las características socioculturales en el que se desenvuelven los educandos, enfatizando en la reflexión y el análisis crítico de la realidad social, de la cual forma parte y en la que el estudiante juega un papel preponderante. Al respecto, López (1993) refiere para que todo lo señalado sea posible, la educación tiene que

ellos, proveerlo de un nuevo código que le permita la comunicación en contextos más allá del local abarcando el regional, nacional e internacional.

El éxito o fracaso de cualquier niño en la escuela está íntimamente relacionado con su éxito o fracaso en la adquisición y desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas. Su habilidad para escuchar y para hablar, y la forma en la que la escuela lo ayuda para desarrollar estas capacidades determinarán su progreso en la lectura y su avance en la escolaridad, incluso a nivel secundario y universitario. Por ello, la lengua se constituye en un valioso instrumento que ayuda al niño a desarrollar psicológica, social y cognitivamente. En un contexto bilingüe, la enseñanza del lenguaje no solo debe tener como meta el desarrollo de la competencia comunicativa solo en la lengua materna (quechua u otra lengua), sino también de la segunda lengua (generalmente castellana). Por consiguiente, la competencia comprende el manejo no de una lengua, sino de dos lenguas: la lengua materna del educando y una segunda lengua, tanto a nivel oral como escrito (*Ibíd.*).

Lo que se persigue con la enseñanza *de y en* la lengua originaria o indígena (quechua, aimara u otra) y *de y en* segunda lengua (por lo general la castellana) es facilitarle al educando todas las posibilidades de liberar su afectividad y emotividad, así como también hacerlo partícipe de la tarea de creación del conocimiento. Finalmente, como las lenguas originarias son habladas por poblaciones social y económicamente marginadas, la escuela tiene que también asumir un rol protagónico de defensa de dichas lenguas y sus hablantes para posibilitar su mantenimiento, desarrollo y difusión.

El tratamiento de las lenguas en la educación intercultural bilingüe no debería ser

mecánico. Pues, erróneamente se ha asociado a las lenguas originarias como la primera lengua de los estudiantes y al castellano como la segunda lengua en los contextos rurales.

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

UNFV

Si bien en el pasado esa fue la característica en los Andes peruanos, en la actualidad ha cambiado considerablemente. Como se ha señalado, las lenguas y las culturas no son estáticas, sino están en constante cambio y movimiento (INDEPA, 2010) acorde a los contactos y relacionamientos socioculturales directos e indirectos. Al respecto, Julca (2009c) señala que, en el contexto andino, la tradicional clasificación que considera al quechua como L1 y al castellano como L2 (la distinción entre ambas, véase en la siguiente sección), ya no es muy funcional:

La actual realidad sociolingüística de los Andes es muy compleja y variada, donde la antigua caracterización de las comunidades rurales como contextos monolingües en quechua ya ha cambiado considerablemente. Ahora, existen diferentes y variadas situaciones de bilingüismo y monolingüismo no sólo en quechua sino también en castellano y también una emergente variedad mixta quechua-castellana (Julca, 2009c, p. 41-42).

Esta situación hace pensar que no solo debe existir un modelo único de tratamiento de lenguas en la educación, sino diferentes modelos de acuerdo a la realidad sociolingüística donde funciona la escuela. Por ello, Julca (Ibíd.) y Chávez (2009), así como los estudios evaluativos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe han sugerido de la necesidad de mayores investigaciones de base sobre los diferentes contextos sociolingüísticos en los que se enseñan las lenguas; más y mejor formación y capacitación del profesorado; producción, distribución y uso de los materiales educativos en quechua y castellano; desarrollo de metodologías y técnicas adecuadas para apoyar el aprendizaje efectivo de ambas lenguas por parte de los educandos andinos.

## **2.5 Lengua materna (L1) y segunda lengua (L2)**

La distinción teórica entre lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) para su implementación en la educación es sumamente importante debido a que a veces se suelen usar indebidamente dichos conceptos y, consecuentemente, su tratamiento en la

educación también se convierte indebido. Por ejemplo, se asocia a la lengua materna a una lengua originaria como a la lengua quechua, y al castellano como segunda lengua. Sin embargo, el quechua puede ser lengua materna o segunda lengua; de la misma manera que el castellano puede ser lengua materna o segunda lengua. Además, en muchas áreas andinas, como en gran parte del Callejón de Huaylas, tanto el quechua como el castellano se constituyen como lengua materna de los niños porque las adquieren de manera simultánea (bilingüismo de cuna) debido a que en su entorno familiar y social se hablan las dos lenguas (Julca, 2009c). Bajo esta lógica de la sociedad tradicional andina con alto porcentaje de monolingüismo en quechua, en la educación actual aún se sigue implementando la enseñanza *de* y *en* lenguas, en quechua como L1 y en castellano como L2. No obstante, como hemos señalado, esta distinción no siempre se ajusta a la realidad sociolingüística actual. Hoy en día, las zonas rurales de Huaraz casi ya no hay contextos monolingües en quechua (Julca 2009a, b, c), sino se evidencia diferentes niveles de bilingüismo con uso predominante de una de las lenguas en las interacciones comunicativas cotidianas. Por consiguiente, el modelo educativo quechua como L1 y castellano como L2 no es funcional en muchas áreas socio geográficas rurales de Huaraz y el Callejón de Huaylas. Pero, ¿Qué es la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2)?

Julca (2009) puntualiza que el uso de la noción de lengua materna como sinónimo de quechua está ampliamente extendido en el contexto andino. Desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, las nociones relacionadas con la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) son un par de categorías diferentes que merecen una precisión teórica pertinente para que de acuerdo a ello se planifique e implemente la enseñanza de lenguas.

primaria. Por su parte, la segunda lengua, por lo general, se aprende después de la primera lengua de una manera guiada, dirigida, formal, planificada y sistemática en el contexto escolar. El aprendizaje de la segunda lengua puede darse de manera informal o puede tener lugar también en un contexto formal. El aprendizaje informal se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y este proceso ocurre sin que nadie lo haya organizado previamente y sin que se haya pensado en algún objetivo o fin concreto. La lengua materna siempre se adquiere, mientras que la segunda lengua se puede aprender (en un contexto formal: la escuela, academia de lenguas, centro de idiomas, etc.) o adquirir (en un contexto informal), (p. 36).

Es preciso señalar que, en contextos multilingües es común que los niños y niñas tengan como lengua materna a más de una cuando las adquieren de manera simultánea (bilingüismo de cuna); del mismo modo, una persona puede tener a más de una como su segunda lengua (bilingüismo consecutivo). Por consiguiente, nombrar a la L1 como exclusiva al quechua y a la L2 como relativa al castellano es hacer una asociación errónea. El quechua no siempre es la L1 y el castellano la L2. En algunos casos, la L1 de un poblador rural andino bien puede ser el castellano, mientras que para otro tal condición la tiene todavía el quechua. Pero, en otros casos, existen personas que han adquirido simultáneamente y paralelamente el quechua y el castellano, caso en el que ambas lenguas se constituyen como la L1 (véase López, 2003; Julca, 2009). Por consiguiente, en los Andes tanto el quechua como el castellano pueden ser L1 como también L2 según los casos.

Cisneros y Gálvez (2010) consideran que:

La lengua materna (L1), es aquella adquirida en los primeros años de vida en el seno de la familia, esto se da de manera inconsciente y asistemático, gracias a la interacción permanente, especialmente, con la madre. En ese sentido la lengua materna puede ser el castellano, el quechua, aymara, asháninka, inglés, portugués, o cualquier lengua adquirida y aprendida primero (p.13).

La segunda lengua (L2), es la lengua aprendida posteriormente, este aprendizaje podría ser de manera consciente y sistemática o en forma inconsciente por los contactos comunicativos en distintos escenarios y contextos lingüísticos. La segunda lengua puede ser el castellano, el quechua, aymara, asháninka, inglés, portugués, o cualquier otra lengua que una persona aprende después de la primera (p.14).

Por su parte, Arévalo, Pardo y Vigil (2013) sostienen que la:

Lengua materna (L1) o primera lengua es aquella que se aprende desde la infancia. En ella se concibe el mundo y con ella el hablante se acerca por primera vez a todas las personas que lo rodean. La segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después de que se ha aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto (p. 7).

En suma, en principio la lengua materna es la primera lengua que se adquiere en el hogar desde la infancia y de una manera natural, no guiada, no planificada e inconscientemente y la segunda lengua es la que, por lo general, se aprende luego de haber adquirido la lengua materna o primera lengua. En el contexto andino y amazónico del Perú, por lo general aunque no siempre, el castellano se constituye como una segunda lengua para la población indígena (López, 1993). Veamos el siguiente cuadro comparativo:

LENGUA MATERNA	SEGUNDA LENGUA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se adquiere de manera natural en el ambiente familiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por lo general se aprende de forma sistemática en el ambiente escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se adquiere en la infancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se puede aprender o adquirir en cualquier etapa de la vida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todas las personas tienen una lengua materna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No todas las personas tienen una segunda lengua.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La lengua materna no necesita de la segunda lengua para su existencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necesariamente se aprende sobre la base de la lengua materna.</li> </ul>

La distinción entre la lengua materna y la segunda lengua, así como la relación entre ellas cobra trascendental importancia en la educación. Arévalo, Pardo y Vigil (2013: 7) sostienen que los docentes deben tener presente que para lograr capacidades y/o habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua es necesario que éstas se consoliden primero en la lengua materna. En efecto, las investigaciones han comprobado que el niño monolingüe debe de superar un umbral de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüístico desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento.

Por ello, los especialistas, entre ellos, López (2002); Córdova, Zariquiey y Zavala (2005); Julca (2005); Galdames y Walqui (2008), Galdames, Walqui y Gustafson (2008), Arévalo, Pardo y Vigil (2013) entre otros, refieren que la enseñanza de una lengua materna y la enseñanza de la segunda lengua, desde una perspectiva teórica, técnica y práctica tienen sus propias particularidades. Por consiguiente, no se puede enseñar una segunda lengua usando las metodologías de la primera lengua o viceversa porque cada una de ellas tienen un tratamiento particular (Galdames y Walqui 2008; Galdames, Walqui y Gustafson 2008). La segunda lengua se enseña y, para ello se requiere de una metodología específica, la 'lengua materna no se enseña' en el sentido literal del término, dado que los niños ya van a la escuela con amplio conocimiento y manejo de su lengua materna (Córdova, Zariquiey y Zavala, 2005). Asimismo, es importante distinguir entre la enseñanza **de** una lengua (uso de metodologías diversas para enseñar una lengua) y la enseñanza **en** una lengua (uso de la lengua en la enseñanza educativa). En este marco, es de suma importancia conocer cómo se viabiliza en la práctica la enseñanza de lenguas en los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, cuál es el

## 2.6 Escenarios sociolingüísticos y la enseñanza de la L1 y la L2

Según Julca (2009a, b, c; 2010a, 2013), la situación sociolingüística actual de los Andes ancashinos presenta una amplia gama de escenarios sociolingüísticos motivados por la migración del campo a la ciudad, la escuela y los medios de comunicación, en los que no cabe un solo modelo de enseñanza de lenguas. Asimismo, Godenzzi (203:73-74) para el caso andino distingue diez situaciones sociolingüísticas de uso de lenguas en contextos en los que se suele dar el aprendizaje del castellano por parte de las poblaciones indígenas. Por su parte, Carbajal (2006) en un estudio sobre “Cambio y conservación intergeneracional del quechua” realizado en las comunidades Hatun Qirus y Hapu Q’irus (Cuzco) identifica tres escenarios sociolingüísticos: (1) quechua como lengua materna, (2) castellano como lengua materna y (3) quechua y castellano como lenguas maternas. Para el caso concreto de Ancash, Julca (2009c: 46-47) en un estudio realizado en el Callejón de Huaylas y los Conchucos identifica cinco escenarios sociolingüísticos:

- (1) Monolingüismo en quechua. Corresponde a las comunidades ubicadas, principalmente, en las zonas aisladas y de difícil acceso.
- (2) Monolingüismo en castellano local/regional. El proceso de urbanización de las zonas rurales y el intenso contacto del campo con la ciudad ha permitido que en los últimos años algunas comunidades tradicionales quechuas ya no hablan la lengua originaria, sino el castellano.
- (3) Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del quechua. Muchas comunidades andinas de Ancash presentan este escenario sociolingüístico, principalmente, aquellas que se encuentran alejadas de las ciudades, pero menos aisladas y de más fácil acceso que las del tipo 1.

- (4) Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del castellano. Corresponde a las comunidades quechuas ubicadas en las zonas semiurbanas y ciudades pequeñas o intermedias, sobre todo en los barrios populares, migrantes quechuas o descendientes de ellos en las ciudades intermedias o grandes.
- (5) Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso relativamente equilibrado del quechua y castellano. Corresponde a las comunidades quechuas ubicadas un tanto más distantes que las del tipo 4 y más cercanas que las del tipo 3.

Teniendo en cuenta los escenarios sociolingüísticos descritos, Julca (*Ibíd.*) sugiere que mínimamente en Ancash se podrían idear cinco modelos de enseñanza de lenguas teniendo en cuenta la L1 y la L2 de los niños y niñas y la lengua de uso predominante y preferido. Además, precisa que no siempre existe la correspondencia entre la L1 y la lengua de uso predominante, es decir no siempre la L1 es la lengua de uso predominante, puede ser la L2 o ambas lenguas pueden ser usadas equilibradamente. Los modelos de enseñanza de lenguas son:

- (1) Iniciación al castellano. Corresponde a los contextos de monolingüismo en quechua y contextos bilingües donde el quechua es el idioma de uso predominante.
- (2) Iniciación al quechua. Corresponde a los contextos de monolingüismo en castellano local/regional y contextos donde el castellano es el idioma de uso predominante.
- (3) Quechua como L1 y castellano como L2. Corresponde a los contextos donde el castellano ya tiene una presencia relativa en diversos dominios de experiencia de los niños y niñas.
- (4) Castellano como L1 y quechua como L2. Corresponde a los contextos donde el

- (5) Quechua y castellano como L1 o EIB de “doble vía”. Corresponde a los contextos de bilingüismo relativamente equilibrado donde los niños y niñas son hablantes de ambas lenguas y cuya frecuencia de uso es relativamente similar.

## 2.7 Área de comunicación y la enseñanza de lenguas

En la actualidad, el sistema educativo nacional preocupado por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas promueve el reconocimiento de las particularidades características personales, sociales, lingüísticas y culturales de los alumnos. Una de las consecuencias de dichas preocupaciones es la de considerar la lengua materna de los niños y niñas como la base fundamental del currículum escolar para que sus aprendizajes sean de calidad. En los contextos donde se habla lenguas originarias, simultáneamente con la inclusión de la lengua materna, se enseña a los niños y niñas el castellano como segunda lengua con la finalidad de formar alumnos bilingües, con sólido dominio en ambas lenguas (Galdames, Walqui y Gustafson, 2008).

En este marco, una de las asignaturas privilegiadas para la enseñanza de lenguas ha sido y sigue siendo la de Comunicación. Los informes de investigación (López, 2002; Julca, 2005; Zúñiga, 2008) hacen entrever que la única área donde se da de alguna manera el tratamiento de lenguas es la de Comunicación. Es importante precisar que las principales áreas de la enseñanza escolar son las de Comunicación y Matemática y las evaluaciones censales, hasta ahora, se han concentrado mayormente en estas dos áreas. En el primer caso, focalizan en la comprensión lectora y producción de textos y; en el segundo caso, en razonamiento lógico y resolución de problemas.

En general, los estudiantes llegan a la escuela habiendo adquirido un conocimiento

Tesis publicada con autorización del autor. No olvide citar esta tesis. Lingüístico necesario en su lengua materna para desplegar ciertas habilidades o capacidades tanto a nivel de comprensión como de producción oral y escrita. Así mismo,

**UNFV**

la producción y recepción de textos escritos son capacidades que la escuela debe lograr desarrollar íntegramente. En este sentido, la educación escolar cumple un papel potenciador de las habilidades orales y escritas de los estudiantes en lo que respecta a sus capacidades de recepción y producción, porque los enfrenta a un registro oral y escrito nuevo -el registro formal-, y favorece su uso y exige el desarrollo de dichas capacidades (MINEDU, 2001).

El enfoque comunicativo permite abordar la enseñanza de la lengua de una manera significativa y funcional. Este enfoque parte de la estructura y significado de los textos vistos como unidad y no solamente como un conjunto de oraciones inconexas. En un texto podemos encontrar estructuras textuales (coherencia global) y estructuras oracionales (coherencia lineal) que tienen entre sí una relación semántica. Este enfoque considera también que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Además, toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo. En ese sentido, se asumen los aportes de la pragmática entendida como el “estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los hablantes” (Escandell, 1993, p. 35). Con este enfoque de la enseñanza de la lengua se pretende que los estudiantes logren la competencia comunicativa, definida como “la capacidad de producir y comprender diferentes tipos de textos que respondan a distintas

situaciones sociales que se nos presenta cada día. El área de Comunicación considera que para ser competentes al comunicarse, los estudiantes deben desarrollar fundamentalmente las competencias de comprensión y producción de textos orales y escritos, así como textos audiovisuales y literarios que implican el desarrollo de procesos cognitivos específicos.

### 3. LOGROS DE APRENDIZAJE

El concepto de logros de aprendizaje suele ser asemejado en la mayoría de los casos al término de rendimiento académico. Por ejemplo, Touron (1984) sostiene que el rendimiento es un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del docente, y producido en el estudiante, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Algunas veces se suele usar las nociones de “rendimiento académico” y “logros de aprendizaje” indistintamente como sinónimos, pero cabe precisar que a través del tiempo han ido cambiando y perfeccionándose los conceptos por lo que algunos autores identifican distinciones sustanciales.

Hay ligeras diferencias entre rendimiento académico y logros de aprendizaje. Antes se entendía como logros de aprendizaje al nivel de conocimiento de una materia como rendimiento académico, mientras que hoy se considera al nivel de dominio de un tema o materia de manera más cualitativa que cuantitativa. Al respecto, Navarro (2003: 2) refiere que las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizados frecuentemente como sinónimos. Es evidente que ambos conceptos están muy relacionados; pero, a veces, cuando se habla de rendimiento académico se le da una conceptualización puramente cuantitativa o numérica. Así, Jiménez citado por Navarro

(2003) refiere que el logro de aprendizaje es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia en función a la edad y el nivel académico. No obstante, las tendencias

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

UNFV

actuales, también asignan a los logros de aprendizaje resultados de tipo cualitativo. Por lo que ahora se suelen usar las nociones de logro de aprendizajes, competencias y capacidades.

Como se puede ver, históricamente, en el campo educativo, las investigaciones estaban centradas solo en rendimiento académico. Así, Pizarro y Clark (1998) sostienen que:

El rendimiento académico es una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación escolar. Es la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos objetivos y propósitos educativos previamente establecidos (p. 18).

Cuando se habla de la capacidad de respuesta de lo que un estudiante ha aprendido, en la actualidad se puede relacionar con las competencias, capacidades y habilidades que logran los estudiantes según el actual currículo nacional. Es decir, los logros de aprendizaje son las competencias y capacidades obtenidas y que le permiten al estudiante responder asertivamente ante una determinada situación problemática que se le presente. Las competencias no solo se refieren al aspecto cognitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones; es decir contienen las tres dimensiones del saber (conceptual, procedimental y actitudinal) que todo estudiante debe lograr.

El rendimiento escolar no solo se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por el estudiante en la institución educativa, sino a todas las manifestaciones y experiencias de vida del educando. Es preciso indicar que en el proceso del logro de los aprendizajes es fundamental la acción y participación activa del educando en su relación constante con los elementos que le ayudarán a mejorar su aprendizaje y obtener los logros previstos. En esta perspectiva, en esta investigación se usará la noción de logro de aprendizaje dado que se obtendrá resultados medibles en una variable bastante compleja.

Las investigaciones referidas al rendimiento académico lo realizan utilizando dos tipos de medidas: las pruebas tipo objetivas y las calificaciones del docente. Ambas son medidas complementarias. Mientras que las notas recogen variables importantes referidas al estudiante, a su contexto y a la interacción entre ambas; las pruebas objetivas miden el conocimiento adquirido sin considerar especialmente otras variables importantes, pero de una forma más objetiva. Según Arregui (2000), en tiempos actuales hay un esfuerzo enorme de los países latinoamericanos por evaluar de acuerdo a las metas de aprendizaje logradas en el sistema respectivo. Es importante indicar y destacar que en los últimos 15 años muchos países de nuestra región están haciendo grandes esfuerzos para medir la calidad del aprendizaje escolar mediante sistemas de pruebas nacionales. En muchos países vecinos las evaluaciones tienen como objetivo mejorar la calidad educativa con mediciones estandarizadas más o menos masivas, las mediciones son además para evaluar el impacto de programas o proyectos o como parte de alguna investigación. Sin embargo, fue recién en la segunda mitad de los noventa que la mayoría de ellos, mayormente con apoyo de organismos internacionales, decidieron aplicar diversas herramientas que le permitan medir y evaluar sistemáticamente los aprendizajes, con el objetivo de proveer información al sistema educativo y a la sociedad tendientes a servir como un insumo para tomar decisiones y mejorar los procesos educativos.

Como ya adelantamos, en la actualidad, el concepto de “rendimiento académico” ha sido desplazado por el de “logros de aprendizaje” y, para los propósitos de nuestra investigación, lo comprenderemos dentro de la variable “logros de aprendizaje”, la misma que, aunque tiene que ver con valoración y medición de resultados, abarca aspectos cualitativos referentes manifestaciones conductuales y percepciones acerca del rendimiento académico de los estudiantes del segundo grado de primaria.

Para nuestra investigación usamos el concepto de logros de aprendizaje desarrollado en el Diseño Curricular Nacional (DCN 2009). Según el DCN (2009: 36), los logros que debe obtener el estudiante al final del proceso, son: Se reconoce como persona con derecho a ser tratada con respeto; expresa con claridad sus sentimientos, ideas y experiencias; acepta y muestra actitudes de empatía y tolerancia; muestra sentimientos de pertenencia, seguridad y confianza; comparte con su familia y comunidad sus capacidades y conocimientos; conoce, aprecia y cuida su cuerpo; se identifica con su realidad natural y sociocultural; aprende a aprender.

Según el Diseño Curricular Nacional (2009), el área de comunicación se organiza en tres competencias: (1) Expresión y comprensión oral, (2) Comprensión de textos y (3) Producción de textos (DCN 2009). Teniendo en cuenta que nuestra investigación se focaliza en los logros de aprendizaje en expresión oral, comprensión lectora y producción de textos tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Además, teniendo en cuenta que los estudiantes registran mayores dificultades en las pruebas censales, principalmente, en comprensión lectora y producción de textos, a continuación, desarrollamos muy sucintamente aspectos conceptuales referentes a cada uno de ellos incluyendo la expresión oral.

### **3.1 Expresión oral**

La expresión oral se refiere a la comunicación verbal o articulada que emplea la palabra hablada, integrada por un conjunto de elementos morfofonológicos convencionales. Mediante ella se exterioriza y materializa las ideas, sentimientos, pedidos, órdenes y conocimientos de una persona o grupo social. Socio históricamente, la expresión oral ha

antecedido a otras formas de comunicación como la escrita. Asimismo se dice que, la expresión oral en el hombre parte del uso de una facultad innata que lo capacita para

articular sonidos de un modo sistemático y comunicarse a través de estos. La expresión oral es una de las primeras formas complejas de expresión en el hombre, ya sea desde la historia de la humanidad como desde la historia propia de cada persona. En efecto, la oralidad es una manera de expresarse anterior a la palabra escrita y es sobre ésta que la escritura se desarrolla con posterioridad.

Al respecto, Roldán (2003-2004) refiere que:

Todos sabemos que la comunicación oral es una realidad eminentemente compleja, considerando la articulación, la organización de la expresión y del discurso, las estrategias mentales, el contexto comunicativo, etc. En términos generales, la competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua que le permite a un hablante nativo saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar (p. 31).

Asimismo, Canale y Swain (1980) especifican diversas subcompetencias: la lingüística (dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología), la sociolingüística (las reglas socioculturales), la discursiva (dominio de los recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (compensa fallos de las otras subcompetencias). Por otro lado, Bachman (1990) organiza las subcompetencias en competencia organizativa, que incluye la gramática y la textual, y la competencia pragmática que incluye la ilocutiva y la sociolingüística (Martín 1998).

Roldán (2003-2004) también refiere que permanentemente se puede observar las dificultades de expresión oral, ya sea en la sala de clases o en los medios masivos de comunicación. La expresión oral está sufriendo cada día un descuido sorprendente. Por ejemplo, gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y el uso adecuado de la lengua oral no es exclusivo de las asignaturas de comunicación, lenguaje o, más específicamente, de ortología, de fonética y fonología, de lingüística o de dialectología. Desarrollar la competencia comunicativa, la competencia

discursiva oral o expresión oral en los estudiantes es una cuestión que involucra a todos aquellos que, de alguna u otra forma, estamos comprometidos con la enseñanza de la lengua como un medio de la expresión de sentimientos e ideas, es decir, con la comunicación. Abascal (1993) afirma que en todas las áreas los estudiantes deben comprender textos y dar cuenta de ellos; además, al lenguaje de cada disciplina se accede desde ella misma.

Desde el área de comunicación se debe promover el desarrollo de la capacidad para *hablar* (expresar) con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales del lenguaje. Comunicarse implica además de hablar el saber *escuchar* (comprender) el mensaje de los demás, jerarquizando respetando ideas y las convenciones de participación.

### 3.2 Comprensión lectora

En un país multicultural y plurilingüe como el nuestro, es importante que los niños construyan sus aprendizajes significativos a partir de su cultura y en su lengua materna; así como en forma gradual y planificada, en castellano como segunda lengua y la cultura hispano-occidental. En este proceso es importante partir también de las formas regionales de uso del castellano para aproximarse gradualmente a la variedad estándar. De esta manera, se podrá viabilizar el diálogo y el intercambio intercultural, fortaleciendo así la identidad personal, regional y nacional.

Según el Diseño Curricular Nacional (2009), el área de comunicación se organiza en tres competencias: (1) Expresión y comprensión oral, (2) Comprensión de textos y (3)

Producción de textos (DCN 2009). Teniendo en cuenta que nuestra investigación se focaliza en expresión oral, comprensión de textos o comprensión lectora (aspectos donde

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvidar citar esta tesis

UNEFV

los estudiantes registran mayores dificultades en las pruebas censales y que en este año se implementará dichas pruebas en lengua materna y segunda lengua), y producción de textos a continuación desarrollamos brevemente nociones relativas a ella.

En primer lugar, la lectura es un acto de comunicación entre el lector (oyente) y escritor (emisor) en el cual el lector comparte o no lo plasmado por el escritor, por este motivo una página agradable le permite a quien lee, viajar, soñar, alimentar sus fantasías, enterarse de hechos, acciones, personajes, etc. que le permiten modificar o mantener las ideas que anteriormente tenía aprehendidas. En ese sentido, la lectura es el más poderoso de los medios para adquirir información. La lectura es también un proceso en el cual el lector con toda su experiencia previa va transformando y reconstruyendo el texto que lee para incorporarlo a su realidad (Abrigo, 2010, p. 3).

Al respecto, Pinzás (2006), en la Guía de Comprensión elaborado por el Ministerio de Educación indica que leer es un proceso complejo, además, porque demanda el uso continuo de ciertos procesos mentales que ayudan a saber recibir e interpretar información. Estos procesos son llamados procesos cognitivos y metacognitivos. "Cognición" es un término de la psicología que se refiere a todo lo que hacemos mentalmente cuando aprendemos. Por ejemplo, ponernos en un estado mental de alerta que genera en nosotros una disposición a aprender; anticipar qué se espera que uno haga en la tarea; prestar atención y recordar instrucciones, contenidos o explicaciones; usar de manera correcta el lenguaje oral y el escrito para expresarnos; saber representar gráficamente nuestras ideas; tener la capacidad de usar lo que hemos aprendido para aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana, etcétera. Los procesos metacognitivos son

En pocas palabras, leer es una actividad compleja y exigente, y supone siempre comprender el texto. Comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para poder aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente.

Según Abrigo (2010, p. 4), el Diseño Curricular Nacional, deja claramente establecido que al leer el estudiante va construyendo significados que le son propios pues los organiza a partir de sus experiencias previas tanto como lector y como fruto de su experiencia vital. El MINEDU, (2008), afirma que en la medida que va construyendo significados el lector construye proposiciones que no son el reflejo exacto de las que se encuentran en el texto, sino que éstas se añan a lo que el lector tiene guardado en su memoria es decir en sus conocimientos previos.

La competencia de comprensión de textos tiene como punto de partida de que leer es todo un proceso cognitivo, es decir es un proceso mental y como tal se encuentra solo en el plano de las ideas, de la abstracción (Abrigo, 2010, p. 4). A este respecto Cassany (1998 p. 41), sostiene que para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos como anticipar lo que dirá un escrito, aportar con nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender, construir significados, entre otros procesos, de esta manera el estudiante alcanza una alfabetización funcional, pues se considera analfabeto funcional a quien no puede comprender lo que lee, aunque pueda oralizarlo en voz alta.

En segundo lugar, según Abrigo (2010, p. 4), la comprensión lectora no existe por sí sola,

sino está relacionada con un conjunto de procesos psicológicos que comprenden, entre otros: el reconocimiento de las palabras, la asociación con conceptos previamente

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

UNFV

adquiridos y almacenados en la memoria, el desarrollo y la determinación de ideas significativas, la deducción de conclusiones y los saberes previos que posee el lector. Para Defior (1996), el conocimiento previo se constituye como un factor determinante en el proceso de construcción del significado. En tal virtud, por lo general, los conocimientos que adquiere un lector le llegan a través de la lectura.

Por su parte, Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Abrigo, 2010, p.5), afirman que en el proceso de la comprensión lectora hay necesidad de construir un modelo mental y contextual que va a sistematizar lo que el autor quiere decir con los conocimientos adquiridos anteriormente por el lector. Desde este punto de vista, los conocimientos previos resultan siendo fundamentales pues esto les va a permitir entender de mejor manera el texto que está leyendo.

La comprensión de textos comprende diferentes acciones: el proceso lector que abarca la percepción, los objetivos de lectura, la formulación y verificación de hipótesis. También incluye los niveles de comprensión; los tipos de lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica y valorativa, con relación a la comprensión de los elementos inherentes al texto.

Zavala (2001) cuestiona a la enseñanza de la lecto-escritura en las instituciones educativas bilingües e interculturales enfatizando que no es intercultural. Al respecto señala que, si bien la educación bilingüe incorpora textos (cuentos, adivinanzas) y temáticas locales en el aprendizaje de la lecto-escritura, la forma en que esta se imparte nunca es intercultural. A la hora de enseñar a leer y escribir, la escuela promueve una forma típicamente occidental de transmitir el conocimiento y, al hacerlo, deja de considerar formas locales

de socialización con el lenguaje. Además, el acto de leer no consiste solamente en descodificar los signos gráficos. Más allá de la descodificación mecánica, el maestro

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

UNFV

busca respuestas formulando preguntas de información (¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué?) y en la necesidad de que el estudiante se fije en detalles puntuales del texto.

Según el Diseño Curricular Nacional (2009, p. 169), los logros de aprendizaje en el área de Comunicación se sintetizan en lo que son las competencias del área. En este caso es, para la dimensión Comprensión de textos: comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos o textos discontinuos u otro pico sobre temas de su interés, describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector, valorando la información como fuente de disfrute, saber, conocimiento e información”.

La temática de comprensión de textos ha sido abundantemente estudiada y hay gran cantidad de instrumentos que intentan analizar objetivamente este logro de aprendizaje. Al respecto, Pinzas (2006, p. 16) señala que “La comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado”. Hay quienes desde el enfoque comunicativo exponen que el significado va a variar de lector a lector, pues cada quien da significatividad a un texto de acuerdo a su propia experiencia de vida. Es cierto, pero el darle un significado cualquiera, coherente y claro, a un texto implica una comprensión cabal del mismo. La misma autora afirma “Cuando se habla de tipos de comprensión de lectura, por lo general se está haciendo referencia a dos niveles de comprensión: la comprensión literal y la comprensión inferencial” (Ibíd.) Esta propuesta asumimos en esta investigación, por lo mismo, tomamos y hacemos uso en nuestra operacionalización de variables.

El nivel de comprensión literal y el nivel inferencial son importantes, aunque se entiende

tácitamente que la comprensión inferencial expresa un nivel de mayor complejidad y habilidad lectora (Asirigo, 2010, p. 24-25). La comprensión literal, también llamada

comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección (Pinzas, 2006). Es decir, todas las preguntas que buscan reconocer personajes, características de estos, lugar de la acción, hechos que se producen en el relato, entre otros y cuyas respuestas se van a encontrar explícitas en el texto. Por su parte, la comprensión inferencial se refiere a hechos posibles, que no están explícitos en el texto. Pinzas (2006) es muy explícita en señalar que la comprensión inferencial se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos.

### 3.3 Producción de Textos

La producción de textos está relacionada con el acto de escribir y comunicar por escrito mensajes del emisor-escritor. En el Área de Comunicación se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de texto en situaciones reales de comunicación, que responde a la necesidad de comunicar ideas opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños entre otros.

La producción de textos se constituye en una estrategia que se usa para expresar ideas, sentimientos, experiencias, a través de escritos. Al respecto Chinga coincidiendo con Pérez (2005) afirma que la producción de textos es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, entre otros, que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente. Asimismo, señala que no debemos perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido. Este es un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que

Vygotsky llama *zona de desarrollo próximo*, es decir donde el niño no puede desarrollar un aprendizaje autónomamente, pues requiere apoyo del docente o una persona mayor.

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvidar citar esta tesis

UNFV

Al respecto Cassany (1994), señala que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. Esta capacidad implica, por una parte, un conjunto de microhabilidades de tipo psicomotriz (caligrafía, presentación del texto...), y cognitivo (estrategias de planificación, redacción,) y por otra parte uno o más conocimientos que afectan la lengua (puntuación, ortografía, etc...) y las propiedades de elaboración del texto (adecuación, coherencia, y cohesión).

Por tanto consideramos que la escritura es un elemento indispensable para la comunicación interpersonal en sociedades complejas. El desarrollo de esta habilidad posibilita la participación y el intercambio comunicativo en contextos que van más allá de las situaciones orales tan como lo refiere (Chomsky, 2003).

Según Cassany (1989), todo escritor requiere saber y plasmar en su escrito lo siguiente:

- (1) La adecuación implica saber escoger la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, formal/familiar, objetivo/subjetivo) apropiados para cada situación.
- (2) Coherencia consiste en saber escoger la información relevante y saber estructurarla.
- (3) Cohesión implica saber conectar las distintas frases que forman un texto (pronominalizaciones, puntuación, conjunciones, conectores, etc.).
- (4) Corrección gramatical implica conocer las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua que permiten construir oraciones aceptables.

Además, es importante tener presente que los códigos oral y escrito presentan diferencias

de tipo contextual y textual. El código escrito es independiente del oral. Ambas

Tesis publicada con autorización del autor

No olvide citar esta tesis

modalidades comparten características estructurales, pero desarrollan funciones distintas

**UNFV**

y complementarias. Cada una de estas formas comunicativas requiere la utilización de recursos lingüísticos y estrategias comunicativas propias.

Según el DCN (2009), el área de comunicación tiene tres competencias o aspectos a desarrollar: (1) expresión y comprensión oral, (2) comprensión de textos y (3) producción de textos. La producción de textos es la otra dimensión motivo de nuestra investigación. El énfasis está puesto en la capacidad de escribir, teniendo en cuenta la coherencia, las reglas gramaticales y la adecuación a convenciones normativas. Se busca que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto, utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de escritura (*cf.* Abrigo, 2010).

Para la producción de textos, los logros de aprendizaje se explicitan con las siguientes capacidades: “Produce textos discontinuos y de diverso tipo para comunicar ideas, necesidades, intereses, sentimientos y su mundo imaginario, respetando las características de los interlocutores haciendo uso reflexivo de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la coherencia y cohesión de los textos” (DCN, 2009:167).

Según Zavala (2001), la enseñanza de la escritura en las instituciones educativas bilingües no es intercultural. La enseñanza de la escritura es concebida como un fin en sí misma, énfasis en los errores y no en los logros, la escritura como superior al discurso oral y una escritura fuera de contexto. Por consiguiente, la descontextualización de la lecto-escritura guarda estrecha relación con el énfasis en la forma, la “abstracción” de la experiencia personal y el distanciamiento entre el escritor y lo escrito. Lo que se logra es que los niños y niñas pierdan confianza en lo que pueden o no decir.

#### 4. MARCO CONCEPTUAL

▪ **Educación intercultural bilingüe** implica una educación en dos dimensiones, una lingüística y otra intercultural. La dimensión lingüística hace referencia a la enseñanza *de* y *en* lenguas diferentes; la dimensión intercultural hace referencia a la relación curricular que este tipo de educación establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (López y Küper, 2001, p. 34).

▪ **Interculturalidad** se asienta, por un lado, en la aceptación, la tolerancia y el respeto de la diversidad; por otro lado, en la apertura, el reconocimiento y la valoración de los otros donde se pueden establecer relaciones de equidad desde unos y otros (López, 1999; Julca, 2005).

▪ **Lengua materna (L1)** es aquella adquirida en los primeros años de vida en el seno de la familia, esto se da de manera inconsciente y asistemático, gracias a la interacción permanente, especialmente, con la madre. En ese sentido la lengua materna puede ser el castellano, el quechua, aymara, asháninka, inglés, portugués, o cualquier lengua adquirida y aprendida primero (Cisneros y Gálvez, 2010).

▪ **Segunda lengua (L2)**, es la lengua aprendida posteriormente, este aprendizaje podría ser de manera consciente y sistemática o en forma inconsciente por los contactos comunicativos en distintos escenarios y contextos lingüísticos. La segunda lengua puede ser el castellano,

el quechua, aymara, asháninka, inglés, portugués, o cualquier otra lengua que una persona aprende después de la primera (Cisneros y Gálvez, 2010).

- **Logros de aprendizaje** anteriormente se la entendía al nivel de conocimiento de una materia, mientras que hoy se considera al nivel de dominio de un tema o materia de manera más cualitativa. Jiménez citado por Navarro (2003) refiere que el logro de aprendizaje es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia en función a la edad y el nivel académico.
- **Expresión oral** es la capacidad para **hablar** (expresar) con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales del lenguaje. Comunicarse implica además de hablar, el saber **escuchar** (comprender) el mensaje de los demás, jerarquizando respetando ideas y las convenciones de participación (MINEDU, 2008).
- **Comprensión lectora** implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para poder aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente (MINEDU, 2008; *cf.* Abrigo, 2010).
- **Producción de textos.** es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, entre otros, que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente (Pérez, 2005).

## 5. HIPÓTESIS

La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas

## Hipótesis específicas

1. La educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes de la expresión oral en castellano en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales de Huaraz, 2016.
2. La educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes de la expresión oral en quechua en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales de Huaraz, 2016.
3. La educación intercultural bilingüe, incide significativamente en los logros de aprendizaje en comprensión lectora en castellano en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016.
4. La educación intercultural bilingüe, incide significativamente en los logros de aprendizaje en comprensión lectora en quechua en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016.
5. La educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la producción de textos en castellano en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.
6. La educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la producción de textos en quechua en el área de comunicación en el 2º grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

## CAPÍTULO III: MÉTODO

### 1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Como método de investigación se utilizó el método descriptivo (Sánchez y Reyes, 2009); ya que éste describe las situaciones y eventos, además mide diversos aspectos del fenómeno a investigar. El estudio descriptivo se ha desarrollado describiendo las situaciones y eventos, es decir cómo se manifiesta el fenómeno a investigar, ya que éste busca especificar las propiedades importantes del problema en cuestión. El método descriptivo mide independientemente los conceptos y también pueden ofrecer la posibilidad de predicciones utilizando los estadísticos adecuados, a este tipo de investigaciones se les conoce como Ex post Facto en tanto las variables independientes ya han ocurrido, por lo que no pueden ser manipuladas por el investigador.

La investigación Ex post facto, es un tipo de investigación que se aplica cuando no se puede producir el fenómeno o no conviene hacerlo. Por ejemplo el fracaso escolar, delincuencia, deserción escolar, drogadicción, deficientes, minusválidos, relación entre el fumar y el cáncer, accidentes de tráfico, enfermedades, etc. Se produce el hecho y posteriormente, se analizan las posibles causas.

La investigación se realizó bajo el enfoque metodológico mixto: cuantitativo y cualitativo. El primero centrado en el análisis de los datos cuantitativos provenientes de

Tesis publicada con autorización del autor  
los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes y; el segundo, en el análisis.  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

cualitativo de los datos provenientes de la observación in situ de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, así como de las entrevistas a las autoridades educativas, profesores, padres de familia y estudiantes.

Estas investigaciones son necesarias de hacer cuando el método experimental no es posible. Para Kerlinger (2002) “la investigación ex post facto es una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes”.

## **2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

De acuerdo a Sánchez y Reyes, (2009) el diseño recomendado para ser utilizado en la presente investigación es el causal comparativo. Los estudios causales comparativos son un tipo de investigación descriptiva, de carácter ex post facto, en los que se intenta encontrar respuesta a los problemas planteados mediante el análisis de las relaciones causales. En estos estudios no se puede manipular la variable independiente. Debe esperarse a que suceda espontáneamente. Estos estudios comparan los sujetos en los cuales la variable independiente está presente con otros sujetos similares en los cuales la variable independiente está ausente.

M1-----O1

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

M2-----O2

**UNFV**

Donde:

M1 = Estudiantes incluidos en la educación intercultural bilingüe (Quechua y Castellano)

M2 = Estudiantes incluidos en la educación intercultural bilingüe (Castellano)

O1 y O2 = Observaciones y mediciones relevantes obtenidas mediante la aplicación de un instrumento de medición.

### **3. ESTRATEGIA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS**

La prueba de hipótesis se realiza a partir de los resultados cuantitativos analizando estadísticamente. Cada una de las hipótesis tanto general como las específicas son contrastadas su validez teniendo en cuenta el test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smimov. Asimismo, la validez de las hipótesis se realiza a través de la U de Mann-Whitney.

### **4. VARIABLES**

#### **4.1 Variable Independiente**

- Educación intercultural bilingüe

#### **4.2 Variable dependiente**

- Logros de aprendizaje

#### **4.3. Operacionalización de las variables**

En el siguiente esquema se presenta la operacionalización de las variables

independiente y dependiente, respectivamente.

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Variable Independiente</b>  Educación intercultural bilingüe	La educación intercultural propicia acciones destinadas a promover el dialogo horizontal entre sociedades étnica y culturalmente distintas.	<b>Lengua materna</b>	Expresión oral  Comprensión lectora desde la estructura de la lengua.
			Producción de textos en quechua.
		<b>Segunda lengua</b>	Expresión oral Comprensión lectora en castellano
			Producción de textos en castellano
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Variable Dependiente</b>  Logros de aprendizaje	Es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”	<b>Expresión oral</b>	claridad fluidez pronunciación vocabulario
		<b>Comprensión Lectora</b>	comprensión literal comprensión inferencial
		<b>Producción de textos</b>	claridad, entendimiento coherencia ortografía imaginación, creatividad

## 5. POBLACIÓN

La población está constituida por la totalidad de instituciones educativas rurales del nivel primario donde se implementa la Educación Bilingüe Intercultural en el ámbito del

distrito de Huaraz. La educación intercultural bilingüe se implementa solo en las zonas rurales de habla quechua y únicamente en el nivel primario. Además, por la cercanía y la

**UNFV**

facilidad de movilidad de combis y auto-colectivos hacia la ciudad de Huaraz, un gran porcentaje de niños y niñas de las zonas rurales suelen estudiar en las instituciones educativas de la capital, bajo la creencia de sus padres que en la ciudad la enseñanza es mejor y los estudiantes tienen mejores oportunidades y posibilidad de éxito. Esta situación hace que las instituciones educativas de las zonas rurales, por lo general, cuenten con un bajo número de estudiantes y, consecuentemente, con pocos docentes.

Para mantener, la estabilidad y funcionamiento de las instituciones educativas con pocos alumnos en las zonas rurales, no en pocos casos, como estrategia sus directivos matriculan a “estudiantes ficticios” para alcanzar el mínimo requerido. Por consiguiente, aun cuando la lista de los matriculados pueden aparecer con cierta cantidad de alumnos, la realidad puede ser diferentes, donde los estudiantes matriculados y asistentes a clases son mucho menores. Según la Resolución Directoral N° 02897-2014-UGEL Hz, en el distrito de Huaraz existen 65 instituciones educativas reconocidas como interculturales y bilingües. De los cuales se tomó como muestra de estudio seis instituciones educativas que se detallan en la siguiente sección (ver Resolución en anexo 11).

## **6. MUESTRA**

La muestra es no probabilística y se determinó teniendo en cuenta, básicamente, dos factores, el grado de estudios y la configuración como las mejores instituciones educativas que implementan la educación intercultural bilingüe. En el primer caso, se optó por el segundo grado debido a que a nivel nacional en noviembre del 2016 se tomaría la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) a los estudiantes del segundo y cuarto de grado de educación primaria en comprensión lectora y matemática. En el segundo caso, la

educación intercultural bilingüe a nivel de Huaraz. Según la lista de instituciones educativas “líderes” en implementar la educación intercultural bilingüe, proporcionada por la referida funcionaria se optó por las que estaban ubicadas equidistantemente en la zona de la Cordillera Blanca y una en la Cordillera Negra en la jurisdicción de Huaraz e Independencia en Huaraz.

En el siguiente cuadro se presenta la muestra de estudio distribuido por institución educativa con la frecuencia de cantidad de estudiantes y porcentaje por cada una de ellas.

**Cuadro 2: Distribución de la Muestra por Institución Educativa**

<b>Institución Educativa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Uquia</b>	10	15,9
<b>Huanchac</b>	09	14,3
<b>Coyllur</b>	06	9,5
<b>Paria</b>	14	22,2
<b>Huamarín</b>	11	17,5
<b>Taclán</b>	13	20,6
<b>Total</b>	63	100,0

Como se puede ver en el cuadro 2, la generalidad de las instituciones educativas rurales bilingües e interculturales cuenta con pocos estudiantes entre 6 y 10. Excepcionalmente, solo tres instituciones educativas se distinguen por tener mayor cantidad de estudiantes entre 11 y 14. En el caso de Paria, éste es un Centro Poblado Menor que comprende varios caseríos y estancias y, como tal concentra los estudiantes de esas zonas. Por su parte, Taclán está ubicada en la zona semiurbana, en entrada Lima - Huaraz por la zona sur y dada a la cercanía con la ciudad los niños y niñas de las zonas aledañas acuden masivamente

a esta institución educativa. Finalmente, el Centro Poblado de Huamarín concentra considerable cantidad de estudiantes debido a que es afluente de los estudiantes de

diferentes caseríos y estancias, principalmente de la Cordillera Negra, en la zona sur de Huaraz (ver anexos 10 y 12).

La muestra de estudio como se ha visto estuvo conformado por 63 estudiantes del nivel primario, pertenecientes a las instituciones educativas reconocidas como implementadores de la educación intercultural bilingüe. De los 63 estudiantes, 34 son mujeres y 29 varones que conformaron la frecuencia y porcentaje detallados en el siguiente cuadro:

**Cuadro 3: Distribución de la Muestra por Sexo**

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	29	46,0
Femenino	34	54,0
Total	63	100,0

Como se puede apreciar en el cuadro 3, los estudiantes varones son 29 lo que representa el 46,0% de la muestra y las estudiantes mujeres son 34 lo que representa el 54,0% de la muestra total.

Teniendo en cuenta que la muestra es fue probabilística, se tomó como muestra a la totalidad de los estudiantes del segundo grado de las instituciones bilingües e interculturales de la jurisdicción de la ciudad de Huaraz, ubicadas en la zona rural. Aun cuando, las seis instituciones educativas están consideradas como bilingües e interculturales y, por referencia de la especialista de educación intercultural bilingüe de la Unidad de gestión Educativa Local de Huaraz, éstas serían las que lideran con la mejor implementación de este enfoque y programa educativo; sin embargo, en la práctica no todas estas instituciones

implementan la educación intercultural bilingüe, sino solo algunas de ellas. Por esta razón, la muestra considera unas instituciones educativas bilingües e interculturales donde se

desarrollan sesiones de enseñanza y aprendizaje en las lenguas quechua y castellano (3), y otras instituciones educativas bilingües e interculturales que desarrollan sesiones de enseñanza y aprendizaje solo en castellano (3). Veamos el siguiente cuadro:

**Cuadro 4: Composición de la muestra por Grupo de Estudio**

<b>Grupo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Quechua</b>	30	47,6
<b>Castellano</b>	33	52,4
<b>Total</b>	63	100,0

Tal como se puede apreciar en el cuadro 4, el número de estudiantes que están dentro de la investigación son 63 de los cuales 30 corresponden al grupo de estudiantes que reciben las sesiones de aprendizaje en quechua y castellano mientras que el grupo de estudiantes que reciben las sesiones de aprendizaje solo en castellano son 33. Las instituciones educativas donde se imparten los procesos de enseñanza y aprendizaje en quechua y castellano corresponden a Uquia, Huanchac y Huamarín; mientras que las instituciones educativas donde se desarrollan las sesiones de enseñanza y aprendizaje solo en castellano corresponden a Paria, Coyllur y Taclán.

## **7. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

En el trabajo de campo, para el acopio de datos se utilizó diferentes técnicas, tales como la técnica de análisis documental, la encuesta y las pruebas de expresión oral, comprensión lectora y producción de textos. Los datos obtenidos mediante estas técnicas nos han permitido realizar la tabulación respectiva, el análisis, la interpretación y la

## 7.1 Técnicas e instrumentos de recojo de datos

**a. La Técnica del Análisis Documental;** se utilizó como instrumento la revisión bibliográfica además de la ficha de registro documental para recolección de datos de fuentes documentales y oficiales como son: Programación Anual del 2º grado de primaria del área incidiendo en el área de comunicación, con sus respectivas Unidades de Aprendizaje, para contrastar el nivel de logros de aprendizaje en el área de comunicación.

**b. La Técnica de la Encuesta;** utilizando como instrumento el cuestionario para la recolección de datos; recurriendo como informantes a los estudiantes del 2º grado de primaria EIB; que se aplicó las pruebas para obtener información sobre el desarrollo de la EIB y sus logros de aprendizaje en comprensión lectora y producción de textos en el área de comunicación. Así como a los profesores para recoger sus percepciones acerca de su práctica docente y logros de aprendizaje en comprensión lectora de los estudiantes.

### **c. Prueba de expresión oral, comprensión lectora y producción de textos**

Uno de los instrumentos que sirvió para medir la variable logros de aprendizajes consistió en la Prueba de Comunicación. Esta prueba se constituyó teniendo en cuenta los criterios establecidos en la prueba nacional elaborada y desarrollada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación del año 2015. Con esta prueba se planteó responder la siguiente interrogante: “¿Qué nivel de aprendizaje muestran los estudiantes del segundo grado de primaria de educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación

La prueba de comunicación estuvo constituida de una dimensión de comprensión lectora integrada por lecturas cortas, con diferentes preguntas que requieren respuestas de tipo literal, así como respuestas de tipo inferencial. Asimismo, la otra dimensión correspondió a la producción de textos, que sobre la base de una imagen, los estudiantes tenían que crear y escribir un texto corto.

Para esta investigación se empleó un formato con los niveles de desempeño: alto, medio y bajo.

<i>Ficha técnica de prueba de comunicación</i>	Prueba de comunicación (comprensión lectora)
Autor	MINISTERIO DE EDUCACIÓN (UMC)
Adaptación	Investigadora: Laura Nivin Vargas
Mes y año de elaboración	Universidad Federico Villareal
Administración	2016
Duración de la prueba	Colectiva
Grado de aplicación	50 minutos
Validez	Segundo grado de primaria
Confiabilidad	Por contenido, por juicio de expertos, mediante la V de Aikeen (.956**)
Descripción	<p>Por consistencia interna (interrelación de reactivos) probada con el coeficiente Alpha de Cronbach. (.973**).</p> <p>Esta prueba contiene diversas lecturas y dos tipos de ítems para la comprensión de textos: los de selección de respuesta (de opción múltiple y para relacionar) y los de producción de respuesta (de respuesta corta y de respuesta extendida).</p> <p>Para la prueba de la producción de textos, se evalúa la elaboración de escritos que tengan cohesión y coherencia, un empleo adecuado de las reglas contextuales de la comunicación y conocimiento de estructuras gramaticales y ortográficas.</p> <p>Para la prueba de expresión oral, se evalúa a los estudiantes la fluidez, dominio de vocabulario y claridad en la expresión.</p>

## 7.2 Procesamiento y análisis de datos

El proceso de investigación se desarrolló en dos etapas: 1. Recopilación de datos, 2. Procesamiento y análisis de datos.

La recopilación de datos se llevó a cabo en el trabajo de campo que comprendió dos momentos. El primer momento estuvo destinado al acopio y revisión de la literatura, así como de la información básica acerca de la educación intercultural bilingüe y su implementación en el contexto local y, particularmente, en las zonas rurales de la jurisdicción del distrito de Huaraz, Ancash. En esta etapa se visitó también a los especialistas de la educación primaria así como a los de intercultural bilingüe de la UGEL Huaraz y la Dirección Regional de Ancash. El segundo momento correspondió a la recopilación de datos in situ de manera más directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una prueba de comprensión lectora en el área de comunicación en el segundo grado de educación primaria en seis instituciones educativas EIB ubicadas equidistantemente. Para ello se procedió en tres fechas en la primera en el mes de octubre con la prueba oral, en el mes de noviembre se procedió con la prueba de comprensión lectora y producción de textos. Es así como se procedió con la aplicación de una prueba de comprensión lectora y producción de textos en quechua y castellano en las seis instituciones educativas a los estudiantes del 2º grado de primaria. La prueba se aplicó en tres instituciones que desarrollan el programa de educación intercultural bilingüe y en tres instituciones que no aplican educación intercultural bilingüe pero están consideradas como tales y se encuentran en zona rural de Huaraz.

La segunda etapa correspondió al procesamiento y análisis de datos el procesamiento de  
Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta información recopilada, consistente en la organización de los datos sobre la educación

**UNFV**

intercultural bilingüe, las pruebas de expresión oral, comprensión lectora, y producción de textos tanto en castellano como en quechua.

El procesamiento de datos se llevó a cabo en dos momentos. El primero, correspondió al procesamiento físico, es decir la organización general de los datos según el tipo de instrumentos utilizados en su recopilación. El segundo, ya correspondió al procesamiento analítico de los datos, procediendo con un análisis todavía más general y detallado de los datos. En este proceso, como es natural, se fueron descubriendo abundantes datos, mucho más de lo que responderían al tema de investigación. En tal virtud, se procedió con la priorización de los datos que fueron más pertinentes a los objetivos de la investigación y para ello nos guiamos por las preguntas de investigación y la teoría existente. Asimismo, se hizo un trabajo secuencial: primero se procedió a la descripción detallando los diferentes hechos observados, opiniones recabadas de los actores educativos y resultados de las pruebas; segundo, se segmentó los datos organizándolos en categorías; y tercero, se procederá con la triangulación, es decir la contrastación e interpretación de los hallazgos a la luz de las teorías educativas contemporáneas y la experiencia personal en el campo de la investigación. Finalmente, la redacción del informe de tesis se hizo en forma gradual y estuvo sujeta a una revisión permanente, hasta llegar a la versión final.

## CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación en base a la información recogida mediante las técnicas e instrumentos de estudio en datos cuantitativos de análisis descriptivo e inferencial, las que se objetivizan mediante tablas estadísticas de acuerdo a las hipótesis de trabajo y su relación con las respectivas variables.

### 1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD

Huaraz es la ciudad capital de la región Áncash, así como capital de la provincia y distrito del mismo nombre. Se encuentra ubicada en la parte nor-centro de los Andes peruanos a una altitud de 3,013 m.s.n.m. A partir de la década de los '70 como consecuencia del fatídico terremoto que terminó con la muerte de gran parte de la población huaracina, la vida sociocultural cambió rotundamente. Desde entonces, por un lado, los huaracinos migraron masivamente, principalmente, hacia las ciudades de la costa (Lima, Trujillo, Chimbote), pero por el otro, Huarás empezó a recibir, más que nunca, migrantes procedentes de las diferentes provincias del departamento de Ancash así como de otras regiones del Perú, repoblándose con gente foránea que le dio un nuevo cariz y transformó su rostro sociocultural y lingüístico de antaño (Gonzáles, 1992; Alba, 1996).

Asimismo, la relación entre la ciudad y las poblaciones rurales se tornaron más intensas.

Al respecto, Gonzáles (ob. cit.) y Julca (2000) refieren que, hoy en día, las fronteras culturales y lingüísticas se han vuelto menos rígidas, donde lo rural y lo urbano se

confunden constituyendo un complejo mosaico de interinfluencias socioeconómicas, culturales y lingüísticas. En tal virtud, no se puede dicotomizar lo rural y lo urbano asociándolos geográficamente, al primero todo lo relacionado al campo (campesinado, analfabetismo, folclore, lengua quechua, lo tradicional, etc.); y al segundo, a la ciudad (urbanidad, mestizaje, educación, ciencia y cultura, lengua castellana, lo moderno, etc.). Asimismo, desde el punto de vista sociocultural no se puede trazar fronteras físicas rígidas, ni para lo rural, ni para lo urbano. La cultura no tiene límites, sino su dinámica exige un permanente cruce de fronteras (*cf.* Rosaldo, 1989).

En este contexto ubicamos a las instituciones educativas bilingües e interculturales de las zonas rurales del distrito de Huaraz donde se llevó a cabo la investigación. Los centros poblados menores de Paria, Uquia, Huánchac y Coyllur se ubican en la parte este de Huaraz a una distancia aproximada de 5 a 8 kilómetros, mientras que los centros poblados menores de Tacllán y Huamarin se encuentran en la parte sur de Huaraz, el primero a una distancia de medio kilómetro y el segundo a 10 kilómetros (ver anexo 10). Estas poblaciones se caracterizan por conservar las costumbres y tradiciones ancestrales y el uso de la lengua quechua en sus interacciones comunicativas cotidianas. No obstante, con el boom minero y dado a la cercanía a la ciudad de Huaraz y la interacción permanente ha posibilitado el cambio acelerado en las formas de vida y relacionamiento social. Por ejemplo, hasta antes de la década de los '70, estas poblaciones eran en su mayoría monolingües en quechua, pero ahora ya ha desaparecido el monolingüismo en quechua, sino se registra el bilingüismo en diferentes grados. Incluso, las nuevas generaciones son monolingües en castellano local/regional. De esta manera se observa un proceso continuo de disminución en el uso de la lengua quechua por la interacción cada vez más fluida

entre el campo y la ciudad (Julca, 2009c, 2010b).

En el imaginario regional se piensa que las comunidades rurales siguen siendo monolingües en quechua. Incluso, se atribuye a los pobladores de las zonas más alejadas de la ciudad como analfabetos y monolingües en quechua, principalmente, las mujeres y las que tienen mayor edad. Sin embargo, los estudios sociolingüísticos han demostrado que si bien tal fue la realidad en las décadas pasadas, ahora ha cambiado porque ya no existen comunidades monolingües en quechua. Lo que se observa más bien es la predominancia de uso del quechua o castellano según los escenarios sociolingüísticos (véase Julca 2009b, c, 2010b).

Los niños y niñas que estudian en las instituciones educativas de Paria, Uquia, Huancahc, Coyllur, Taclán y Huamarín son bilingües de cuna. Es decir han aprendido tanto el quechua como el castellano en su ámbito familiar y comunal. Obviamente, los niños y niñas se desenvuelven a nivel oral sin ninguna dificultad en ambas lenguas. No obstante, se pudo observar que algunos de ellos tienen vergüenza de hablar en quechua cuando se le pregunta en castellano, incluso, cuando se les hace alguna pregunta en quechua, sus respuestas se limitan a un “sí” o a un “no” en castellano.

A nivel del distrito de Huaraz, existen 24 instituciones educativas reconocidas como bilingües e interculturales mediante Resolución Directoral N° 01280-2012/UGEL Huaraz. El listado de las instituciones educativas bilingües e interculturales por UGELs y regiones también se encuentran en el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (MINEDU, 2013). La generalidad de dichas instituciones educativas se encuentra localizadas en las zonas rurales tanto de la Cordillera Blanca como de la Cordillera Negra, a excepción de la Institución Educativas “Señor de la Soledad” que se ubica en la zona urbana de Huaraz. Realizada las vistas correspondientes a cada uno de las instituciones

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

educativas se pudo identificar *in situ*, así como los docentes y directores ratificaron que no en todas ellas se implementaba el programa educativo bilingüe e intercultural.

UNFV

Entonces se identificó que existían dos clases de instituciones educativas bilingües e interculturales, unas donde se desarrollaba la EIB y otras en donde no se desarrollaba la EIB. En este marco se realizó el estudio comparativo de logros de aprendizaje en el área de comunicación tanto en quechua como en castellano debido a que los estudiantes son bilingües en quechua y castellano.

El número de estudiantes en cada institución educativa es muy baja que varía según los grados. Por ejemplo, en el segundo grado oscila entre 8 y 12 estudiantes en las instituciones de la muestra de estudio. En parte, esta realidad se presenta así porque algunos padres de familia, principalmente, los que tienen mejores recursos económicos matriculan a sus hijos en las instituciones educativas de la ciudad de Huaraz bajo el pretexto que allí la educación es mejor. Asimismo, esto es posible por la cercanía de las comunidades a la ciudad de Huaraz y las facilidades de transporte de combis y colectivos durante todo el día. En adición, también algunos padres de familia prefieren que la educación de sus hijos se lleve a cabo completamente en castellano, dado que ellos ya saben el quechua para la comunicación en la comunidad.

## **2. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS**

En esta sección presentamos la data acopiada mediante las pruebas en ambas lenguas en lo concerniente a los logros de aprendizaje en comprensión lectora, producción de textos y expresión oral. Los resultados son presentados en cuadros estadísticos seguidos de su análisis en función a las hipótesis planteadas.

## 2.1 Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov

Tabla N° 2

*Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de la prueba de Comunicación*

Ítems	M	D.E.	K-SZ	Sig.
<b>Comprensión lectora castellano</b>	129,71	82,95	,218	.000
<b>Producción de textos castellano</b>	85,87	44,59	,143	.003
<b>Expresión oral castellano</b>	140,95	22,76	,178	.000
<b>Comprensión lectora quechua</b>	59,68	45,96	,282	.000
<b>Producción de textos quechua</b>	17,30	15,47	,224	.000
<b>Expresión oral quechua</b>	99,52	25,49	,122	.020

N = 63

Los resultados del análisis exploratorio de los datos (ver tabla N° 2), en lo que se refiere a la forma de distribución, efectuado a través del test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, indica que en todas las variables estudiadas, se obtienen coeficientes K-S Z que son estadísticamente significativos, por lo que se puede concluir que no se presentan adecuadas aproximaciones a la curva normal, por lo que es factible utilizar para el análisis de los datos, estadísticas no paramétricas (Siegel y Castellan, 1995).

## 2.2 Análisis comparativos

**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz

**Tabla N° 3**

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en el área de comunicación según Grupo en la muestra estudiada*

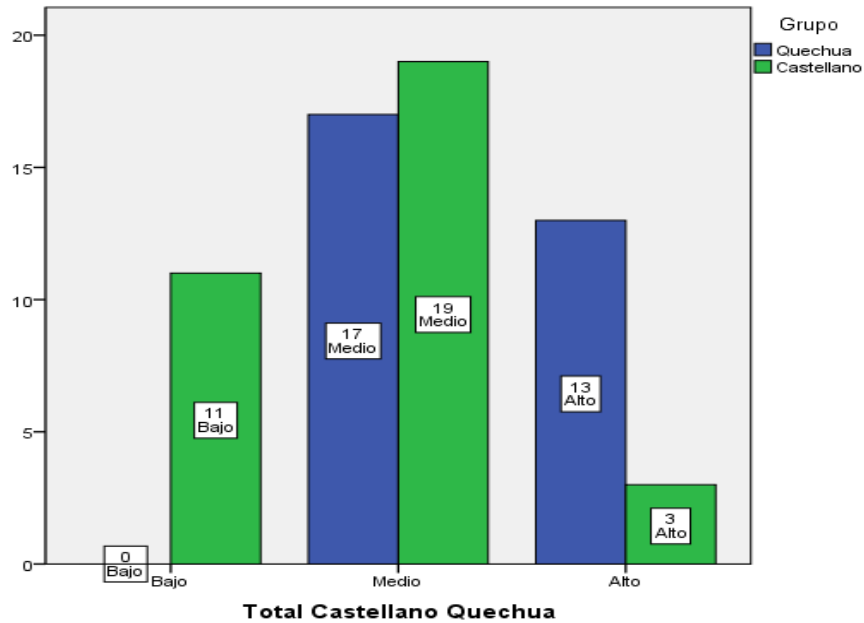
Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje	Quechua	30	41,22	218,50	-3,81	,000
	Castellano	33	23,62			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
N = 63

El análisis de las diferencias entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en la lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 218,50$   $Z = -3,81$   $p < ,001$ ), notándose que la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 41,22) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 23,62), por lo que se acepta la hipótesis general de investigación.

Véase el siguiente gráfico N° 1.

Gráfico N° 1: Logros de aprendizaje en castellano y quechua



**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en castellano en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz

Tabla N° 4

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en el área de comunicación en castellano según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje C	Quechua	30	34,92	407,50	-1,21	,228
	Castellano	33	29,35			

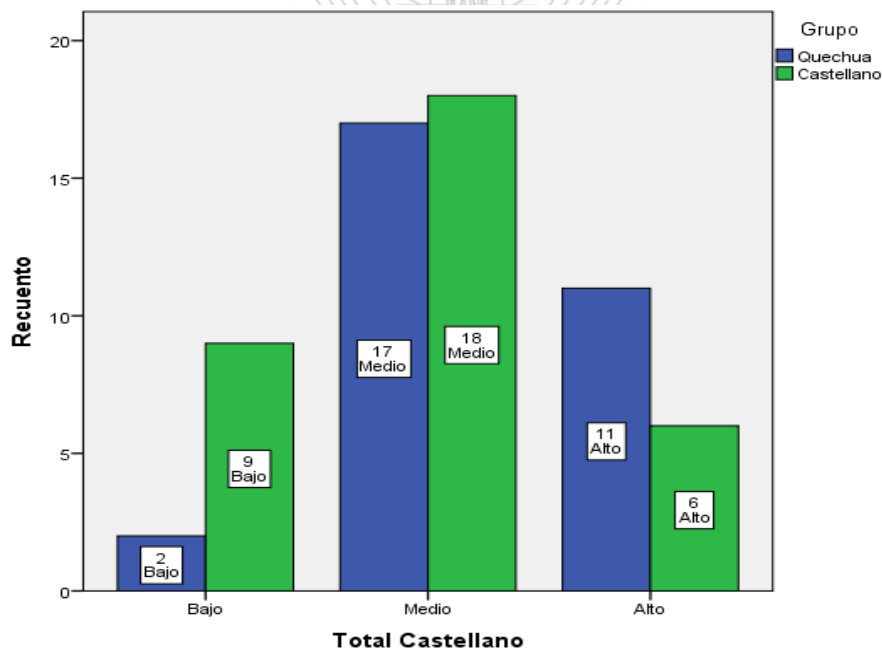
\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

El análisis de las diferencias respecto de los logros de aprendizaje en el área de comunicación solo en castellano realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que no existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 407,50$   $Z = -1,21$   $p < ,05$ ), notándose que ambos grupos presentan los mismos niveles de aprendizaje o rendimiento, por lo que no se acepta la primera hipótesis específica de investigación. Véase en el siguiente cuadro N° 2.

Gráfico N° 2: Logros de aprendizaje en castellano



**Hi: La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en quechua en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.**

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

Tabla N° 5

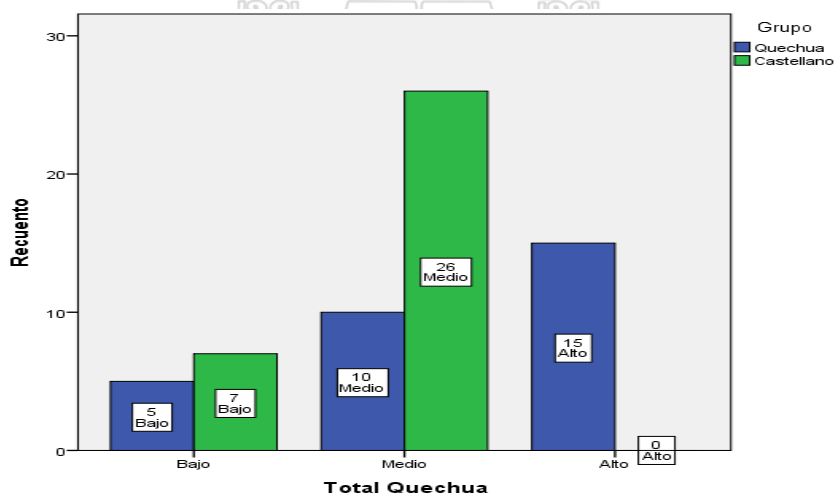
*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en el área de comunicación en quechua según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje Q	Quechua	30	42,30	186,00	-4,26	,000***
	Castellano	33	22,64			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
 N = 63

El análisis de la diferencias respecto de los logros de aprendizaje en el área de comunicación en quechua realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 186,00$   $Z = -4,26$   $p < ,001$ ), notándose que la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 42,30) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 22,64), por lo que se acepta la segunda hipótesis específica de investigación.

Gráfico N° 2: Logros de aprendizaje en quechua



**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en la dimensión comprensión lectora en castellano en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

**Tabla N° 6**

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en la dimensión comprensión lectora en castellano según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje CLC	Quechua	30	29,93	433,00	-0,86	,392
	Castellano	33	33,88			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
**N = 63**

El análisis de las diferencias respecto de los logros de aprendizaje en la dimensión comprensión lectora en castellano realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que no existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 433,00$   $Z = -0,86$   $p < ,05$ ), notándose que ambos grupos presentan los mismos niveles de aprendizaje o rendimiento, por lo que se no se acepta la tercera hipótesis específica de investigación.

**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en la dimensión producción de textos en castellano en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

**Tabla N° 7**

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en la dimensión producción de textos en castellano según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje PTC	Quechua	30	44,93	107,00	-5,38	,000***
	Castellano	33	20,24			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
N = 63

El análisis de las diferencias respecto de los logros de aprendizaje en la dimensión producción de textos en castellano realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 107,00$   $Z = -5,38$   $p < ,001$ ), notándose que la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 44,93) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 20,24), por lo que se acepta la cuarta hipótesis

específica de investigación

**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en la dimensión expresión oral en castellano en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

**Tabla N° 8**

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en la dimensión expresión oral en castellano según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje EO	Quechua	30	34,28	426,50	-0,96	,340
	Castellano	33	29,92			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
N = 63

El análisis de las diferencias respecto de los logros de aprendizaje en la dimensión expresión oral en castellano realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que no existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 433,00$   $Z = -0,86$   $p < ,05$ ), notándose que ambos grupos presentan los mismos niveles de aprendizaje o rendimiento, por lo que no se acepta la quinta hipótesis específica de investigación.

**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en la dimensión comprensión lectora en quechua en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

**Tabla N° 9**

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en la dimensión comprensión lectora en quechua según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje CLQ	Quechua	30	41,15	220,50	-3,81	,000***
	Castellano	33	23,68			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
N = 63

El análisis de las diferencias respecto de los logros de aprendizaje en la dimensión comprensión lectora en quechua realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 220,50$   $Z = -3,81$   $p < ,001$ ), notándose que la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 41,15) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 23,68), por lo que se acepta la sexta hipótesis específica de investigación.

**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en la dimensión producción de textos en quechua en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

**Tabla N° 10**

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en la dimensión producción de textos en quechua según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje PTQ	Quechua	30	39,27	277,00	-3,21	,001***
	Castellano	33	25,39			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
N = 63

El análisis de las diferencias respecto de los logros de aprendizaje en la dimensión producción de textos en quechua realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 277,00$   $Z = -3,21$   $p < ,001$ ), notándose que la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 39,27) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio =

25,39), por lo que se acepta la séptima hipótesis específica de investigación.

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

**Hi:** La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en la dimensión expresión oral en quechua en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.

**Tabla N° 11**

*Análisis comparativos de los logros de aprendizaje en la dimensión expresión oral en quechua según Grupo en la muestra estudiada*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót.
Logros de aprendizaje EOQ	Quechua	30	38,83	290,00	-2,84	,004**
	Castellano	33	25,79			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
N = 63

El análisis de las diferencias respecto de los logros de aprendizaje en la dimensión expresión oral en quechua realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano, realizado a través de la U de Mann-Whitney indica que existen diferencias estadísticas significativas ( $U = 290,00$   $Z = -2,84$   $p < ,01$ ), notándose que la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 38,83) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 25,79), por lo que se acepta la octava hipótesis específica de investigación.

### 3. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES Y LAS ENTREVISTAS

En esta sección presentamos algunos datos complementarios recopilados de las observaciones y la síntesis de las entrevistas a autoridades educativas, docentes y padres de familia sobre aspectos más relevantes. Para mantener el anonimato de los informantes según la petición de los mismos, para referirnos a cada uno de los entrevistados usaremos nombres quechuas ficticios acuñados arbitrariamente por la investigadora.

Los datos cualitativos sirven para comprender y explicar el porqué de los resultados cuantitativos presentados en la sección anterior. Así como dar cuenta de lo que se dice de la educación intercultural bilingüe en el discurso y lo que realmente ocurre en la práctica. Para ello, se ha priorizado cuatro aspectos básicos: sinceramiento de las instituciones educativas bilingües e interculturales, procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en quechua y castellano, formación y capacitación docente, acompañamiento y seguimiento por las especialistas de la UGEL.

#### 3.1 Sinceramiento de las instituciones educativas bilingües e interculturales

Las instituciones educativas bilingües e interculturales reconocidas como tales mediante resolución directoral, no siempre son bilingües e interculturales en la praxis. Es decir, unas como las de Huanchac, Uquia y Huamarín son, realmente, bilingües e interculturales porque de alguna manera se usa el quechua y el castellano en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje; mientras que otras como Paria, Coyllur y Taclán, no son bilingües tampoco interculturales a pesar de su reconocimiento oficial, sencillamente porque las sesiones de enseñanza y aprendizaje se desarrollan completamente en castellano.

### 3.2 Procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en quechua y castellano

Según las observaciones realizadas a algunas sesiones de clases, corroboradas con las entrevistas el tratamiento de lenguas en las instituciones educativas bilingües e interculturales es asistemática. En primer lugar, los docentes que desarrollan e implementan la EIB lo realizan de manera no planificada, no estructurada, tampoco de manera permanente. Es así, por ejemplo, no se observa una programación de desarrollo de clases en lengua materna y segunda lengua, tanto en quechua como en castellano. En segundo lugar, las clases en quechua están reservadas para los últimos meses (noviembre y diciembre), después de la evaluación ECE 2016. Por ejemplo, el profesor *Inti* (nombre quechua ficticio acuñado para salvaguardar su identidad), refirió:

Bueno... profesor, sí nosotros hacemos clases en quechua porque somos una institución intercultural bilingüe, solo que por ahora no estamos aplicando porque nos hemos concentrado a preparar a nuestros niños para la evaluación ECE que va tomar el Ministerio. Después del examen ECE volveremos con fuerza enseñar en quechua, aunque a veces por lo menos unos minutos les hablo en quechua para hacerles entender mejor y los niños que bien responden (Huanchac, 14-09-16).

Asimismo, el profesor *Apu* (nombre quechua ficticio acuñado para salvaguardar su identidad), manifestó:

Nosotros primero queremos que nuestros niños estén bien fortalecidos en castellano y después es más fácil hacerlo en quechua. (...) No tenemos un horario definido para quechua y castellano, esto está en función al criterio del docente que conoce a sus estudiantes. Entonces, dependiendo del logro de nuestros niños ya lo programamos y lo desarrollamos directamente. Pues, como usted verá, aquí sí trabajamos en quechua y castellano y los niños rinden muy bien en los dos (Uquia, 12-09-16).

A su vez, la profesora *Killa* (nombre quechua ficticio acuñado para salvaguardar su identidad), afirmó:

Tesis publicada con autorización del autor

No olvide citar esta tesis

Aquí, no hacemos EIB porque todos los estudiantes hablan castellano y los que saben quechua ni siquiera quieren hablar quechua, pues ya están castellanizados. Como usted

UNFV

podrá comprender la EIB no puede ser para la institución educativa “San Cristóbal” de Paria, sino más para las instituciones donde los estudiantes sean quechuahablantes. Aquí todo es en castellano (Paria, 22-08-17).

Además de las entrevistas han sido corroboradas con la observación de clases donde efectivamente se pudo observar que los docentes de las instituciones educativas bilingües e interculturales hacen uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la lengua de uso preferente es el castellano y la lengua quechua es usada para reforzar la explicación, para recapitular o enfatizar algún aspecto que los estudiantes tienen ciertas dificultades. No existen horarios establecidos para la enseñanza *de* y *en* quechua, tampoco para el castellano, sino el docente usa las lenguas cuando enseña que no implica necesariamente el tratamiento de lenguas como L1 y L2. Finalmente, las aulas se encuentran letras en castellano y en quechua, aunque los papelotes en su mayoría están en castellano.

### **3.3 Formación y capacitación docente en EIB**

En las instituciones educativas bilingües e interculturales ninguno de los docentes que laboran allí tiene formación en educación intercultural bilingüe. Es decir, ninguno de los profesores han sido formados a nivel de pregrado en la especialidad de intercultural bilingüe ni en un instituto superior pedagógico ni en una universidad. No obstante, algunos de ellos han recibido capacitación esporádica y muy genérica. Al respecto, la profesora *Kusi Coyllur* (nombre quechua ficticio acuñado para salvaguardar su identidad), dijo:

Sí he recibido capacitación en EBI por tres días, pero pienso que necesitamos más capacitación y por más tiempo porque no es fácil trabajar en quechua a pesar que nosotros hablamos quechua, pero no sabemos escribir bien, pues tenemos muchas dificultades.

También, nos hablan de L1 y L2, calendario agrícola y otras cosas más, pero hacer todo eso no es fácil. Por eso preferimos trabajar mayormente en castellano (Paria, 23-08-16).

Por su parte, la profesora *Ayra Warmi* (nombre quechua ficticio acuñado para salvaguardar su identidad), dijo:

Nosotros sí estamos de acuerdo con EIB porque hemos sido capacitados para eso. En mi caso particular, inclusive he estudiado maestría en EIB porque trabajo en zonas rurales con alumnos quechuahablantes desde hace mucho tiempo. Yo he visto las dificultades que tienen cuando solo se les dicta clases en castellano. Yo, considero que cuando un profesor trabaja bien la EIB los alumnos responden muy bien. Por eso cuando uno trabaja con seriedad los alumnos valoran su lengua, sus costumbres, cantan con orgullo sus canciones en quechua y tienen mejor rendimiento no solo en quechua sino también en castellano (Huamarín, 26-08-2016).

En este caso, se evidencia que cuando un docente está muy bien capacitado en educación intercultural bilingüe y con formación a nivel de postgrado, asume el compromiso de trabajar adecuadamente según la lengua y cultura de los alumnos. No obstante, muy pocos docentes cumplen con este perfil de estar preparados para desarrollar clases en las lenguas quechua y castellano de una manera planificada, sistemática y situada. Cuando los estudiantes reciben clases en su lengua materna y segunda lengua registran un mejor rendimiento académico.

Asimismo, la especialista de la UGEL Huaraz, la profesora *Mayu* (nombre quechua ficticio acuñado para salvaguardar su identidad), refirió:

Sí, nosotros capacitamos a los profesores en el mes de marzo. Los capacitamos en diversificación curricular, recuperación de las tradiciones y costumbres comunales, participación de los sabios, los *yachaq*, así como para que enseñen en quechua como lengua materna y castellano como segunda lengua. También somos conscientes que ellos necesitan más capacitación, pero no podemos hacerlo porque atendemos a tantos y no nos alcanza ni el tiempo ni el presupuesto (Huaraz, 24-08-16).

Como podemos observar, en las instituciones educativas bilingües e interculturales, por

Público de Huaraz, sino profesores con más de 15 años de experiencia profesional. Es decir un recién egresado, por lo general, no labora en instituciones educativas cercanas a Huaraz, sino este puesto es reservado para la reasignación de los profesores con largos años de experiencia. No obstante, los docentes reciben una capacitación aunque insuficiente en el mes de marzo.

### **3.4 Acompañamiento y seguimiento por los especialistas de la UGEL y la DREA**

Una de las grandes limitaciones que afrontan los profesores que laboran en la educación bilingüe es la formación docente y la capacitación, pero a ello se suma la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de los expertos de la UGEL Huaraz y la DREA-Ancash. Durante el año 2016, por lo menos hasta el mes de octubre ninguno de los docentes de las seis instituciones educativas bilingües e interculturales había recibido visita alguna. El profesor *Inti* mencionó:

Nosotros quisiéramos que los especialistas nos visiten, pues necesitamos apoyo, asesoramiento porque hacer EIB no es fácil, tiene sus detalles y particularidades. Desafortunadamente, ni la especialista de la UGEL y aún peor de la DREA no nos visitan (Huanchac, 14-09-16).

Un programa educativo como la EIB requiere no solo de capacitación, sino de acompañamiento y seguimiento permanente. Desafortunadamente, los especialistas de la UGEL y de la DREA por sus múltiples ocupaciones, mayormente, administrativas no realizan las acciones de monitoreo, seguimiento y acompañamiento. Por lo que el desarrollo de la EIB recae en las buenas intenciones y voluntad de los profesores. Además, la propuesta educativa intercultural y bilingüe no solo se circunscribe al ámbito áulico, sino también a la comunidad por lo que la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación de sus hijos son importantes. No obstante, durante el trabajo de campo no se pudo observar la participación de los padres de familia, tampoco los docentes hicieron referencia alguna. Esto implica que la educación se circunscribe solo

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En esta sección se analiza y explica los resultados comparando con las bases teóricas y con los hallazgos de otros autores. Sobre esa base se expone las inferencias teórico-prácticas enfatizando en los nuevos hallazgos del estudio con los que se busca contrastar las hipótesis y la validez e interés del estudio. En tal virtud, se presenta la discusión en tres secciones: una general, la educación intercultural bilingüe y su influencia en el logro de aprendizaje en el área de comunicación, y dos específicas, la educación intercultural bilingüe y su influencia en el logro de aprendizaje en el área de comunicación en castellano y la educación intercultural bilingüe y su influencia en el logro de aprendizaje en el área de comunicación en quechua. En adición, sobre la base de los resultados de logros de aprendizaje, las entrevistas y la observación *in situ*, se anota algunos avances y limitaciones de la educación intercultural bilingüe en el contexto educativo donde se centró el estudio.

### 1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU INCIDENCIA EN EL LOGRO DE APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación. Los resultados, indican que los estudiantes quechuahablantes cuya educación es bilingüe e intercultural, en comparación son sus pares que solo reciben

educación en castellano (a pesar que la institución educativa es reconocida como de educación intercultural bilingüe), tienen mejor rendimiento escolar en general y, en

**UNFV**

comprensión lectora, producción de textos y expresión oral, en particular. Asimismo, desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en ambas lenguas, quechua y castellana.

La tabla 3 demuestra que los estudiantes del grupo quechua obtienen un rango promedio 41.22 en comparación con los estudiantes que reciben clases solo en castellano, cuyo promedio es de rango 23,62. Esto implica que en las instituciones educativas donde se implementa y desarrolla la educación intercultural bilingüe se ofrecen a los niños y niñas quechuahablantes mayores posibilidades de éxito escolar, por el uso de la lengua materna quechua y el empleo de contenidos y experiencias de su mundo cultural. Estos resultados son coherentes con los logros adquiridos en las diferentes experiencias educativas bilingües e interculturales latinoamericanas llevadas a cabo en Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú (López y Küper, 2002, López, 2002). En el caso peruano está referido, principalmente, a los resultados logrados en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Puno (1978 – 1988).

Asimismo, cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje se viabilizan en ambas lenguas (una lengua materna, generalmente quechua, y una segunda lengua, generalmente, castellano), se observa mayor dinamización de las relaciones sociocomunicativas en el aula tanto en quechua como en castellano, producto de una mayor y más activa participación de los niños y niñas en los procesos educativos. Al respecto, Julca y Carlosama (1999) y López (2002) señalan que en las escuelas bilingües e interculturales registran importantes cambios con relación al uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aun cuando dicho uso de una y otra lengua resulte asistemático y que, en algunos casos, repose en la práctica de la traducción o del

parafraseo en la otra lengua de los mensajes didácticos. A esta realidad, Vigil (2004) suele denominar como "el uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del

Perú”. En este caso, se requiere “interculturalizar” la educación intercultural bilingüe porque una institución educativa signada como educación intercultural bilingüe (EIB) que no desarrolla la propuesta educativa intercultural y bilingüe, sencillamente no es ni bilingüe ni intercultural. Por consiguiente, se requiere de un sinceramiento de las instituciones educativas bilingües e interculturales.

Los resultados indican que en las instituciones educativas donde realmente se implementa y desarrolla la educación intercultural bilingüe (aunque con ciertas limitaciones con relación a la formación docente, diagnóstico de los escenarios sociolingüísticos y horarios para la L1 y L2 según el escenario sociolingüístico correspondiente, estrategias metodológicas de tratamiento de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, uso de materiales educativos, etcétera) se ofrecen a los niños y niñas quechuahablantes mayores posibilidades de éxito escolar, por el uso de la lengua materna quechua y el empleo de contenidos y experiencias de su mundo cultural. Asimismo, permiten fortalecer su segunda lengua de manera eficiente tanto a nivel oral como escrito, sobre la base de los aprendizajes y desarrollos logrados en la lengua materna (López y Küper, 2002). Es decir, existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da igualmente un mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos (Cummins, 1986).

En suma, aun cuando el uso de las lenguas quechua y castellano se viabiliza de una manera asistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje contribuye de alguna manera en el mejor rendimiento y logro de aprendizajes de los niños y niñas en el área de comunicación. Los resultados son, de alguna manera, alentadores y orientan a realizar un

intercultural bilingüe fuera implementada de una manera responsable, permanente y sistemática, los resultados serían mucho más alentadores y orientarían hacer ver la necesidad de transformar cualitativamente las prácticas escolares bajo la perspectiva intercultural. De esta manera, la educación intercultural bilingüe abre las puertas a la gran cultura de la diversidad como cambio de pensamiento y que permite mejorar la calidad educativa, al margen de su condición de género, lengua, tradición, costumbres, entre otros.

## **2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y EL LOGRO DE APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN CASTELLANO**

Los logros de aprendizaje en el área de comunicación en castellano de los estudiantes que reciben clases en quechua y castellano y de los que reciben solo en castellano son, relativamente, similares. Es decir, ambos grupos registran resultados parecidos, principalmente, en la dimensión de producción de textos. Así, en la tabla 4 se puede observar que los estudiantes del grupo quechua obtienen un rango promedio 34,92 y los del grupo castellano un rango promedio 29,35, siendo esta diferencia no significativa. Según las observaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la encuestas a los docentes podemos deducir que esta realidad se presenta así debido a que tanto a los estudiantes que reciben clases en quechua y castellano como a los que reciben clases solo en castellano se enseña *en castellano* y no se enseña *el castellano*. Por consiguiente, el tratamiento pedagógico del castellano como segunda lengua no existe dado que en esta lengua se enseña en ambos grupos de manera indistinta. Es decir, el tratamiento del castellano como segunda lengua se reduce solo a una distinción teórica y mecánica por parte de los profesores, dado que en todos los casos se usa el castellano en los procesos

castellano ni como L1 ni como L2 (cf. Galdames y Walqui, 2008; Arévalo, Ivett, Pardo, Karina y Vigil, Nila, 2013).

Aun cuando los profesores refieren que enseñan *el castellano* como segunda lengua, en la práctica se observa que ellos enseñan *en castellano*. Es decir, el castellano es usado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambos grupos sin mayores diferencias en su tratamiento didáctico-pedagógico. En este caso, como refiere Julca (2005: 71), las nociones de L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua) como nomenclatura han sido apropiadas plenamente por los docentes y las reproducen en sus discursos permanentemente; no obstante, desde una perspectiva teórica, metodológica y práctica muy pocos suelen hacer una distinción precisa y coherente. Por ello pierden de vista las nociones de ‘enseñanza *de* una lengua’ y ‘enseñanza *en* una lengua’ cuando tiene que conducir los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en el llamado “castellano como segunda lengua”.

Al respecto, Córdova, Zariquiey y Zavala (2005) refieren que para enseñar una segunda lengua se requiere de una metodología específica. Asimismo, Galdames y Walqui (2008) señalan estrategias metodológicas específicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua, entre ellas podemos señalar: (1) Valorar la cultura de los alumnos y sus experiencias dentro y fuera de la escuela. (2) Considerar sus intereses, sus deseos, sus necesidades, sus fantasías, tanto en las situaciones de comunicación oral como en la selección de sus lecturas y en la estimulación de la estructura creativa. (3) Incluir los contenidos dentro de situaciones auténticas que impliquen el enfrentamiento del niño a tareas que se asemejen a las situaciones de la vida real. (4) Contextualizar los aprendizajes, es decir, evitar la enseñanza memorística de contenidos aislados, mediante

También, Cisneros y Gálvez (2010: 13) establecen que el tratamiento lingüístico son procesos y estrategias metodológicas que se inician desde el diagnóstico lingüístico, que ayudan a determinar escenarios de uso de lenguas permitiendo al docente establecer los niveles de dominio de la primera y segunda lengua, así como proponer horarios de uso de lenguas tanto para aprender el o en quechua o castellano y aplicar estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Por consiguiente, si existen falencias en la comprensión teórica, didáctico-metodológica, uso de materiales, identificación de los escenarios sociolingüísticos y la distribución de tiempos de enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua (horarios de L1 y L2) según los escenarios sociolingüísticos; se deduce que tampoco los logros de aprendizaje y rendimiento escolar serán satisfactorios, sino mediatizados por la forma como se entiende y enseña el castellano.

El área de comunicación en castellano que ha sido evaluada comprende, básicamente, tres subáreas o dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y expresión oral. En lo que sigue se analiza cada una de ellas.

## **2.1 Comprensión lectora**

Según la tabla 6, los logros de aprendizaje en la dimensión comprensión lectora en castellano realizada entre los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en lengua quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones en castellano, son muy similares. Los del primer grupo obtuvieron un resultado de rango promedio 29,93 y; los del segundo grupo, 33,88. Como podemos ver, los resultados no son muy significativos y guardan correspondencia con lo señalado por Julca y Carlosama (1999), López (2002) y Julca (2005) quienes señalan que la enseñanza del

la *enseñanza en castellano* y que en la práctica lo que hacen es solo enseñar en castellano; es decir usan el castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta los resultados plasmados en la tabla 6 y el estado de arte sobre logros de la educación intercultural bilingüe, la enseñanza del castellano como segunda lengua requiere ser mejorada, repensada, modificada y recreada teniendo en cuenta las bases teóricas y estrategias de enseñanza de segundas lenguas (Galdames y Walqui, 2008), Arévalo, Pardo y Vigil, 2013). Por ello, López (2010) al analizar la implementación de la educación intercultural bilingüe en Guatemala propone “reinventar la educación intercultural bilingüe”.

## **2.2 Producción de textos**

Las diferencias son significativas en los logros de aprendizaje en la dimensión producción de textos en castellano entre los estudiantes que reciben las sesiones de aprendizaje en quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano. Según la tabla 7, la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (rango promedio = 44,93) respecto de los estudiantes del grupo castellano (rango promedio = 20,24). En este caso, a pesar de que no se enseña el castellano con las estrategias metodológicas de una segunda lengua (*cf.* Galdames y Walqui, 2008; López, 2002; Julca, 2005; Arévalo, Pardo y Vigil, 2013), y en contraste con lo establecido en la sección anterior (5.2.1), los resultados son favorables para el grupo de los estudiantes que reciben clases en quechua y castellano. Esto implica que, no necesariamente los resultados pueden ser homogéneos, sino diferenciados en las diferentes habilidades lingüísticas. Así, mientras que no existe mayor diferencia entre ambos grupos en las habilidades de comprensión lectora y expresión oral (ver la siguiente sección 5.2.3), en la habilidad de producción de textos las diferencias son considerables.

### **2.3 Expresión oral**

Los logros de aprendizaje en la habilidad de expresión oral en castellano tanto por los estudiantes que reciben clases en quechua y castellano como por los que reciben clases solo en castellano son muy similares. La tabla 8, muestra que mientras que los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben clases en quechua y castellano tienen un rango promedio 34,28, los del que reciben solo en castellano tienen un rango promedio 29,92, cuyos resultados, estadísticamente, no son significativos. Estos resultados demuestran, una vez más, que el tratamiento de la enseñanza *de* y *en* la segunda lengua (castellana) no es sistemática, sino se viabiliza de modo similar en ambos grupos, por lo que los resultados son similares. En este caso, también es coincidente con los que señalan Galdames y Walqui (2008), Arévalo, Pardo y Vigil (2013), Julca (2005) y López (2010) y también con lo anotado en la sección 5.2.1.

### **3. INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL LOGRO DE APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN QUECHUA**

En contraste con lo analizado en la sección anterior, la educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en quechua. Así, la tabla 5, presenta los resultados de los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación intercultural bilingüe que reciben las sesiones de aprendizaje en quechua y castellano y los que solo reciben las sesiones de aprendizaje en castellano, donde la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (rango promedio = 42,30) respecto de los estudiantes del grupo castellano (rango promedio = 22,64). Estos resultados son coherentes con lo que señalan López y Küper (2002), la educación intercultural bilingüe permite fortalecer su segunda lengua de manera eficiente

tanto a nivel oral como escrito, sobre la base de los aprendizajes y desarrollos logrados en la lengua materna (López y Küper, 2002). Es decir, existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da igualmente un mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos (Cummins, 1986).

### **3.1 Comprensión lectora**

Según la tabla 9, la mayor calificación en comprensión lectora corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 41,15) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 23,68). Esto implica que a pesar de que el uso y enseñanza en quechua y castellano es asistemático, el rendimiento de los niños y niñas quechuahablantes es mejor que sus pares que reciben clases solo en castellano. Esta realidad, confirma lo reportado por Julca (2000) y Julca y Carlosama (1999), Zavala (2001).

Al uso esporádico, no estructurado, no planificado y no sistemático de las lenguas quechua y castellano en los procesos educativos como se observa en las instituciones educativas bilingües e interculturales de Uquia, Huanchac y Huamarín, correspondería a lo que Vigil (2004) denomina uso asistemático de lenguas. Y, las instituciones educativas de este tipo, las suele denominar como las “mal llamadas escuelas EBI” debido a que no se implementa la educación bilingüe e intercultural de acuerdo a la propuesta planteada que lo intercultural va en estrecha relación con lo lingüístico y que, además, el uso de lenguas no solo se reduce al área de comunicación, sino a todas las áreas curriculares. En adición, la enseñanza no solo se limita a las cuatro paredes del salón de clases y el calendario escolar, sino también se realiza en los respectivos espacios socioculturales

incorporando aspectos relativos al calendario agrícola de la respectiva comunidad donde funciona la escuela.

No obstante, es importante destacar que aun con un uso y tratamiento asistemático de las lenguas, los logros son mejores que en los niños que reciben solo clases de castellano. Si la enseñanza de la comprensión lectora se realizara con el tratamiento adecuado de lenguas según los escenarios sociolingüísticos (Godenzzi, 2003) y Julca (2009c), el nivel de rendimiento sería muy superior, y alcanzarían los niveles esperados como los logrados en los proyectos educativos exitosos como en el programa experimental de PEBI de Puno, FORMABIAB, entre otros (véase López y Küper, 2002; Cummins, 1986).

### **3.2 Producción de textos**

Según la tabla 10, la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 39,27) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 25,39) esto implica a pesar del uso y enseñanza asistemática de las lenguas (Vigil, 2004, 2011) donde no se distingue metodológicamente el tratamiento de dichas lenguas como lengua materna (L1) y como segunda lengua (L2), (Julca, 2000, 2005), el logro de aprendizajes es superior con relación de los estudiantes de las instituciones educativas bilingües e interculturales donde todo el proceso educativo se lleva a cabo completamente en castellano, pero un castellano local/regional interferido (López, 2002; Julca, 2009b).

Un aspecto importante que resaltar es que si bien, los niños y niñas escriben en quechua; no obstante, en el aspecto ortográfico se registra muchas limitaciones. Es decir, el común de los niños y niñas escriben con el alfabeto del castellano y solo en algunos casos con el alfabeto del quechua. Obviamente, los niños recién están empezando a escribir. A ello, se suma que los docentes tampoco están convenientemente capacitados en la escritura

quechua, tienen muchas dudas y limitaciones (Julca, 2000; Julca & Julca, 2016). Por consiguiente, la mejora en la producción de textos de los niños también depende de la enseñanza que imparten los procesos con el uso adecuado del alfabeto y normas ortográficas del quechua que se encuentra vigente desde 1985 según la resolución Ministerial N° 1218-85-MED, ratificado en los Acuerdos de Cieneguilla (junio, 2014) para mayor detalle véase Julca (2017, en prensa).

### **3.3 Expresión oral**

Según la tabla 11, la mayor calificación corresponde a los estudiantes del grupo quechua (Rango promedio = 38,83) respecto de los estudiantes del grupo castellano (Rango promedio = 25,79), debido a que dichos niños registran mejor desenvolvimiento, mayor confianza porque lo hacen en su lengua materna que es la quechua (*cf.* Julca, 2011). Tal como señalan Córdova, Zariquiey y Zavala (2005), la lengua materna no se enseña en el sentido literal del término, lo que sí la enseñanza de la segunda lengua requiere de metodologías especiales. Asimismo, Julca (2005: 71) señala que, ni a los hispanohablantes que van a las escuelas no EBI ni a los quechua hablantes que van a las escuelas EBI se les enseña en lengua materna porque ellos ya van con un amplio conocimiento y manejo oral de la misma.

## CONCLUSIONES

- 1° La educación intercultural bilingüe desarrollada de una manera planificada y sistemática incide significativamente en el logro de aprendizajes en el área de comunicación en el segundo grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz, 2016.
- 2° La educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la expresión oral, con ligera ventaja de los estudiantes que reciben clases en quechua y castellano que muestran cierta fluidez, seguridad y expresan sus ideas con coherencia, en comparación a los estudiantes que solo reciben clases en castellano.
- 3° La educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la comprensión lectora en quechua y castellano, siendo semejantes los logros tanto en los estudiantes que reciben clases en ambas lenguas, de los que reciben solo en castellano en el área de comunicación en el segundo grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.
- 4° La educación intercultural bilingüe incide en el logro de aprendizajes en la producción de textos en las lenguas quechua y castellano mostrando una ligera ventaja en los niños y niñas que reciben las clases en ambas lenguas de los estudiantes que solo reciben las clases en castellano en el área de comunicación en el segundo grado de primaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Huaraz.
- 5° La educación intercultural bilingüe incide significativamente en el logro de aprendizajes, cuando se cuenta con docentes capacitados, comprometidos con la EIB,

cuando se planifica las sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta su contexto bilingüe y valorando su lengua y cultura.

6°|Las instituciones educativas interculturales y bilingües de la jurisdicción de Huaraz reconocidas como interculturales y bilingües requieren ser interculturalizadas, recreadas o reinventadas sobre la base de un sinceramiento. Puesto que no todas ellas, desarrollan la propuesta educativa intercultural y bilingüe y las que desarrollan lo hacen de una manera esporádica, no planificada y asistemática.

## **RECOMENDACIONES**

- 1° A partir de los resultados se recomienda a los planificadores de la educación a nivel del Ministerio de Educación y sus centros desconcentrados a nivel de las direcciones regionales y las unidades de gestión educativa local, el sinceramiento de las instituciones educativas bilingües e interculturales de acuerdo a la realidad sociolingüística de las comunidades.
- 2° Los resultados encontrados en el presente trabajo de investigación deben ser tomados en cuenta por los directivos, especialistas, profesores, que forman parte del programa de educación intercultural bilingüe de educación primaria de la zona rural de la ciudad de Huaraz a fin tomar medidas correctivas y superar las debilidades existentes.
- 3° Capacitar a los docentes y especialistas del programa de educación intercultural bilingüe de educación primaria de la zona rural de la ciudad de Huaraz a fin de lograr altos niveles de aprendizaje en el área de comunicación.
- 4° Se recomienda que funcionarios, directivos, docentes y padres de familia necesitan trabajar de una manera coordinada y cooperativa para llevar adelante el proceso educativo intercultural y bilingüe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, J. *et al.* 1993. “La lengua oral en la enseñanza secundaria”. En Lomas, C. y Osorio, A. (Coord.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Abrigo, D. 2010. *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de Carmen de la Legua*. Tesis de Maestría. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Acuña E. y Eyzaguirre N. 2012 *Comprensión lectora de los estudiantes bilingües interculturales en el Perú*. Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación y en la cultura. IV Congreso Leer.es. España.
- Alba, A. 1996. *Huarás: Historia de un pueblo en transformación*. Carás: Ediciones ‘El Inca’.
- Albó, X. 1999. *Iguals aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Ansión, J. 2003. “Por una educación intercultural”. *Revista Pedagógica Maestros*. Vol. 08. Lima. 19-20.
- Arévalo, I., Pardo, K. y Vigil, N. 2013. *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

- Arévalo, R. 2010. *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes*. Tesis de Maestría. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arregui, P. 2000. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Seminario sobre Perspectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Baker, C. 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra
- Bordas, M. 2000. “Sistema de evaluación de los aprendizajes”. En De la Torre, S. y Barrios, O. (ed.). *Estrategias didácticas e innovadoras*. Barcelona: Octaedro, pp. 289-294.
- Brack, A. 2005. “Educación para el desarrollo sostenible una necesidad impostergable”. En E. Vélchez, S. Valdez, and M. Rosales (ed.), *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de Recursos Humanos*. Lima: CILA-UNMSM, UNE, UNALM, PROEIB Andes-GTZ. 91-117.
- Calvo, M. 2009. *Guía para la evaluación de competencias en la práctica de los estudios de maestro/maestra*. Barcelona: Agencia de Sistema Universitario de Catalunya.
- Canale, M. y Swain, M. 1979. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching”. *Applied linguistics 1*. Oxford: O.U.P.
- Cassany, D. 1998. *Enseñar lengua*. Barcelona: Ediciones Graó.
- Chiodi, F. 1990. “Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural”. En Chiodi (Comp.). *La Educación Indígena en América Latina*. Vol. II. Quito: Abya-Yala. 400-510.

- Cisneros, A. y Gálvez, C. 2010. *Abriendo caminos. Guía de estrategias metodológicas para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos*. Lima: Tarea e Ibis.
- Cojtí, D. 1987. “La educación bilingüe: ¿mecanismo para la uniformidad o para el pluralismo lingüístico?”. *Boletín de lingüística*, año I, N° 5. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Consejo Nacional de Educación. 2015. *Usos de las evaluaciones de rendimiento escolar en el Perú*. Lima: CNE (Ms.)
- Cummins, J. 1984. “Language proficiency, bilingualism and academic achievement”. En *J. Cummins Bilingualism and Special Education: Issues and Assessment and Pedagogy*. San Diego, California: College-Hill.
- Cummins, J. 1986. “Empowering minority students: a framework for intervention” *Harvard Educational Review*. Vol. 56/1. 18-34.
- Defior, S. 1996. *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Degregori, C. 2005. *No hay País más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: PUCP, Universidad del Pacífico e IEP.
- Diseño Curricular Nacional. 2009. *Guía de evaluación del aprendizaje*. 1ª Edición. Lima.
- DREA. 2008. *Proyecto Educativo Regional Ancash*. Huaraz: DREA.
- Fuller, N. (ed.). 2002. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico e Instituto de Estudios Peruanos.

- Galdames, V.; Walqui, A y Gustafson, B. 2008. *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. 2ª. Edición. Guatemala: PROEB Andes – GTZ, Editorial Cholsamaj.
- Galdames, V. y Walqui, A. 2008. *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. 2ª. Edición. Guatemala: PROEB Andes – GTZ, Editorial Cholsamaj.
- García, M. 2008a. *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: Instituto de estudios Peruanos.
- García, M. 2008b. *Estudio del Impacto del PROEIB Andes*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Godenzzi, J. 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Godenzzi, J. 1998. “Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía”. En J. Calvo y J.C. Godenzzi (Comp.). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas. 19-30.
- Godenzzi, J. 2003. “El castellano en poblaciones indígenas: contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza”. En Jung y López (Comp.). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB Andes e InWent. 72-82.
- González, F. 1992. *Huarás, visión integra*. Huarás: Ediciones Safori.
- Heise, M. (Comp.). 2001. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE – PE.

- Hymes, D. 1974. *Fundamentos en sociolingüística*. Madrid: Cátedra.
- INDEPA. 2010. *Aportes para un enfoque intercultural*. Lima: INDEPA.
- Ipiña, E. 1997. “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”.  
*Revista Iberoamericana de Educación* N° 13. Madrid: OEI. 99-112.
- Jopen, G., Gómez, G. y Olivera, H. 2014. *Sistema educativo peruano: balance y agenda pendiente*. Lima: Departamento de Economía, PUCP:
- Jorba, J. y Sanmartí, N. 1996. *Enseñar, aprender y evaluar. Un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Julca, F. 2000. *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. Tesis de maestría. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Julca, F. 2004a. “Uso de lenguas en procesos de educación bilingüe intercultural”. En Solís (Comp.). *Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada*. Lima: GTZ, PROEIB Andes, FLCCHH, UNMSM. 335-378.
- Julca, F. 2004b. *Módulo de Interculturalidad*. Huaraz: Diplomado en Educación Intercultural, UNASAM, Diaconía.
- Julca, F. 2005. “Hacia una interculturalidad más allá de las aulas rurales”. *Revista Pedagógica Maestros*, N° 25/26, Vol. 11, pp. 70-72.
- Julca, F. 2007. “Recursos humanos para la educación intercultural bilingüe”. En E. Vílchez, S. Valdez, and M. Rosales (ed.), *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de Recursos Humanos*. Lima: CILA-UNMSM, UNE, UNALM, PROEIB Andes-GTZ. 35-56.

- Julca, F. 2009a. *Quechua Ancashino, una mirada actual*. Lima: Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Julca, F. 2009b. *Lengua y sociedad andina. Lingüística quechua, educación intercultural y derechos lingüísticos*. Carhuaz-Lima: Urpichallaury y Líder ediciones.
- Julca, F. 2009c. “Una mirada sociolingüística a la enseñanza de lenguas en la zona andina de Áncash”. En *Paqariina N° 2*, Revista de investigaciones lingüísticas y culturales. Edición especial: Aportes para la Educación Intercultural Bilingüe. Lima: Diaconía, pp. 27-54.
- Julca, F. 2010a. “Diversidad cultural y educación superior en Áncash”. En Revista Internacional ISEES, Inclusión social y equidad en la educación superior, N° 7. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 115-130.
- Julca, F. 2010b. *Quechua dialectology in the Huaylas Valley from speakers’ and linguistic perspectives*. Tesis doctoral. Ausitn: The University of Texas at Austin.
- Julca, F. 2011. “La educación en contextos rurales de Áncash”. En *Educación en Ancash. Aportes y reflexiones*. Chimbote: PELA-DREA. 139-150.
- Julca, F. 2013. *Quechua. Historia, gramática, léxico y escritura*. Lima: INADEA.
- Julca, F. 2015. “Hacia la dignificación del quechua: desmitificando falacias y prejuicios lingüísticos”. *Revista Académica UNASAM*, N 2. 46-70.
- Julca, F. 2017 (en prensa). *Escritura Quechua. Qichwata Qillqanapaq*. Huaraz: Quri Editorial.

- Julca, F. y Carlosama, J. 1999. *Evaluación Externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Perú – Región Ancash*. Lima: Ms.
- Julca, F. y Julca, C. 2016. *Quechua: riqueza léxica y expresiva*. Huaraz: INADEA y Killa Editorial.
- Julca, F. y Nivin, L. 2013. “*Hacia una Universidad más inclusiva e intercultural en Ancash: el caso de la formación docente en la UNASAM*”. En *Sembrando Huellas 2, Revista de la FCSEC-UNASAM*. 19-33.
- Jung, I. y López, L. (Comp.). 2003. *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB Andes e InWent.
- Lee, S. y Hornberger, N. 1998. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, L. 1999a. *Interculturalidad y educación en América Latina*. Cochabamba: PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón- GTZ, Ms.
- López, L. 1999b. “*Lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural*”. En Mengoa (Comp.). *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*. La Paz: CEBIAE, pp. 47-70.
- López, L. 1999c. “Anotaciones sobre el multilingüismo indoamericano en su relación con la educación”. *Pueblos Indígenas y Educación* N° 47/48. Quito: Abya-Yala. 77-99.
- López, L. (Coord.). 2002. “*A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*”. Lima: MECEP, Ministerio de Educación.

- López, L. 2003. “Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América latina?” En Jung y López (Comp.). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB Andes ye INWent. 39-71.
- López, L. 2004a. *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: UNICEF.
- López, L. 2004b. “Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente”. En E. Vílchez, S. Valdez, and M. Rosales (ed.), *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de Recursos Humanos*. Lima: CILA-UNMSM, UNE, UNALM, PROEIB Andes-GTZ. 17-34.
- López, L. 2010. “Hacia la reinención de la educación intercultural bilingüe en Guatemala”. En Lizama, J. (coord.). *Los caminos de la educación intercultural en América Latina*. Barcelona: Icaria, Desarrollo Rural.
- López, L. y Küper, W. 2001. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. Eschborn. GTZ
- López, L. y Sapón, S. (ed.). 2011. *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina*. La Antigua: PACE
- Mengo, N. (Comp.). 1999. La Paz: CBIAE. *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en los ámbitos urbanos*.
- Navarro, R. 2003. *El rendimiento académico: concepto investigación y desarrollo*. REICE (revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en

*educación*) julio-diciembre año1, N° 2. Madrid, España. Recuperado el 15 de marzo del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110208.pdf>

Martín, P. 1998. *El profesor de lenguas*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Ministerio de Educación. 2002. *Política nacional de lenguas y culturas en la educación*. Lima: DINEBI-MINEDU.

Ministerio de Educación. 2004. *Factores asociados al rendimiento estudiantil- Resultados de la Evaluación Nacional 2001*. Documento de trabajo N° 9. Lima: Unidad de Medición de la Calidad.

Ministerio de Educación. 2010. *Evaluación Censal de Estudiantes 2010*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. 2015. *Política nacional de educación intercultural bilingüe (EIB)*. Lima: MINEDU.

Montero, C. et al. 2001. *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación.

Nivin, L. 2011. *Impacto de los programas de formación docente en educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo en la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas, Áncash 2005-2010*. Tesis de Maestría. Huaraz: Escuela de Post Grado, UNSASM.

Nivin, L. y Julca, F. 2013. “*Impacto de la formación docente en educación intercultural bilingüe en la calidad educativa en el Callejón de Huaylas*”. En *Aporte Santiaguino* N° 6 (2), pp. 102-102.

- Pérez de Cuellar, J. 1997. *Nuestra diversidad creativa. Una agenda internacional para el cambio cultural*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzas, J. 2006. *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Pizarro, R. & Clark, S. 1998. *Currículo del hogar y aprendizajes educativos*. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33.
- Ramos, G. 2017. *PISA 2015: Un resumen de los resultados de los países Latinoamericanos*. <<http://gestion.pe/economia/estos-son-resultados-evaluacion-pisa-2015-peru-mejora-posiciones-2176582>> Consulta [12-02-2017].
- Rengifo, G. 2000. “La crianza en los Andes”. En *Beyond Paulo Freire: Furthering the Spirituality Dialogue*. Massachusetts: Smith College.
- Rengifo, G. 2001. *Los caminos del saber andino-amazónico y la crianza de la escuela*. Lima: PRATEC (mimeo).
- Roldán, E. 2003-2004. “La competencia comunicativa y la expresión oral”. *Documentos lingüísticos y literarios* 26-27: 31-32.
- Rosaldo, R. 1982. “Cruce de fronteras”. En *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo. 181-204.
- Sepúlveda, G. 1999. *Desafíos pedagógicos de la educación rural*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

- Taípe, N. 1998. “*La educación en castellano a poblaciones quechuas en los Andes peruanos*”. Revista Iberoamericana de Educación Número 16, pp. 153-163.
- Trapnell, L. y Neyra, E. 2004. *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Documento de Trabajo. Banco Mundial y PROEIB Andes
- Trapnell, L. 2005. “*La educación intercultural bilingüe en Perú: debilidades y aportes al desarrollo local*”. En Hernaiz, Sanjinés y Villarán (Comp.). Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. pp. 263-288.
- Tapya, J. 2002. *Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes en escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno*. Tesis para optar el Grado de Magister en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Touron, J. 1984. *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona EUNSA.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa – MINEDU. 2005. *Evaluación Nacional 2004 Marco de trabajo de las pruebas de rendimiento*. Lima, Perú.
- Van Dijk, T.A.; Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press: Nueva York-EE.UU.
- Vásquez, E.; Chumpitaz, A. y Jara, C. 2009. *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima: UNICEF, TAREA, CARE.
- Vigil, N. 2004. “El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI en Perú”. *Tarea, Revista de Educación y Cultura*, N° 59.

- Vigil, N. 2008. "Sobre la educación intercultural bilingüe, las lenguas y los derechos lingüísticos". En Hidalgo, Lilian y otros. *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea. 41-54.
- Vigil, N. 2011. *Reflexiones de Invierno*. Lima: Tarea.
- Vilchez, E., Valdez, S. y Rosales, M. (eds.). 2004. *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Vol. I y II. Lima: CILA-UNMSM, PROEIB Andes.
- Walsh, C. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Documento de trabajo. Ms.
- Zavala, V. 2001. *Oralidad y escritura en la educación bilingüe*. Lima: MECEP, Ministerio de Educación, GTZ, KFW.
- Zavala, V. 2008. *Avances de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: Care Perú.
- Zúñiga, M. 2008. *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Zúñiga, M. 2009. *El uso de lenguas quechua y castellano en la ruta del sol*. Lima: Foro Educativo.
- Zúñiga, M. y Gálvez, M. 2003. "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una política de propuesta". En Fuller (Edit.). *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: PUCP, UL e IEP. 309-329.

Zúñiga, M., Sánchez, L. y Zacharías, D. 2000. Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino. Lima: MECEP-MED, GTZ y KFW.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO

APELLIDOS Y NOMBRES .....GRADO .....

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_/\_\_/2016

Lee y piensa bien antes de marcar tus respuestas.

Haz tu mejor respuesta, Así podrás demostrar lo aprendido

1. Lee la siguiente oración y marca su dibujo.

Anita está leyendo y Juancito esta con su cuaderno.



Claudia estudia en el segundo grado. A ella le gusta leer. Por eso, su papá le compró un cuento.

2. ¿Qué le gusta a Claudia?

- a. escribir
- b. leer
- c. jugar



El lunes en la formación el Alcalde de la ciudad entregó una medalla a Manuel porque ganó el concurso anual de canto andino.

3. ¿Quién entregó una medalla a Manuel?

- a. El alcalde del colegio
- b. Director del colegio
- a. El alcalde de la ciudad

4. ¿Por qué Manuel recibió una medalla?

- a. Porque ganó el concurso de canto andino
- b. Porque ganó el concurso de baile andino
- c. Porque ganó el concurso de canto coral

Lee con atención el siguiente texto.

Juan fue a comprar a la tienda, al cruzar la calle encontró un perrito pequeño de color blanco sin dueño y decidió llevárselo; ya en su casa, Juan y sus hermanitos lo alimentaron, lo cuidaron. A la mañana siguiente una niña tocó su puerta, Juan salió y la niña le preguntó si había encontrado un perrito pequeño de color blanco, Juan le dijo que sí y decidió entregar al perrito.

Ahora marca la respuesta correcta en cada pregunta.

5. ¿Dónde encontró Juan al perrito?

- a. Al salir del colegio
- b. Al salir de la tienda
- c. Al salir a la calle



6. ¿De qué trata **principalmente** el texto que acabas de leer?

- a. De un perrito perdido
- b. De los hermanitos de Juan
- c. De Juan en la tienda

7. ¿Qué actitud demuestra Juan?

- a. Una actitud egoísta
- b. Una actitud honesta
- c. Una actitud respetuosa

Lee con atención la siguiente carta

Viernes 16 de noviembre de 2016.

Hola primita María

Te quiero contar que mi hermano Jhair me regaló un conejito por mis buenas calificaciones en la escuela. El conejito se llama jampi porque salta mucho y es un juguetón. Cuando vengas a Huaraz en tus vacaciones lo conocerás y te encariñarás con él.

Tu primita Yunice.

8. Quien le regaló el conejito a Yunice?

- a. su profesora
- b. su hermano
- c. su primita

9. ¿Por qué le regalaron un conejito a Yunice?
- Por su cumpleaños
  - Por sus buenas calificaciones
  - Por ayudar en casa siempre
10. ¿Qué quería contar **principalmente** Yunice en su carta?
- Que su hermano tiene conejos.
  - Que le regalaron un conejito.
  - Que la escuela es divertida.

Lee el siguiente aviso con atención.

## CONCURSO DE VILLANCICOS EN QUECHUA

NAVIDAD - HUARACINA 2016



- INSCRIBE A TU COLEGIO Y GANA MUCHOS PREMIOS.
- PARTICIPA CANTANDO EN QUECHUA.



SABADO 3 DE DICIEMBRE

TE ESPERAMOS

LUGAR: CENTRO CULTURAL DE HUARAZ



11. ¿Para qué se escribió este aviso?
- Para cantar los villancicos en navidad
  - Para invitarnos al centro cultural
  - Para inscribirnos en el concurso

12. ¿Dónde será el concurso de villancicos en Quechua?
- a. En el patio del colegio
  - b. En el centro cultural de Huaraz
  - c. En la Municipalidad de Huaraz

**Texto 5: Lee con atención la siguiente historia y marca con X una sola respuesta:**

Después de salir de la escuela, Antonio va a su chacra de Monterrey a ver a todos sus animales y escuchar los cánticos melódicos de las aves. Estuvo tan contento y concentrado que había olvidado el tiempo que había transcurrido, preocupado por lo que dirán sus padres, se retiró del lugar y se dirigió a su casa para almorzar su rico picante de cuy.



Ahora marca con un aspa (X) la respuesta correcta de cada pregunta:

**13. ¿Cuándo fue Antonio a su chacra de Monterrey?**

- a. Cuando llegó a su casa.
- b. Al salir de la escuela.
- c. Antes de ir al campo.

**14. ¿Para qué Antonio va a su chacra de Monterrey?**

- a. Para vender golosinas
- b. Para jugar con sus amigos
- c. Para ver a sus animales

**15. ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?**

- a. Trata del picante de cuy.
- b. Trata del entusiasmo de Antonio por ir a la chacra
- c. Trata de los animales en la chacra.

**16. El cántico de las aves produce en las personas:**

- a. alegría
- b. tristeza
- c. aburrimiento

**17. El texto que leíste se escribió para:**

- a. Darnos información.
- b. Darnos una opinión.
- c. Contarnos una historia.

**Texto 6: Lee con atención el siguiente texto: El búho malagüero**



Todas las noches jugábamos en el campo. Cierta noche cuando estábamos jugando escuchamos un canto que decía: tukuu.., tukuu, tukuu.. Entonces asustados fuimos a nuestras casas. Cuando apenas entré a mi cuarto, mi papá me dijo: ¿Qué ha pasado?, ¿Por qué vienes asustado? Yo le respondí: Nos ha hecho asustar el búho, está cantando en el árbol cerca de la casa de don Antuku. Ah, búho malagüero, taya Dios a quién ya te lo vas a llevar, dijo mi papá en voz baja. ¿Eso es malo papá? Le pregunté. Claro hijo, me dijo. Así, el búho malagüero cantó en el árbol de enfrente y no pasaron unas semanas y murió tu abuelito, me dijo mi papá. Pero, no hay que preocuparnos, hay que dormir ya, me dijo mi padre. Pero, yo no pude dormir pensando quien se moriría: mi papá, uno de mis tíos, yo mismo...

Ahora marca con un aspa (X) la respuesta correcta de cada pregunta:

**18. ¿Cuándo los niños estaban jugando qué paso?**

- a. Empezó a llover.
- b. Se oscureció completamente.
- c. El búho cantó.

**19. ¿El cántico del búho es malagüero porque anuncia?**

- a. La muerte de los animales.
- b. La muerte de los niños que juegan.
- c. La muerte de cualquier persona.

**20. ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?**

- a. El cántico del búho malagüero.
- b. La muerte del abuelo del niño.
- c. La muerte de don Antuku.

**21. El cántico del búho es:**

- a. melodioso.
- b. triste.
- c. tukuu... tukuu...

**22. Si se matara al búho:**

- a. Ya no existirían las desgracias.
- b. Las personas vivirían más años.
- c. La desgracia ocurrirá siempre.

**ANEXO 2: PRUEBA DE COMUNICACIÓN (PRODUCCIÓN DE TEXTOS) EN CASTELLANO SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA**

**APELLIDOS Y NOMBRES:** \_\_\_\_\_

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** \_\_\_\_\_

**FECHA** \_\_\_ / \_\_\_ / 2016

1. Mira con atención esta imagen.



2. Redacta ahora un cuento sobre los niños en el columpio.

---

---

---

---

---

---

---

---

### **ANEXO 3: PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL EN CASTELLANO**

APELLIDOS Y NOMBRES.....2º GRADO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....

FECHA \_\_\_\_/ \_\_\_\_ / 2016

LEE CON ATENCIÓN EL SIGUIENTE TEXTO

#### **EL SOL Y EL GIRASOL**

Una mañana de duro invierno, las flores se quedaron dormidas. Tenían tanto frío, que unas a otras se abrazaban para calentarse. Pero una de ellas abrió sus pétalos amarillos, buscando la luz del día. Y, a pesar de que el sol estaba oculto por las nubes, la flor siguió elevando sus pétalos amarillos como buscándolo. Al darse cuenta de esto, el sol, que todo lo veía, se acercó a la hermosa flor y le preguntó cómo se llamaba.

- No tengo nombre – le dijo tímidamente.
- Desde hoy, te llamarás girasol. Tendrás los pétalos tan brillantes como mis rayos y siempre se abrirán hacia donde yo esté –
- Le dijo el sol, acariciándola con sus rayos de luz y calor.

**RESPONDE ORALMENTE LAS PREGUTAS:**

**1. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?**

- a Narrativo.
- b Descriptivo.
- c Instructivo.

**2. ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?**

- a La flor siguió elevando sus pétalos.
- b Las flores se quedaron dormidas.
- c Las flores se abrazaban para calentarse.

**3. ¿Por qué el sol se acercó al girasol?**

- a Porque le pareció gracioso.
- b Porque observó el esfuerzo que hacía por encontrarlo.
- c Porque quiso ayudarlo.

**4. ¿Cómo era el girasol?**

- a Era haragán.
- b Era perseverante.
- c Era miedoso.

**5. Este cuento nos enseña principalmente que :**

- a Debemos esforzarnos por lograr lo que nos proponemos.
- b Debemos pedir ayuda a los demás.
- c Debemos esperar a que todo pase.

## ANEXO 4: PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL EN QUECHUA

APELLIDUYKIWAN HUTIYKI.....

2° GRADO YACHAY WAYI .....

Hunaq: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2016

### ***WILLAKUY: HACHA WAYI***

Muntikuna rurinchaw huk hatun hacha kanaq, tsaychaw atska ashmakuna kawayanaq. Huk anwaqshush Mañuuka hutikunaq, payqa allaapa uryakuqshi kanaq, llapankunatapis llalliqshi uryachaw, mana utirishpa. Huknin ashmaq, Pichuysanka Piillu kanaq. Payqa shumaq qutsukuq kanaq, llapan ashmakunata shumaq qutsunkunawanshi kushitsinaq. Tsaychawshi taaranaq, huk chukllush, payqa allaapa mikuqshi kanaq, payqa raprakuna mikuqshi kanaq, allaapa haku shimi kanaq.

Llapan ashmakunash kushishqa kawayanaq shumaq hatun hachachaw, quñu quñu taraayaanaq. Tsayshi paykuna allaapa kuyayaanaq hachata, wayinkuna kaptin.

### **PARLAYLLAPA YASKIY TAPUKUYKUNATA:**

#### **1) ¿Imatataq kay willakuy willakun?**

- a. Muntikunachaw yachaq ashmankunata.
- b. Hacha Wayipaq
- c. Qilla ashmakunapaq

**2) Mañuuka Anwaqshu allaapa uryar qallaptin:**

- a. Manam utintsu
- b. Rasllam ahayan
- c. Raslla utirin

**3) Pichuysanka Piillu:**

- a. Lluta qutsun
- b. Kushi kushi kawakun
- c. Llapan ashmakunata shumaq qutsunkunawan kushitsin

**4) ¿Chullush imatataq mikun?**

- a. Frutakunata
- b. Raprakunata
- c. Mishkikunata

**5) ¿Imanawtaq ashmakuna hachachaw kawayan?**

- a. Llakishqa
- b. Shumaq
- c. Kushishqa

**ANEXO 5: RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE EXPRESIÓN ORAL EN  
QUECHUA**

**Nombres y apellidos:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Grado: 2°      Fecha:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2016

CRITERIOS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	POCO REGULAR
Lee con claridad y fluidez				
Pronuncia adecuadamente las palabras				
Expresa sus ideas coherentemente				
Tiene dominio de vocabulario				
Comprende las ideas centrales del texto				

**ANEXO 6: RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE EXPRESIÓN ORAL EN  
CASTELLANO**

**Nombres y apellidos:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Grado: 2°      Fecha:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2016

CRITERIOS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	POCO REGULAR
Lee con claridad y fluidez				
Pronuncia adecuadamente las palabras				
Expresa sus ideas coherentemente				
Tiene dominio de vocabulario				
Comprende las ideas centrales del texto				

**ANEXO 7: RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCION DE TEXTOS  
EN QUECHUA**

**Nombres y apellidos:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Grado: 2°      Fecha:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2016

CRITERIOS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	POCO REGULAR
El texto es claro, legible, legible hace uso de la ortografía básica, haciendo que el mensaje se reciba de forma fácil y fluida.				
El texto escrito sobre el tema contiene un párrafo a más.				
El texto tiene coherencia y lógica				
Se ha hecho uso de un vocabulario preciso eligiendo la palabra para lo que se quiere decir				
Escribe el texto en los que da curso a su imaginación y creatividad				

**ANEXO 8: RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN  
CASTELLANO**

**Nombres y apellidos:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Grado: 2°      Fecha:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2016

CRITERIOS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	POCO REGULAR
El texto es claro, legible hace uso de la ortografía básica, haciendo que el mensaje se reciba de forma fácil y fluida.				
El texto escrito sobre el tema contiene un párrafo a más.				
El texto tiene coherencia y lógica				
Se ha hecho uso de un vocabulario preciso eligiendo la palabra sobre el tema contiene un párrafo a más. sobre el tema contiene un párrafo a más. para lo que se quiere decir				
Escribe el texto en los que da curso a su imaginación y creatividad				

## ANEXO N° 9

### GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA PROFESORES

#### I. DATOS DE LA ENTREVISTA

1.1. Entrevistador: ..... Lugar: ..... Fecha: ...../...../2016

1.2. Entrevistado: Prof. ....

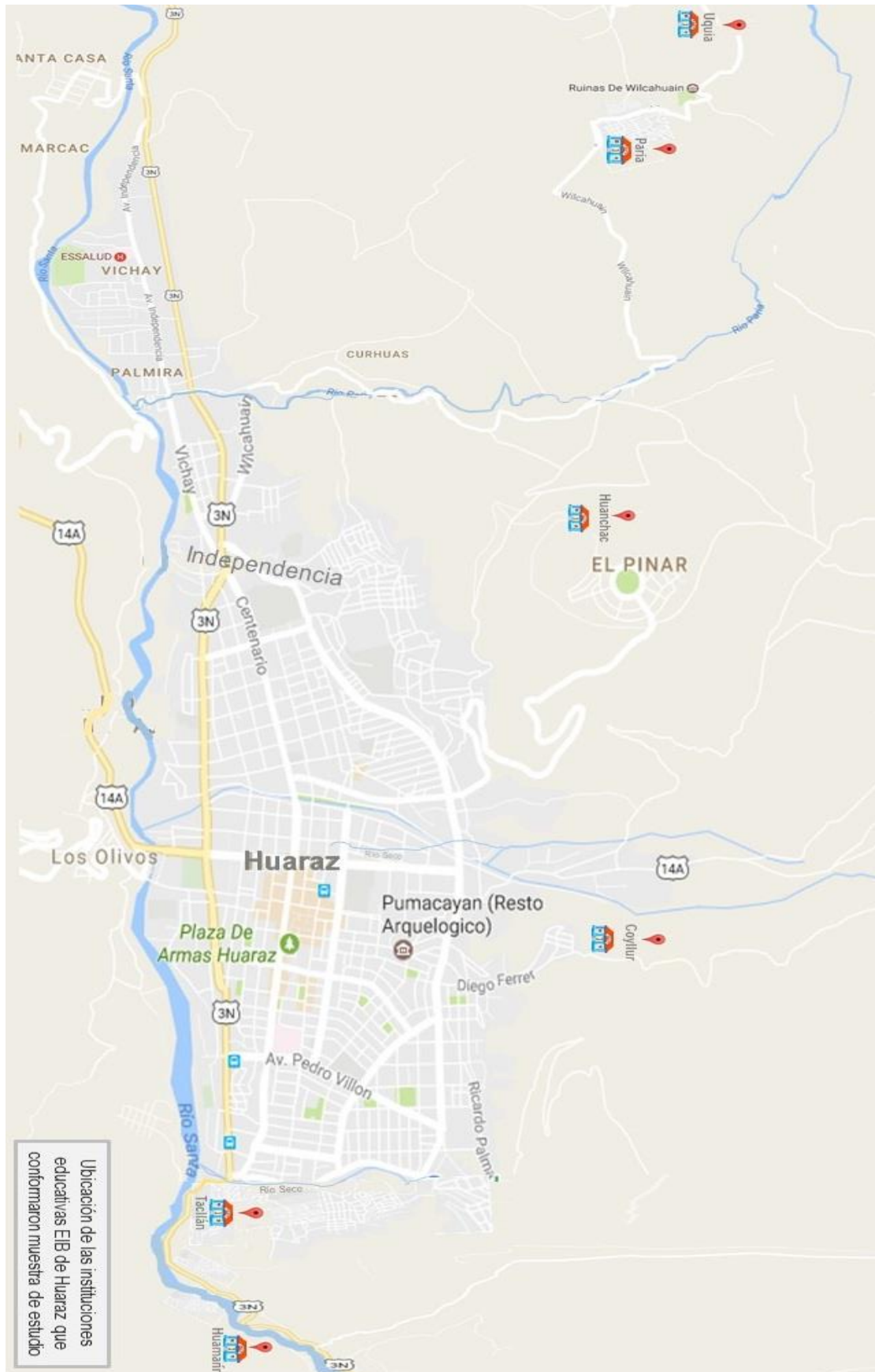
1.4. Grados a su cargo: ..... Tiempo de trabajo en esta IIEE: .....

#### II. CUESTIONARIO

1. ¿Ud. sabe hablar quechua o por lo menos entiende?
2. ¿Con quiénes habla quechua? ¿Cuándo, dónde y por qué?
3. ¿A un padre o madre de familia campesino(a) en qué lengua Ud, le habla?
5. ¿Qué lengua usan más los niños y niñas en la escuela?
6. ¿Ud. está de acuerdo que la IIEE donde labora sea EIB?, ¿Por qué?
7. ¿En sus clases para manifestar qué cosas usa el quechua? ¿Para reforzar la explicación anterior, indicaciones para que realicen las tareas, para motivar la participación, para controlar el orden, para explicar, para comentar, para llamar la atención, para agradecer, felicitar, dar instrucciones, hacer preguntas, contar cuentos, etc.?
8. ¿Ud. enseña en quechua como L1 y en castellano como L2?
9. ¿Cómo enseña en quechua como L1 y en castellano como L2?
10. ¿Si los alumnos no entienden una lección desarrollada en castellano, Ud. refuerza en qué lengua? ¿Por qué?
11. ¿Si los alumnos no entienden una lección desarrollada en quechua, Ud. refuerza en qué lengua? ¿Por qué?
12. ¿Tiene dificultades cuando enseña en quechua?, ¿Qué estrategias utiliza para superarlas?
13. ¿Ud. ha recibido capacitación para implementar la EIB, enseñar en quechua y castellano como L1 y L2?
14. ¿Los profesores reciben el acompañamiento de los especialistas de EIB de la UGEL?
15. ¿Qué opina de la EIB, considera que es una propuesta educativa viable en esta zona?

## ANEXO N° 10

### INSTITUCIONES EDUCATIVAS EIB DE LA MUESTRA DE ESTUDIO



## ANEXO N° 11

### RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 02897-2014-UGEL Hz



## Resolución Directoral N° 02897 -2014 UGEL Hz

Huaraz, 30 JUN. 2014

Visto, el Informe N°06-2014-ME/RA/DREA/UGEL-Hz/AGR-EIBD y demás documentos que se acompañan en cincuenta (50) folios útiles.

#### CONSIDERANDO:

Que, la Constitución Política del Perú, en el Artículo 17º último párrafo, establece que el Estado, fomenta la Educación Bilingüe Intercultural, según las características de cada zona; así como la preservación de las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país;

Que, la Ley General de Educación N° 28044, respecto a la Educación Intercultural Bilingüe, establece que el Ministerio de Educación promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, asimismo, incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas, garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del quechua como segunda lengua y, en ese sentido, determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.

Que, la Resolución Ministerial N° 0522-2013-ED, que aprueba la Directiva para el Desarrollo del Año Escolar- 2014, dispone que en las Instituciones Educativas Bilingües que forman parte del registro de las instituciones educativas de EIB, se debe implementar la Propuesta Pedagógica EIB y las Rutas de Aprendizaje, según las características socio culturales y los escenarios lingüísticos identificados, tomando en cuenta los saberes y prácticas culturales de la comunidad teniendo en cuenta su calendario comunal, e incorporando a los estudiantes en la programación curricular y planificar el uso de la lengua originaria y el castellano a partir de los resultados de la caracterización, para garantizar que los niños, niñas y adolescentes de los pueblos originarios reciban una educación pertinente y de calidad, en su lengua originaria y en castellano, y en diálogo intercultural;

Que, mediante Resolución Ministerial N° 0630 - 2013-ED, el Ministerio de Educación aprueba la norma técnica denominada "Procedimientos para el Registro de Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe, de Educación Intercultural y de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias", con la finalidad de contar con un registro oficial de instituciones educativas de todas las regiones del país, que permita implementar en forma progresiva la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;

Que, mediante Resoluciones Directorales UGEL Huaraz N° 01258-2012 de fecha 10 de mayo de 2012 y N° 02208-2013 de fecha 21 de junio de 2013, con los que se resuelve, modifica y amplia la identificación de las instituciones educativas de educación intercultural bilingüe de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Huaraz, con respecto con las normas emitidas por el Ministerio de Educación.

Que, en ese orden de ideas, el Director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Huaraz, ha cumplido con los procedimientos señalados en la norma, como la conformación del Comité Especial para el proceso de identificación, reconocimiento y registro de las Instituciones Educativas Interculturales Bilingües y el desarrollo de los procedimientos, aplicando los criterios señalados en la norma acotada;

~~VORSO~~ Que, con R.D. N° 01280-2012-UGEL-Hz de fecha 10 de mayo 2012, en su primer artículo, resuelve reconocer a las instituciones educativas de Educación Intercultural Bilingüe que fueron identificados conforme a la R.M N°008-2012-ED, las mismas que obran en el listado de las IIEE que acompaña a la resolución en mención, para su mayor conformidad se debe integrar como parte de la presente resolución la lista de las instituciones reconocidas como tal.

Que, para la identificación de las IIEE de Educación Intercultural Bilingüe, se tuvo en cuenta el criterio lingüístico, la auto adscripción y la política educativa de la región Ancash, teniendo en cuenta que las instituciones educativas del ámbito de la UGEL Huaraz, cuentan con estudiantes que tienen diversos grados de bilingüismo; es decir diverso manejo de las lengua originaria y también del castellano, además en el PER de la Región Ancash, el eje estratégico N° 06 dice: Identidad Intercultural y bilingüismo en la diversidad. La interculturalidad, es una respuesta propositiva a la diversidad cultural y lingüística existente en la región y el país, la interculturalidad, significa un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, etc. Teniendo en cuenta esta diversidad se identificó a) Instituciones Educativas EIB; 77 IIEE de Educación Inicial, 145 IIEE de Educación Primaria y 30 IIEE de Educación Secundaria y b) Instituciones Educativas EIB por Auto adscripción; 02 IIEE de Educación Primaria y 02 de Educación Secundaria.

Que, el especialista de Educación Intercultural Bilingüe Prof. Heriberto Hilario Diaz Luna, ha cumplido con elevar a la Dirección del Área de Gestión Pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local, el Informe N°06-2014-ME/RA/DREA/UGEL-Hz/AGP-EEIB, detallado y sustentado respecto a la identificación de las instituciones educativas que deben brindar servicios educativos interculturales bilingües, informando que el proceso se ha desarrollado en estricto cumplimiento de las disposiciones establecidas en la Directiva aprobada mediante Resolución Ministerial N°630-2013-ED resultando procedente su identificación para su reconocimiento oficial, sugiriendo además, dar inicio a la implementación progresiva de Educación Intercultural Bilingüe;

Que, con informe N° 06-2014-ME/RA/DREA/UGEL-Hz/AGP-EEIB, el especialista de Educación Intercultural Bilingüe, sugiere continuar con la identificación y registro de Instituciones Educativas que no fueron considerados en la resolución. Asimismo dejar sin efecto las Resoluciones Directorales N° 01280-2012 de fecha 10 de mayo de 2012 y N° 02208-2013 de fecha 21 de junio de 2013, para emitir la presente resolución de las instituciones consideradas en la lista como IIEE EIB de acuerdo a las normas que anteceden.

Estando, a lo informado por el especialista de EIB, dispuesto por el director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Huaraz, decretado por el Director del Sistema Administrativo II, visado por la Dirección del Área de Gestión Pedagógica e Institucional; y

De conformidad a la Constitución Política del Perú, Ley N° 28044, Ley General de Educación, D.S. N°011-2012-ED, Reglamento de Educación Básica Regular D. Leg. N° 276, Ley de Bases de la Carrera Administrativa; D.S. N° 015-2002-ED, D.S.N° 023-2003-ED;

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nº	DISTRITO	Código Modular	Nº y/o Nombre de la IE	LUGAR	Lengua (s) originaria (s)	Nivel y modalidad	Característica	Área Geográfica/ zona	Aplica Criterio Lingüístico
01	JANGAS	0416313	86043 "VM"	JANGAS	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
02		0416172	86044	HUANJA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
03		0416404	86590	MARENIYOC	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
04		0567230	86666	CHAQUECYACO	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
05		0416255	86099 "NDA"	HUANTALLON	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
06		0597260	86867	CAHUISH	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
07		0416370	83102	JANIUA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
08		0416388	86103	MATAQUITA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X
09		0416362	86101	ATUPA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
10	TARICÁ	0416321	86048 "CVM"	TARICA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
11		0416339	86049 "JCM"	PALTAY	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
12		0416347	86050	UCHUYACO	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
13		0416206	86087	QUILLASH	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
14		0416396	86104	LUCMA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
15		0416412	86691 "IS"	COLLON	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
16		0416420	86756 "CAB"	PASHPA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X
17		0681254	86940	JIUYA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
18		0717934	86958	URUSPAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
19		0735647	86968	SHINUA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
20		1101922	87003-2	BUENOS AIRES	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
21	LA LIBERTAD	0413427	86059 "VN"	CAJAMARQUILLA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X
22		0413435	86060	CHULLOC	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
23		0413500	86113	ARCASH	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
24		0413617	86703	HUELLAP	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
25		0542605	86836	SHIPASHHUAIN	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
26	OLLEROS	0417616	86708	ACO	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
27		0417881	86015	YUPANAPAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
28		0418004	86045 "CVM"	OLLEROS	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
29		0418012	86047 "CM"	HUARIPAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
30		0419481	86078	TAYAPAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
31		0419555	86688 "VC"	LLOCLLA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
32		0476341	86789	MASHUAN	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
33		PIRA	0413443	86064 "PPA"	PIRA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3
34	0412726		86065	LLANCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
35	0413534		86124	MANTUAS	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
36	0413542		86125	TINCO	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
37	0412718		86126	JIRAC	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
38	0413559		86129 "CIP"	YUPASH	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
39	0413567		86129	SANTA CRUZ	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
40	0413575		86130	QUITAFLORES	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
41	0413583		86131	CANTU	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
42	0413591		86132	CUISHUAR	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
43	0412684	86704 "SM"	SHINAN	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X	

44	PIRA	0566537	88859	YURACCANCHA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	
45		0544146	88931	CALLANCA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
46		0681312	88941	SAN JUAN DE MAQUI	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
47	PAMPAS GRANDE	0413351	86051	PAMPAS GRANDE	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X
48		0413377	86053	SHANCAC	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
49		0413450	86105	LA VICTORIA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
50		0413465	86106	CHORRILLOS	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
51		0412755	86108	CULLASH	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
52		0413625	86705	SAN JUAN	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
53		0644112	86915	HUANLLA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
54		0681304	86936	VINCHOTA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
55		HUANCHAY	0413641	86706	COLTUS	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1
56	PARIACOTO	0412734	86121	RURASHCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
57		0412700	86127 "SJ"	CHACCHAN	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
58		0412543	86134	RACRAO	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
59		0412692	86133	PAMPAN	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
60		0412650	86701	VITOCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
61		0412676	86702	FORTALEZA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
62		0412668	86700	MARCOCANCHA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
63		0476416	85793	31 DE MAYO	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
64		0637529	88296	RAPOYA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
65		0686402	88309	MARCO PAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
66		0695428	88325	NUEVA ESPERANZA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
67		0793109	88374	QUIRIMPA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
68		0818534	88380	CHACAL	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
69		0412635	86066	PARIACOTO	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
70	COLCABAMBA	0412742	86053	COLCABAMBA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
71	COCHABAMBA	0412767	88061	COCHABAMBA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X
72		0818872	86062	HUANCHUY	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
73		0412783	86110	MIRAMAR	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
74		0412825	86115	CHIPRE	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
75		0412817	86116	PALLAC	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
76		0412731	86118	PUMA PUCLLANAN	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
77		0412809	86120	PACHE	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
78		0699769	86119	CUNCO	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 1	X
79		0637652	88300	UPACOTO	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
80		HUARAZ	0417782	86005	SAN NICOLAS	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3
81	0417790		86006	JAUNA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
82	0417824		86009	HUAMARIN	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
83	0417873		86314	HUALLCOR	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X
84	0419554		86694	TACLLAN	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Urbano	X
85	0819136		86007	MACASHCA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 2	X
86	0417755		86003	COYLLUR	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural	X
87	0417332		86010	SANTA CATALINA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
88									X

87		0417857	86012	TOCLLA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
88		0418046	86070	SANTA CRUZ	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
89		0419432	86073	COLLAPAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
90		0419465	86076	YANACOSHCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
91		0419499	86079	ICHOCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
92		0735589	86973	VILLA PROGRESO	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural	X
93		0797316	87003	PAQUISHCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
94	HUARAZ	0418020	86068	CHILCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
95		0418053	86071	QUECHCAP	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
96		0419424	86072	CASHACANCHA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
97		0419440	86074	CUTACANCHA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
98		0419572	86696	JANCU	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 1	X
99		0419614	86779	SAN PEDRO	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
100		0717926	86954	PURUSH	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural	X
101		0717967	86963	CHAMANAYOC	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
102		0419531	"SEÑOR DE LA SOLEDAD"	HUARAZ	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Urbano	X
103		0416057	86034	MARIAN	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
104		0416149	86031	MONTERREY	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
105		0416248	86098	CHAVIN	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
106		0417998	86030	ATIPAYAN	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
107		0819102	86035	PARIA	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
108		0416006	86091	PICUP	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
109		0416016	86095	COGHAC	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural	X
110		0416040	86029	HUANCHAC	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
111		0416073	86038	UQUIA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 2	X
112		0416081	86039	CURHUAS	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
113		0416107	86093	CANTU	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
114		0416156	86032	MARCAC	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
115		0416230	86090	CHONTAYOC	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
116		0417865	86013	UNCHUS	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
117		0419473	86077	LLUPA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
118		0419515	86094	QUENUAYOC	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
119		0419523	86096	CANSHAN	Quechua Castellano	Primaria	Polidocente	Rural 3	X
120	INDEPENDENCIA	0419598	86760	HUAUYAHUILCA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
121		0478354	86083	CHURAP	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
122		0478362	86086	CHICNEY	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
123		0681262	86943	SAN MIGUEL DE RECRESH	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
124		0681270	86948	CARIANPAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
125		0416032	86097	PACCHA	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
126		0416099	86084	RIVAS	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 2	X
127		0416115	86728	JINUA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural	X
128		0416131	86778	MATCOR	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
129		0416164	86033	PONGOR	Quechua Castellano	Primaria	Multigrado	Rural 3	X
130		0416180	86082	SECSECPAMPA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X
131		0416222	86036	ACLLA	Quechua Castellano	Primaria	Unidocente	Rural 3	X

Artículo 3°.- CREAR y ACTUALIZAR, el Registro de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, conforme al formato y sistema del Ministerio de Educación y realizar su actualización en forma anual. El Especialista del Área de Gestión Institucional tendrá a cargo el registro correspondiente.

Artículo 4°.- REMITIR, una copia de la presente resolución a la Dirección Regional de Educación y al Ministerio de Educación para la sistematización y fines administrativos que correspondan.

Artículo 5°.- ENCARGAR, al Área de Gestión Pedagógica, Área de Gestión Institucional y Área de Gestión Administrativa, la implementación progresiva de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas citadas en el Artículo 2°, en coordinación con los Especialistas de la Dirección Regional de Educación.

Regístrese, comuníquese y cúmplase.

ORIGINAL FIRMADO

Prof. Jesús Rubén, MORENO CORREA  
Director de Programa Sectorial III  
Unidad de Gestión Educativa Local  
Huaraz.

DUGEL/JRMC  
AGPA/JJA  
EEIB/HHDL

Huaraz, .....  
Lo que transcribo a usted, para su conocimiento y  
deporte de los

C.P.C. Noemy Rina Ramírez Rondán  
Especialista Administrativo I  
Órgano de Dirección  
UGEL - HUARAZ.

**ANEXO N° 12**  
**MUESTRA FOTOGRÁFICA DEL TRABAJO DE CAMPO**



Institución Educativa de Huanchac



Institución Educativa de Huanchac

