



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

**LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN
QUECHUA EN EL PERÚ DURANTE
LOS AÑOS 2000 AL 2020:
DESEMPEÑO DOCENTE**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA

CARLOS ALBERTO TUDELANO
VILLANUEVA

LIMA–PERÚ

2022

ASESORA

Ph. D. Mahia Beatriz Maurial Mackee

JURADO DE TESIS

Dr. Carlos Armando Bancayan Ore
PRESIDENTE (A)

Dra. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega
VOCAL

Mg. Gladys Ysolina Guerra Reategui
SECRETARIO (A)

DEDICATORIA

*Al tiempo que te obligaron a dedicar,
al esfuerzo que te obligaron a hacer,
a la vida que te obligaron a dejar,
a la felicidad que te obligaron a rechazar...*

Carmen Antonia, a ti

Madre.

AGRADECIMIENTO

*Al profesor Renato Jorge Merino Solari,
por su apuesta en el proyecto y la confianza en mis capacidades.*

FINANCIACIÓN

Tesis autofinanciada

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos	7
1.3. Justificación de la investigación	8
CAPÍTULO II	10
2.1. Antecedentes	10
2.2. Bases teóricas de la investigación	15
2.3. Categorías	17
CAPÍTULO III	21
3.1. Tipo de investigación	21
3.2. Diseño de la investigación	21
3.4. Técnicas e instrumentos	22
3.5. Consideraciones éticas	23
3.6. Procedimientos y secuencias de ejecución de la investigación	23
3.7. Plan de análisis	24
CAPÍTULO IV	25
4.1. Estamento primero: currículos oficiales del Estado peruano	25
4.1.1. Estructura curricular básica del 2000	25
4.1.2. Diseño curricular nacional del 2005	53
4.1.3. Diseño curricular nacional del 2009	70
4.1.4. Currículo nacional del 2017	85
4.2. Estamento segundo: investigaciones independientes	105
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	172
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	181
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	184
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CILA	Centro de Investigación de Lingüística Aplicada
CN	Currículo Nacional de Educación Básica Regular
DIGEIBIRA	Dirección General de Educación Básica Alternativa Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
EBR	Educación Básica Regular
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
MINEDU	Ministerio de Educación y Deporte del Perú
PEIBILA	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de las Regiones Loreto y Amazonas
PEB-P	Proyecto de Educación Bilingüe-Puno

RESUMEN

La educación intercultural bilingüe (EIB) es uno de los derechos que las sociedades indígenas han demandado en los últimos tiempos en América Latina. En el Perú, el Ministerio de Educación se ha encargado de su aplicación a través de los currículos oficiales. Sin embargo, la educación ha tenido diferentes repercusiones en cada lengua indígena en el país. El quechua es la que mejores resultados evidencia. Por ende, el presente trabajo de investigación tiene por objetivo analizar el desempeño docente como factor involucrado en el desarrollo de la lectura y la escritura en EIB en quechua en el Perú en los últimos veinte años. El tipo de investigación se encuentra dentro del enfoque cualitativo, ya que se realiza un análisis crítico de las investigaciones previas sobre el desempeño docente. Dichas investigaciones son las unidades de análisis, toda vez que el estudio se desarrolla a través de la crítica documental en la modalidad de estado del arte. Los principales hallazgos giran en torno a la importancia entre el enfoque teórico asumido y la metodología aplicada, la concepción de interculturalidad por parte de los y las docentes, y la relación de la comunidad en el proceso educativo. Por ello, se ha concluido que (i) el desempeño docente coincide parcialmente con los lineamientos manifestados en los currículos oficiales en los veinte años analizados; (ii) que las características fundamentales de una propuesta EIB son el reconocimiento de la necesidad de aplicar la diversificación curricular, la participación de pueblos originarios, la concepción de *interculturalidad*, la relación entre lengua y cultura, la relación docente-comunidad, la concepción de *lengua* y el concepto de *cultura*; (iii) que la aplicación de las teorías constructivista y el socioconstructivista ha sido lenta, por lo que algunos docentes todavía aplican enfoques tradicionales; (iv) que los

objetivos de los currículos oficiales no han sido explícitos ni organizados y que han girado en torno a la lucha contra el racismo; (v) que el estado de las competencias lingüísticas de los y las docentes pasó de ser una exigencia a sólo reconocerse su importancia; (vi) que los enfoques teóricos y metodológicos normados concuerdan entre sí, pero no con la práctica en la realidad.

Palabras clave: *lectura y escritura, educación intercultural bilingüe, práctica docente, metodología*

ABSTRACT

The Intercultural Bilingual Education (IBE) is one of the rights that indigenous societies have demanded few years ago in Latin America. In Peru, the Ministry of Education has assumed the application of the IBE through the official curriculums. But nevertheless, Education has had different consequences in each indigenous languages in the country. The Quechua is what has had better results. Therefore, the objective of this paper is to analyze the teachers' performance as a factor involved in the reading and writing evolution in the IBE of Quechua in last twenty years. The research design is qualitative, since it follows a critical analysis of previous research on teachers' performance in the development of reading and writing skills in Quechua. The study is related with the document analysis in the modality of state of the art, so the unities are basically texts related with previous investigations. The principal findings are related with the important between theoretical approach taken and the applied methodology, la conception of interculturality for teachers, and the relation of the community in the educative process. Thence it is has been concluded that (i) the teachers' performance coincide partially with the manifested guidelines in the official curriculums in the twenty years analyzed; (ii) the main characteristics of a Intercultural Bilingual Education proposal are the recognition of the need to apply the curricular diversification, the participation of the indigenous societies, the conception of interculturality, la relation between language and culture, the relation teacher-community, la conception of language, and the concept of culture; (iii) the application of the constructivist and social-constructivist theories has been slow, so some of teachers still apply traditional approaches; (iv) the objectives of the curriculums has not been

explicit or organized, and they have been around the fight against racism; (v) the state of teachers' linguistic competences went from being a demand to be only a matter of recognition of its importance; (vi) the theoretical and methodologies approaches regulated coincide with each other, but not with real-life practice.

Keywords: lecture and writing, Intercultural Bilingual Education, teacher performance, methodology.

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los diferentes estudios en torno a la EIB desarrollados en América Latina corresponde a Perú, Bolivia y Ecuador. Estos países se caracterizan por poseer dentro de sus comunidades originarias al quechua como la lengua prehispánica más extensa y poblada. En el caso de Perú, es tal la extensión del quechua que actualmente esta lengua se distribuye desde las regiones de Loreto (Norte) hasta Tacna (Sur) con una presencia relevante en la misma capital del país.

Esta situación generó un interés por conocer el proceso en que niños y niñas quechuahablantes desarrollan sus competencias lingüísticas en el proceso de una educación formal. Por ello, la presente investigación ha girado en torno a la pregunta de cómo es que influye el desempeño docente como factor involucrado en el desarrollo de la lectura y la escritura en EIB en lengua quechua en el Perú desde el 2000 hasta el 2020. Para este fin, la metodología consta de un corte cualitativo en el tipo de revisión documental. Es decir, se ha comparado los documentos oficiales que norman el proceso educativo emitidos por el Estado peruano en el periodo 2000-2020 y las investigaciones independientes sobre el proceso de desarrollo de la lectura y escritura en quechua en el mismo lapso.

La estructura del presente documento se divide en siete capítulos. En el capítulo I, se trabaja el **planteamiento de la investigación**. Aquí se evidencia la problemática en torno al tema seleccionado, las preguntas que centran el núcleo de interés, los objetivos generales y específicos que son el fin del trabajo. En el capítulo II, se desarrolla el **marco referencial** que apoya teóricamente los conceptos abordados a lo largo del trabajo, así como los antecedentes nacionales e internacionales

relacionados con el tema central. En el capítulo III, se aborda la **metodología de la investigación**, la cual sustenta los conceptos teóricos en torno a cómo es que se va a desarrollar el tratamiento y procesamiento de datos. En el capítulo IV, se señalan los **resultados** hallados a partir de la aplicación de los métodos definidos. En el capítulo V, se desarrolla la **discusión de los resultados**, es decir, la confrontación de la evidencia recogida con los precedentes de otros autores que los validan o cuestionan, así como una interpretación del autor. En el capítulo VI, se trabaja las **conclusiones** a las que se llegan a partir del análisis de los resultados y su relación con los objetivos planteados. Finalmente, en el capítulo VII, se señalan las **recomendaciones** en función a la solución de los problemas que impiden el adecuado desarrollo del proceso educativo y de quiénes deben intervenir en su ejecución.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

América Latina se caracteriza por ser una región multilingüe y pluricultural. Esta situación, sumada a las luchas sociales de los pueblos originarios por el reconocimiento de sus derechos, ha llevado a los gobiernos a implementar políticas que reconozcan —si bien no todos— los derechos básicos que sus ciudadanos y ciudadanas reclamaban. Entre estos derechos, se encuentran la educación y la identidad cultural (Comboni, 2002). Por ello, en la última década, los países latinoamericanos han implementado la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Miranda señala que en los últimos diez años la EIB ha tenido una repercusión en las «transformaciones de las relaciones de poder en los estados de América latina [sic]» (2012, p. 428). Ello ha devenido en que los pueblos originarios se empoderen y exijan una «ciudadanía intercultural».

No obstante, las investigaciones indican que cada país ha aplicado de distinta manera dicha política. Por ejemplo, algunos han optado por una EIB que no aborde radicalmente los problemas que afrontan los pueblos originarios. Para Peschiera (2010), la EIB tiene una dimensión que mantiene la relación de poder entre la cultura occidental, heredada de la colonia, sobre las culturas originarias. Para ella, debe desarrollarse una educación sobre la base del **interculturalismo crítico**. Esto implica que la lengua no sea utilizada, por parte del grupo hegemónico, como medio por el cual se pretenda la castellanización; sino como una práctica cultural plena y autónoma.

Sobre lo anterior, Velez afirma que, en las reformas educativas, en el ámbito de la EIB en Ecuador, Perú y Bolivia, «la interculturalidad como eje transversal de los currícula propuestos oficialmente, [sic] permanece a nivel de mera formulación, sin insertarse verdaderamente en los distintos niveles de las propuestas educativas» (2002, p. 105).

En el Perú, el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CN) menciona como primer punto en el perfil de egreso del estudiante que éste «se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos». Así también, señala que el egresado «se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua³ y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos». De este último, el documento referido aclara con una nota al pie de página que dicho aprendizaje «es para aquellos estudiantes que tienen como lengua materna una de las 47 lenguas originarias o lengua de señas, y que aprenden el castellano como segunda lengua» (Ministerio de Educación del Perú, 2017a, pp. 14-15). Es decir, se está trabajando una EIB desde la perspectiva de «el otro» en el que este tipo de educación diferenciada no es necesaria en las zonas urbanas o donde existe una tradición sociocultural occidental. Así mismo, la EIB está sirviendo como una manera menos violenta de homogenización cultural; ya que no se recogen los conocimientos ancestrales, la cosmovisión, ni la lógica inmersos en las lenguas originarias.

El acceso a la educación en el Perú es una situación preocupante en la población originaria. De acuerdo con Vásquez, Chumpitaz y Jara (2009), 1 084 472 niños y

niñas estuvieron en edad escolar en 2007. Hasta dicho año, Ferrer (2007) señala que no ha existido una suficiente cantidad de investigaciones sobre el desarrollo de la lectura y escritura en el contexto de la EIB en los países andinos, aunque fuera de América la situación no ha sido diferente en el caso de contextos multiculturales.

El acceso a la educación de los pueblos indígenas se limitó a cubrir casi las tres cuartas partes. Según los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2016 (Ministerio de Educación, 2016c), existe un enorme déficit en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua originaria, en especial en la zona de la Amazonía. En lengua shipibo-konibo, el 76,8% se encuentra en el nivel *inicio*; sólo el 14 está en *proceso*, y únicamente el 9,1 en *satisfactorio*. De igual manera, en lengua asháninka, el 53,2% está en el nivel *inicio*; el 41,6 en *proceso*, y sólo el 5,2 en *satisfactorio*. No obstante, en el quechua Cusco-Collao, el 30,2% se encuentra en el nivel *inicio*; el 31,9 en *proceso*, y el 37,9 en *satisfactorio*. Situación similar es el de la lengua quechua chanka. El 25,8% está en *inicio*; el 54,7 en *proceso*, y el 19,6 en *satisfactorio*.

Si bien existe un bajo rendimiento de la lectura y escritura en las lenguas originarias, dentro de este inmenso grupo existe una disparidad en cuanto al desempeño en cada lengua. Es decir, no son iguales los logros para lenguas andinas y amazónicas. Dentro de este último grupo, existe mayor disparidad entre ellas.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2013), en el Perú existen 47 lenguas en uso. De ellas, 4 son andinas (quechua, aimara, jaqaru y kawki) y 43 son amazónicas (asháninka, nomatsigenga, harakbut, etc.). Como se ha visto líneas arriba, el quechua (aunque también el aimara) ha sido la lengua originaria que

muestra un mejor resultado en cuanto al desempeño de la lectura y escritura, y en la educación en general. Esta realidad comprende distintos factores.

Ante dicha situación, se reconoce que faltan investigaciones específicas sobre la aplicación de la EIB en el Perú. Cada lengua responde a una realidad distinta. Por ello, en el presente estado del arte, se pretende explicar el desempeño docente en relación con la lectura y escritura en la lengua quechua. Esta investigación girará en torno a dos ejes: la estructura normativa que rige y regula el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel nacional, y el desempeño docente en el aula. Por ello, se responderán a dos tipos de incógnitas relacionadas con el tema: una general y seis específicas.

General:

- ¿Cómo influye el desempeño docente como factor involucrado en el desarrollo de la lectura y la escritura en EIB en lengua quechua en el Perú desde el 2000 hasta el 2020?

Específicas:

- ¿Cómo asumen los currículos oficiales el desarrollo de la EIB en el Perú desde el año 2000 al 2020?
- ¿Cuáles son los enfoques teóricos asumidos por los currículos oficiales respecto de la EIB en el Perú en el ámbito de la lectura y escritura desde el año 2000 al 2020?

- ¿Cuáles son los objetivos asumidos por los currículos oficiales respecto de la EIB en el Perú en el ámbito de la lectura y escritura desde el año 2000 al 2020?
- ¿Cuál es el estado de las competencias lingüísticas de los docentes de las lenguas quechua desde el año 2000 al 2020?
- ¿Cuáles son los enfoques teóricos y metodológicos utilizados por los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en lengua quechua desde el 2000 al 2020?

En suma, el presente trabajo se limita a responder estas seis interrogantes en total, las cuales ayudarán a comprender el desarrollo de la lectura y escritura en lengua quechua tomando como agente de análisis principal al docente.

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

- Analizar el desempeño docente como factor involucrado en el desarrollo de la lectura y la escritura en EIB en lengua quechua en el Perú desde el 2000 al 2020

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir los currículos oficiales que rigen el desarrollo de la EIB en el Perú desde el año 2000 al 2020
- Identificar los enfoques teóricos en los currículos oficiales respecto de la EIB en el Perú en el ámbito de la lectura y escritura desde el año 2000 al 2020

- Identificar los objetivos de los currículos oficiales respecto de la EIB en el Perú en el ámbito de la lectura y escritura desde el año 2000 al 2020
- Identificar el estado de las competencias lingüísticas de los docentes de las lenguas quechua desde el año 2000 al 2020
- Identificar los enfoques teóricos y metodológicos utilizados por los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en lengua quechua desde el 2000 al 2020

1.3. Justificación de la investigación

Es importante analizar el quehacer docente contrastando las normas estatales con el desempeño en el aula a fin de comprender por qué los alumnos y alumnas tienen un bajo desempeño en lectura y escritura en quechua como lengua originaria. En la actualidad, las instituciones encargadas de la educación como el Ministerio de Educación y sus diversas direcciones no han realizado de manera sistemática un seguimiento al desempeño docente en lengua originaria y su influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado.

Estos aspectos justifican la investigación desde tres valores: teórico, práctico y metodológico. La justificación teórica parte del cuestionamiento a los enfoques teóricos asumidos por el Estado peruano en la educación. Evidencia de esto es que las teorías constructivista y sociocultural resultan ser insuficientes en la práctica pedagógica en sociedades no occidentales. El análisis de los resultados, en consecuencia, ha permitido conocer la necesidad de replantearnos la teoría predominantemente occidental impuesta en favor de una perspectiva más indígena. En segundo lugar, en cuanto al aporte práctico, se logra obtener el sustento

necesario para plantear modificaciones al currículo vigente que rige la educación nacional. Así mismo, dicho aporte es útil para guiar la elaboración de los currículos regionales y para la actualización de las mallas curriculares en aquellas instituciones que forman profesionales en Educación con especialidad en EIB. Finalmente, en torno a la metodología, el trabajo es fundamental toda vez que se emplea el proceso de triangulación como un método cualitativo que pondera los aspectos de las relaciones sociales difícilmente cuantificables, las cuales son siempre categorías visibles o emergentes, y son producto del análisis crítico y reflexivo.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Sobre EIB existe limitada literatura que aborda distintos factores, relaciones, problemas y algunas propuestas de solución. La mayor parte de lo desarrollado por instituciones no gubernamentales está bajo el modelo de la investigación documental. A continuación, se presentarán las investigaciones relacionadas con el tema central: el desempeño docente y su influencia en la lectura y escritura en lengua quechua.

2.1.1. Internacionales

Pari (2002) analizó la enseñanza de la lectura y escritura en quechua en el proceso de implementación de la Reforma Educativa en Bolivia con énfasis en las estrategias didácticas, los elementos de organización y los materiales empleados. Entre los hallazgos más relevantes, están las competencias lingüísticas de los y las docentes, y el uso del aula como espacio de aprendizaje. Sobre el primer ámbito, el autor afirma que las competencias lingüísticas no son las necesarias para el correcto desempeño en clase: «el conocimiento de la lengua quechua de parte de los docentes es aún insuficiente: primero, porque su habla es nomás un registro familiar [...]; segundo, por esa falta de desarrollo se ve el manejo de muchos vocablos castellanos, como también estructuras sintácticas castellanas construidas en base a conectores también castellanos» (p. 118). En cuanto al aula, se concluye que las estrategias de organización en ella no han sido aplicadas correctamente ni sus resultados han sido positivos.

los docentes han intentado acercarse a la propuesta de la Reforma Educativa al organizar estos grupos. Sin embargo, [...], vimos que no coadyuva al aprendizaje cooperativo [...], ni permite desarrollar competencias lingüísticas individuales a partir de dicha ayuda. A pesar de que los niños están en grupos de trabajo, las instrucciones de parte del profesor continuamente siguen siendo generales [...].

Con respecto a la creación de rincones de aprendizaje, cuyo objetivo es facilitar a los niños espacios de aprendizaje adecuados, crear un ambiente cooperativo y de interacción entre los actores [...], este concepto de rincones de aprendizaje ha sido malinterpretado, porque como rincón se ha denominado y utilizado un estante, que más bien cumple la función de depósito o un lugar donde se guardan los módulos, los cuadernos y otros materiales necesarios. (pp. 120-121)

Cazón (2006), en Bolivia, analizó la producción escrita en lengua quechua circunscrita en las estrategias docente, los recursos y la organización del aula para comparar el discurso, la teoría y la puesta en práctica sobre la base del enfoque constructivista de la educación. Entre las conclusiones más relevantes, el autor señala que el aula «sería el espacio de construcción de los saberes propios y conocimientos “universales” de los niños, combinados, respecto a la expresión del lenguaje bilingüe, quechua y castellano, la comprensión de operaciones matemáticas, la comprensión de la cosmovisión natural y social, la expresión del arte musical, la artesanía, el desarrollo del arte culinario y también el desarrollo de valores culturales» (p. 130). Esta concepción del aula es sumamente relevante toda vez que una propuesta EIB calificada como adecuada se circunscribe a un espacio cerrado propio de la cultura occidental en la que se replican sus fundamentos teóricos en torno al conocimiento: objetivización.

Valdivia (2009) realiza un estado del arte de los materiales educativos en EIB elaborados por tres países andinos: Ecuador, Bolivia y Perú.

En los tres países ha habido un trabajo intenso de producción de material educativo de EIB para los alumnos, en forma de libros de texto, cuadernos de trabajo y libros de lectura, tanto en lenguas originarias como en castellano. Lo que se ha producido más ha sido material en castellano y en lenguas originarias mayoritarias de cada país (quechua, aimara, guaraní). (p. 101)

Finalmente, menciona que «el aprovechamiento de los materiales educativos tropieza con la debilidad de gran parte de los profesores para hacer uso de la lengua escrita en operaciones de lectura, redacción, toma de apuntes, etc.» (p. 102).

Por su parte, Quintero (2009) realiza un estudio documental sobre la formación docente en EIB. El autor llama la atención principalmente sobre las competencias lingüísticas.

Los docentes indígenas presentan aún serias dificultades de dominio de las lenguas indígenas, lo que dificulta su uso en el contexto educativo escolar. Se evidencia que el castellano sigue siendo la lengua de mayor uso en los programas. El uso de las lenguas indígenas y los contenidos de los programas están también en debate. (p. 71)

Si bien el contenido del texto no aborda el desarrollo de la lectura y escritura de manera directa, sí trata la formación docente (desde varios ámbitos, como la estructura política, por ejemplo) y las repercusiones en la práctica docente y, por ende, su impacto en la educación.

2.1.2. Nacionales

Zuñiga, Sánchez y Zacharías (2000) revelan cuáles son las actitudes lingüísticas frente a la lengua originaria de la población andina del sur peruano y su relación con la educación. Así mismo, señalan que las prácticas docentes, aun cuando los maestros y maestras sean bilingües, se enfocan casi de manera absoluta al desarrollo del castellano en la lectura y la escritura.

Vigil (2004) señala en su artículo una crítica a la realidad de la lectura y escritura en lengua indígena, al enfoque que el Estado peruano asume sobre las prácticas letradas y cómo esto repercute en el quehacer docente.

Colca (2005), en su estudio sobre las identidades étnicas de docentes bilingües quechua-español y español-quechua en Azángaro, concluye que existe una importante relación entre la identidad y la competencia lingüística. Si bien el estudio no hace una relación entre la competencia lingüística y el desempeño docente, sí señala el grado de identificación y de uso de la lengua en determinados contextos. Esto permitiría deducir cuál podría ser la relación entre competencia lingüística y práctica docente.

Ferrer (2007) elabora un estado del arte en el que analiza la situación de la lectura y la escritura de manera general. El autor trata, por ejemplo, la importancia de la formación inicial y continua del docente como factores fundamentales en desarrollo de la lectura y escritura, aun cuando se tiene situaciones adversas como el apoyo de la familia. Así mismo, advierte sobre la escasez en cuanto a la sistematización de los datos de evaluación y su relación con el desempeño de los alumnos y alumnas en lectura y escritura. También realiza un análisis de los enfoques metodológicos utilizados.

Trapnell (2008) hace una breve reseña de lo que ha sido el Programa FORMABIAP desde sus orígenes, y los logros y desafíos que ha encontrado desde su creación en 1988 hasta 2008. Dicho programa está relacionado con la formación inicial y continua de los docentes en EIB. Si bien el ámbito de desarrollo es la amazonía peruana, la formación de docentes en la variante quechua denominada kichwa también se ha desarrollado.

González y Catacora (2012) analizaron el proyecto PEIBILA. Este análisis se centró en las estrategias y metodologías aplicadas.

Las estrategias y metodologías experimentadas y validadas por el proyecto PEIBILA, en sus diversos componentes: a) capacitación docente integral, fundamentalmente en las áreas curriculares de matemáticas y comunicación [...] permitieron mejorar la calidad del trabajo pedagógico de los docentes. [...] Igualmente la propuesta metodológica desarrollada para mejorar la comprensión lectora, basada en relatos orales de los diferentes pueblos, asumiendo la importancia de la oralidad en la educación de los PPII, y que volcada a la escritura contribuye con la supervivencia de la identidad cultural colectiva, a través de los textos de lectura. (pp. 139-141)

Martínez (2012) realizó un balance de las políticas en EIB durante el periodo 2005-2008. Él estudió cómo el Estado peruano aborda las políticas educativas EIB: enfoques y modos de aplicación. Señala el autor que existe un incumplimiento, o cumplimiento parcial, de las normas nacionales e internacionales.

Pereda (2014) realizó una investigación comparativa de la producción textual en lengua quechua y castellano en una provincia de Cusco. Dentro de su investigación,

la autora analiza el desempeño docente en castellano y en quechua. Dos conclusiones son las más significativas:

la clase en quechua se caracteriza por una intervención más participativa de los niños trayendo a clases sus saberes y vivencias personales. [...] Hay un intento de construcciones colectivas de textos en la etapa de planificación del texto sin embargo, en el proceso de textualización sólo interviene el docente.

En ambas clases el enfoque comunicativo textual no está presente de manera consistente, y los niños no saben con qué propósito escriben. (p. 56)

2.2. Bases teóricas de la investigación

El presente trabajo sigue un método de investigación cualitativo de tipo documental: estado del arte. Éste se caracteriza principalmente por (i) desarrollar una búsqueda exhaustiva de las investigaciones previas de un determinado tema hasta la actualidad que intenta recopilar la mayor cantidad de investigaciones existentes hasta el momento; (ii) realizar un análisis de los enfoques teóricos, metodología y paradigmas que han seguido los investigadores, y (iii) asumir una postura crítica sobre lo analizado (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014). Esta última característica implica una interpretación subjetiva de quien realiza la investigación: conlleva la ideología del investigador, su manera de interpretar la realidad (teorías) y los objetivos que busque. Sin embargo, la relación entre el análisis completo en su real dimensión (contexto) junto a los conocimientos individuales logra un paso de lo meramente personal a lo intersubjetivo (Velez y Galeano, 2002). En pocas palabras, el estado del arte es una investigación rigurosa, sistemática y crítica sobre el estudio previamente realizado.

Dentro de esta perspectiva de investigación, el paradigma filosófico que la sustenta es el de la **teoría crítica**. Ésta asume una postura ontológica en la que la realidad se entiende como intersubjetiva (imposible de una aproximación total o parcialmente verdadera).

Los paradigmas filosóficos, pilares del quehacer científico, deben responder a tres preguntas claves de tipo **ontológico, epistémico y metodológico**: *(i)* ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por tanto, qué es lo que podemos conocer de ella?, *(ii)* ¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? y *(iii)* ¿cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?

En primer lugar, para la teoría crítica, la realidad es producto de la interacción humana en grupos «moldeada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género» (Guba y Lincoln, 2002, p. 124). Es decir, lo actual (el presente) es producto de la interacción de un conjunto de factores sociales que lo han moldeado a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, si la realidad es modificable a partir de un conjunto de factores sociales, se entiende que un investigador (quien conoce) se involucra con la realidad definitivamente e, incluso, la modifica de alguna manera al ser parte o aproximarse a ella, y, por ende, le añade un conjunto de valores y creencias subjetivos. Todo esto es parte de la interacción entre ambos.

En tercer lugar, visto que la realidad es influenciable y modificable por quien pretende conocerla, el método de la investigación está orientado, de manera hermenéutica y dialéctica, a la transformación de la realidad a fin de que haya un

cambio de la estructura social en cuanto a la «ignorancia y los conceptos erróneos» (Guba y Lincoln, 2002, p. 127).

Una vez comprendidas las dimensiones teóricas del paradigma de la teoría crítica, se entiende que una investigación del tipo estado del arte cumple con las características señaladas líneas arriba. El estado del arte es un tipo de análisis en el que el estudioso entiende las investigaciones previas en su real contexto histórico-social, pretende hacer una interpretación de éstas a fin de modificar la realidad en que se encuentra al añadirle sus propios conocimientos y valores (es decir, que implica una preconcepción teórica del tema investigado y juicios de valor previamente establecidos por parte del investigador).

2.3. Categorías

La categoría es el rótulo que el investigador le otorga a una unidad de análisis que es de interés para el estudio, por lo que cada categoría puede incluir dentro de sí unidades más específicas (subcategorías) (Marín, Hernández y Flores, 2016).

Las categorías seleccionadas para la presente investigación son *normas educativas de la EIB, enfoques teóricos de lectura y escritura, competencias lingüísticas de los docentes y desempeño docente*. De éstas, se han desprendido las siguientes subcategorías: *marco legal que aprueba la norma, caracterización de la EIB, diferencias entre los objetivos de los distintos currículos oficiales en cuanto a la EIB, concepto de lectura, concepto de escritura, enfoque teórico, estado de las competencias lingüísticas, uso del quechua y métodos utilizados*.

Tabla 1

Categorías del estudio y sus respectivas subcategorías

Categoría	Subcategoría
Normas educativas de la EIB	Marco legal que aprueba la norma
	Caracterización de la EIB
	Diferencias entre los objetivos de los distintos currículos oficiales en cuanto a la EIB
Enfoques teóricos de lectura y escritura	Concepto de lectura
	Concepto de escritura
	Enfoque teórico
Competencias lingüísticas de los docentes	Concepto de competencias lingüísticas
Desempeño docente	Uso del quechua
	Métodos utilizados

2.3.1. Lengua originaria o indígena es aquella lengua que se encontraba en territorio nacional antes de la llegada de los españoles y la difusión del castellano. Además, es utilizada hasta la actualidad (Ministerio de Educación, 2017c).

2.3.2. La Educación Intercultural Bilingüe es, según el MINEDU, la norma educativa que guía la formación de todo ciudadano perteneciente a pueblos originarios con el fin de que ponga en ejercicio su ciudadanía como agente protagónico en la construcción social de la democracia en pluralidad.

Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria y de y en el castellano¹¹. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para

poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos. (Ministerio de Educación, 2016b, pp. 9-10)

Por lo tanto, la *caracterización de la EIB* será el conjunto de características que definen dicha norma.

2.3.3. Enfoque teórico y metodológico. El **enfoque** es la base **teórica** constituida por la confluencia de dos ramas científicas relacionadas al objeto de la enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la lectura y escritura, concurren, entonces, las teorías lingüísticas y las teorías psicopedagógicas.

Carro (1989), en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, señala que «es la base teórica constituida por dos teorías distintas. La primera es la teoría de la naturaleza del lenguaje [...] La segunda teoría que constituye el enfoque es la teoría del aprendizaje de idiomas» (p. 81).

Por ello, la **metodología** se entiende como el conjunto de estrategias utilizadas en clase por maestros y maestras siguiendo una planificación lógica y secuencial. Además, responde a un determinado enfoque teórico sobre el objeto de estudio o la pedagogía.

2.3.4. La **lectura** es un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación implica no sólo un proceso de decodificación de símbolos lingüísticos arbitrarios por parte del lector, sino la presencia de elementos subjetivos y de procesos cognitivos (Solé, 2009).

2.3.5. La **escritura**, para Ferreiro (2006), es considerada un proceso cognitivo complejo y constante que el niño desarrolla no sólo desde la escuela; sino desde su inserción a un determinado grupo social siguiendo una línea similar al proceso de la invención de las formas de escritura por parte de la humanidad.

2.3.6. El **desempeño docente** es un conjunto de acciones específicas de los profesores. En otras palabras, es el cumplimiento de la función pedagógica que asume el docente. No obstante, este acto está influenciado por diversos factores: las características propias del docente, la relación con el estudiante y la relación con el entorno sociocultural (Montenegro, 2007).

2.3.7. Las **competencias lingüísticas** implican tres dimensiones: gramatical, individual y pragmático. Esto quiere decir que las competencias comunicativas son el empleo individual de las reglas gramaticales de una lengua para expresar un conjunto de ideas hacia otra persona o personas (Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008).

2.3.8. El **marco legal** es el conjunto de normas que estructuran, delimitan y guían la aplicación de una determinada materia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación se encuentra dentro del enfoque cualitativo. Se realiza un análisis crítico de las investigaciones previas sobre el tema de la formación docente, su desempeño y su relación con la lectura y escritura en lengua quechua. El análisis del comportamiento humano, las relaciones entre las personas, los procesos de socialización y relación con el entorno requieren de un análisis que vaya más allá de valores numéricos cerrados. Por eso, es necesaria la interpretación de elementos más específicos desde una mirada humana y global, aunque subjetiva, de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. «Los métodos cualitativos consideran dimensiones de la interacción social que difícilmente tratan otros métodos» (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013, p. 15).

3.2. Diseño de la investigación

La presente investigación cualitativa propone un diseño de investigación documental en la modalidad de estado del arte.

3.3. Universo o población

Al ser una investigación documental, las unidades de análisis son básicamente los textos correspondientes a investigaciones previas que se han realizado sobre el rol docente y su relación con la lectura y escritura en lengua quechua. Se entiende por *unidad de análisis* a los documentos especializados de investigaciones, tal como las tesis universitarias en sus diferentes grados, los artículos científicos en revistas

académicas indexadas; las investigaciones institucionales de entidades como el MINEDU, el MINCUL (o sus organismos especializados, como, por ejemplo, la DIGEIBIRA o la UMC); también de instituciones internacionales como Unesco o TGZ; son también parte de las unidades de análisis los documentos oficiales del Estado Peruano que norman las políticas educativas en el ámbito de la EIB. La revisión de los documentos corresponde al periodo de 2000 a 2020.

En cuanto a las bases de datos, se utilizarán las publicaciones disponibles en el Registro Nacional de Trabajos de Investigación (Renati) de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) del Perú, repositorios especializados como EBSCO, repositorio de universidades extranjeras como el de la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) o el de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), los repositorios del MINEDU y el portal del Estado peruano en el que se encuentran las normas legales. (Véase anexos.)

3.4. Técnicas e instrumentos

3.4.1. Técnicas

- Recolección bibliográfica de investigaciones independientes, investigaciones de instituciones especializadas, tesis, libros, artículos académicos.

3.4.2. Instrumentos

La investigación cualitativa se caracteriza por un carácter no rígido en cuanto al proceso de investigación. Por ello, los instrumentos a utilizar son relativamente

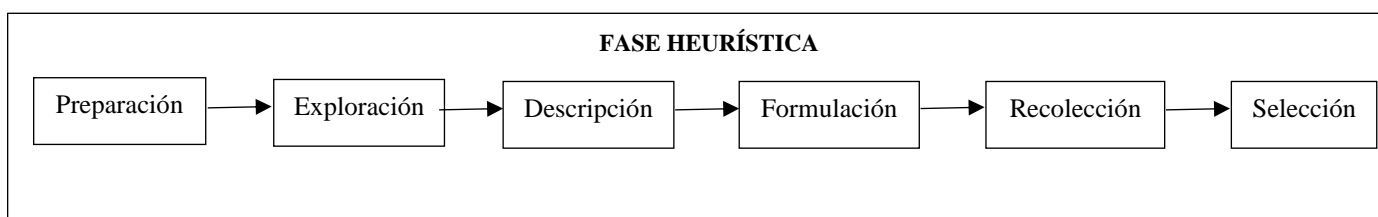
amplios, diversos y no están regidos por forma matemática alguna que requiera de su validación o comprobación.

3.5. Consideraciones éticas

Al ser la presente investigación cualitativa del tipo estado del arte y no experimental, las condiciones éticas quedan limitadas a la profesionalización del investigador en cuanto a respetar la veracidad de los textos analizados. Es decir, no existe una limitación respecto de la alteración de una población que se vea afectada por las investigaciones y, por ello, futuras complicaciones. Así mismo, se respetarán los derechos de autor al aplicar las normas vigentes que den cuenta de la autoría intelectual de los documentos analizados.

3.6. Procedimientos y secuencias de ejecución de la investigación

La investigación de tipo estado del arte comprende dos momentos. Por un lado, la fase heurística y, por otro, la hermenéutica. Sobre la base de los datos proporcionados por Londoño, Maldonado y Calderón (2014) se propone la siguiente secuencia.



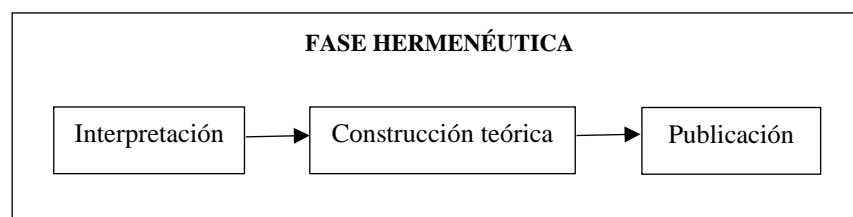


Figura 1. Relación entre las fases macro (heurística y hermenéutica) con sus respectivos momentos micro.

3.7. Plan de análisis

Al ser el presente estudio una investigación cualitativa del tipo estado del arte, los datos recopilados mediante los instrumentos señalados líneas arriba estarán sujetos a un análisis crítico. Éste será de tipo hermenéutico y dialógico. Todos los documentos que conforman las unidades de análisis serán cuestionados críticamente aplicando la triangulación.

La triangulación es el proceso dialéctico por el cual el conocimiento se construye a partir de la interacción y retroalimentación entre dos o más elementos que componen una investigación, por ejemplo, las teorías, los investigadores, el método, los datos, etc. Es la técnica que consiste en contrastar la información obtenida en diferentes fuentes para evaluar la consistencia entre ellas.

Dado que la presente investigación es cualitativa en el subtipo de análisis documental, la técnica de triangulación de datos fue la que se empleó a fin de contrastar la información aportada por los currículos oficiales del Estado peruano y las investigaciones independientes de expertos acerca del tema (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

Específicamente, la triangulación de los currículos oficiales y las investigaciones independientes se realizó a nivel de las subcategorías, excepto en la categoría *normas educativas*. Ésta sólo se utilizó para describir los currículos oficiales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este apartado, se describirán los hallazgos de los dos estamentos analizados en la investigación; a saber, currículos oficiales e investigaciones independientes. Posteriormente, se producirá la triangulación de la información para la interpretación.

4.1. Estamento primero: currículos oficiales del Estado peruano

4.1.1. Estructura curricular básica del 2000

¿Cómo se aborda la EIB en el currículo oficial?

La educación debe responder a la realidad sociocultural del entorno en donde se va a aplicar. Por ello, al ser el Perú un país multicultural y multilingüe, la educación necesariamente debe desarrollarse con un enfoque relacionado a dichas características. La Estructura Curricular Básica (ECB) contempla su propia modificación para que refleje la realidad social y cultural del entorno en el que se va a aplicar. Por un lado, los cambios constan de añadir contenidos no contemplados siempre que respondan a necesidades reales del entorno educativo; son graduales y se basan sobre lo normado por la ECB. Por *graduales*

se entiende a las variaciones que se desarrollan en instancias posteriores a la norma nacional: la regional, local e institucional. Son todos estos grados los que deben intervenir para modificar el currículo en función de la realidad específica en la que se desarrollará la acción educativa.

[El currículo] Permite que se introduzcan modificaciones necesarias en función de las características y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas; y también en función de las características socioeconómicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplica. [...] A partir de la ECB se inicia un proceso de diversificación que pasando por una instancia regional, termina con los proyectos curriculares de cada centro educativo del país. (DINEIP, 2000a, pp. 20-21)

Por otro lado, no se permite la eliminación de contenido. Esta idea se desprende a partir de los contenidos transversales y del perfil del egresado. Es decir, se permite añadir, pero no quitar.

la Estructura Curricular Básica (ECB), válida para todo el país, que emite el Ministerio de Educación; se sigue con un proceso de diversificación que deriva en la formulación de los proyectos curriculares de los centros educativos; y la programación curricular de aula. (DINEIP, 2000a, p. 41)

La modificación es importante, porque reconoce que los problemas sociales existentes afectan en diversa intensidad de acuerdo con las características específicas de cada comunidad. Así mismo, se refuerza con el reconocimiento de que la realidad sólo será visible en los proyectos curriculares del centro educativo y la programación de aula.

De acuerdo con la concepción de nuestro sistema educativo, el currículo real, efectivo, es aquel que va a conducir el trabajo del docente en el aula. Para llegar a él, se tiene: la Estructura Curricular Básica (ECB), válida para todo el país, que emite el Ministerio de Educación; se sigue con un proceso de diversificación que deriva en la formulación de los proyectos curriculares de los centros educativos; y la programación curricular de aula. (DINEIP, 2000b, p. 87)

Pero, al mismo tiempo, permite cuestionar qué tan involucradas están las poblaciones originarias en la toma de decisiones del currículo nacional. Esta situación es controversial, porque lleva a plantearnos lo siguiente: si en un pueblo rural no existe el problema X, que sí existe en la mayoría de ciudades, ¿es pertinente tratarlo? Ante esta pregunta, se señala que el currículo debe «ser un producto social, construido con participación, en instancias diversas, de personas y entidades capaces de interpretar los problemas y proyectos de la comunidad nacional, regional y local» (DINEIP, 2000d, p. 15). Es decir, sí se prevé la participación de los pueblos originarios. Sin embargo, queda la duda de si en la práctica esto se cumple.

De lo expuesto hasta aquí, se evidencia que la interculturalidad responde a una imposición política de unidad nacional al decidir qué sí y qué no trabajar en las aulas.

La ECB es la base para la construcción de los programas curriculares, y como tal, es un instrumento que favorece la unidad del sistema educativo; puesto que, no obstante las variaciones que se den para lograr un currículo más pertinente a cada situación local, se mantendrán elementos comunes para hacer posible la unidad nacional y entre otras cosas, la movilidad de los estudiantes. (DINEIP, 2000d, p. 89)

Se ha reconocido que uno de los graves problemas que aquejan al país es la discriminación por diversas causas. Una de éstas es la diversidad de culturas y sus implicancias (lengua, origen étnico, cosmovisión, etc.). Ante ello, la ECB ha desarrollado el enfoque intercultural. Esta situación tiene implicancias en cuanto a lo que debe entenderse por *interculturalidad*, porque se la asume sólo como un mecanismo de solución de un problema específico: la discriminación.

Dado que ciertos pueblos y sus culturas son vistos por algunos como inferiores y atrasados, se establece una relación asimétrica entre las personas de nuestro país produciendo una tendencia a negar lo que son. [...] Es preciso reconocer que subsisten conductas discriminatorias por causa del origen étnico, la lengua, la religión y la procedencia social y geográfica. El gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como principio fundamental para la unidad nacional. (DINEIP, 2000a, pp. 30-34)

Esta idea cumple una función limitada de la interculturalidad, ya que el concepto de *identidad cultural* no reconoce la importancia de la lengua. Si bien se menciona a la lengua como elemento de la cultura, esta relación no trasciende. Por lo tanto, la educación bilingüe no se relaciona con el enfoque intercultural, sino que sólo se desarrolla como una respuesta a la obligación del Estado de impartir educación a la totalidad de la población.

En el país existe una situación muy especial, proveniente de su diversidad cultural y lingüística: la necesidad de atender a un número considerable de peruanos hablantes de lenguas vernáculas en el desarrollo de su lengua materna y también en la adquisición el [sic] castellano como segunda lengua. Por esto, el programa curricular de comunicación Integral se adscribe a la educación bilingüe de

mantenimiento y se organiza de manera que sea posible ponerla en acción.
(DINEIP, 2000d, p. 37)

La ECB indica que el aprendizaje debe responder a una realidad específica del ámbito en el que se desarrolla la acción educativa. Para ello, la práctica docente debe tener en cuenta el contexto y la realidad sociocultural de los niños. Es así que el contenido a trabajar en las clases debe estar en función de la sociedad. No obstante, se evidencia que el enfoque intercultural se limita a que la realidad aporte a los contenidos curriculares a trabajar. Por lo tanto, cabe preguntarse si la interculturalidad es un enfoque o una estrategia educativa. Tal parece que se reduce a ser sólo esta última. Así mismo, queda en evidencia una intención de asimilación por parte de la cultura occidental de las culturas originarias, ya que se habla de integración.

Considerando que nuestro país tiene diversidad de culturas y lenguas, el centro educativo necesita [...] lograr poco a poco la integración social y cultural de niños y niñas de estas comunidades, entre sí y con los de otros lugares; así la comunicación, la identidad y autoestima se hacen sólidas. (DINEIP, 2000a, p. 60)

Por otro lado, se menciona que el enfoque intercultural es transversal al sistema educativo. Sin embargo, ¿qué tanto lo es si la enseñanza bilingüe se realiza sólo en zonas bilingües? Si la interculturalidad es específica a realidades bilingües, entonces no es transversal.

Donde existan situaciones de bilingüismo, la Región de Educación puede modificar la estructura de los programas desdoblado el área de Comunicación Integral en Lengua Materna y Segunda Lengua. (DINEIP, 2000a, p. 42)

En las áreas donde los niños y niñas hablen una lengua vernácula se continuará con un enfoque bilingüe. La lengua materna y la segunda lengua compartirán roles en la escuela. (DINEIP, 2000d, p. 30)

Existe una restricción de la aplicación del enfoque intercultural a partir de la lengua. La educación bilingüe está limitada a las localidades en donde haya bilingüismo. Esta situación puede tener dos motivos. Uno es el hecho de que el concepto de interculturalidad sea tan limitado que no implique a la lengua. Otro es que no se reconoce verdaderamente a la lengua como elemento intrínseco de la cultura, y, por tanto, en el enfoque intercultural; por lo que no se la toma en cuenta al momento de la acción educativa.

En cualquiera de los dos casos [en que se hable quechua o castellano], la escuela debe desarrollar el uso de la lengua materna, que sirve no sólo como instrumento para la comunicación sino también como instrumento para la reflexión y la construcción del conocimiento. [...]

En el caso de los niños y niñas que hablan una lengua vernácula, paralelamente al afianzamiento de dicha lengua se iniciará, durante el primer ciclo, el aprendizaje o desarrollo sistemático del castellano como segunda lengua, con técnicas que aseguren un aprendizaje eficiente. (DINEIP, 2000a, p. 38)

Es decir, la lengua es un elemento accesorio que no tiene un valor significativo por sí mismo en el enfoque intercultural. El valor que le reconoce la ECB a la lengua es, a lo mucho, cognitivo; pero no social. ¿Cómo es posible promover el diálogo de todas las culturas en iguales condiciones si las que pertenecen a zonas urbanas y castellanohablantes son dominantes?

la escuela debe desarrollar el uso de la lengua materna, que sirve no sólo como instrumento para la comunicación, sino también como instrumento para la reflexión y la construcción del conocimiento. Por ello, la lengua materna será la lengua en que se desarrollarán todas las actividades educativas, aparte de los momentos dedicados a ejercitar sistemáticamente su empleo. (DINEIP, 2000b, p. 29)

La educación debe ser intercultural, promoviendo el diálogo entre las culturas y etnias, de acuerdo con nuestra realidad de país multicultural y multiétnico. (DINEIP, 2000d, p. 8)

Por último, la misma ECB menciona literalmente el fin con el cuál sí coincide el tipo de interculturalidad que están proponiendo. Ésta es una propuesta de mantenimiento. Es decir, existe una contradicción en el enfoque.

En el país existe una situación muy especial, proveniente de su diversidad cultural y lingüística: la necesidad de atender a un número considerable de peruanos hablantes de lenguas vernáculas en el desarrollo de su lengua materna y también en la adquisición el [sic] castellano como segunda lengua. Por esto, el programa curricular de comunicación Integral se adscribe a la educación bilingüe de mantenimiento y se organiza de manera que sea posible ponerla en acción. (DINEIP, 2000d, p. 37)

¿Cuáles son los objetivos para la EIB en el currículo oficial?

La ECB no presenta unos objetivos específicos en cuanto al enfoque intercultural que desarrolla. Sin embargo, sí presenta, literal e implícitamente, un conjunto de objetivos que se pueden relacionar con dicho enfoque. Las versiones que componen la ECB para el nivel primario señalan 6 objetivos:

- a) Desarrollar su autoestima
- b) Valorar su lengua
- c) Promover la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos de otras culturas
- d) Afianzar la identidad cultural y la identidad nacional.

[El sistema educativo, en niños y niñas, debe] Promover el desarrollo de su identidad personal y cultural, como miembros de una comunidad local y regional y como integrantes de la nación peruana. (DINEIP, 2000a, p.16)

Necesidad de identidad. Los niños y las niñas necesitan desarrollar capacidades de autovaloración positiva, tener confianza y seguridad en sí mismos; y afirmar su sentido de pertenencia a un grupo social. (DINEIP, 2000d, p. 10)

El gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como principio fundamental para la unidad nacional. (DINEIP, 2000d, p. 26)

- e) Fomentar la afirmación del niño y la niña a su entorno social

En la Educación Inicial (5 años) y en la Educación Primaria, el contenido transversal referido a la pluriculturalidad se incluye para fomentar la afirmación del niño y de la niña en su propio universo social, desarrollar su autoestima, valorar su lengua, y promover la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades; siguiendo el enfoque de la interculturalidad. (DINEIP, 2000a, p. 34)

- f) Promover el diálogo entre culturas y etnias

La versión de la ECB para el ciclo II señala que «la educación debe ser intercultural, promoviendo el diálogo entre las culturas y etnias, de acuerdo con nuestra realidad de país multilingüe y multiétnico» (DINEIP, 2000c, p. 8).

g) Fomentar la unidad nacional

Por su lado, la versión para el ciclo III indica que «el gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como principio fundamental para la unidad nacional» (DINEIP, 2000d, p. 26).

¿Cuál es el concepto de lectura en el currículo oficial?

La lectura es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona busca, comprende y construye un significado propio a partir de la interacción que realiza con el texto con un fin primordialmente comunicativo que depende del lector para satisfacer una necesidad específica. En dicho proceso, influyen el contexto y las características del lector. Es fundamental reconocer que la lectura no es sólo un proceso de decodificación de la palabra escrita.

En este sentido, cada niño o niña construye sus significados a partir de sus encuentros e interacciones con las ideas, contenidas en diferentes tipos de textos de su entorno social y cultural. (DINEIP, 2000a, p. 60)

Es necesario que la lectura se relacione con competencias artísticas que complementen la comprensión de textos iconoverbales.

El mundo contemporáneo exige el desarrollo de una nueva capacidad: lectura y producción de imágenes y textos icono- verbales [...]. La escuela debe desarrollar en los niños la capacidad de comprender y tomar posición crítica frente a los mensajes e información a veces explícitos y otras implícitos o subliminales que transmiten las imágenes y textos, mixtos o icono – verbales, (textos que tienen imagen y escritura).

Las imágenes y fotografías usadas en libros, revistas, periódicos, folletos, carteles, encartes, catálogos, afiches, trípticos, etc. requieren de una apreciación crítica que la escuela debe desarrollar de manera sistemática, con la finalidad de formar lectores críticos y productores creativos. (DINEIP, 2000d, p. 37)

Sin embargo, existe una afirmación preocupante en la ECB correspondiente al ciclo II.

[Los profesores están comprometidos con] Organizar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de manera que los educandos terminen el grado con capacidad para leer textos de estructura sencilla, formados por varias oraciones y con un contenido cercanos a su realidad; y, por supuesto, dar prueba de que los han comprendido. (DINEIP, 2000b, p. 28)

¿Qué significa que el estudiante sea capaz de «leer» y que dé prueba de que ha «comprendido»? La cita señalada es preocupante en el sentido de que la misma ECB no ha logrado asimilar la definición de lectura que proponen. Esto es así en el sentido de que «leer» está siendo asumido como decodificar, el cual es el concepto tradicional de la lectura; mientras que la comprensión sería un proceso ajeno.

La práctica docente debe tener muy en claro la definición que propone la ECB. Primero, es importante modificar las prácticas tradicionales en que la lectura era asumida como un proceso rígido de decodificación de palabras. Segundo, la lectura debe responder a la realidad social e individual de los niños y niñas. Tercero, las modificaciones sociales, culturales y tecnológicas deben ser tomadas en cuenta.

El segundo punto señalado en el párrafo anterior se refiere a que el proceso de lectura debe responder a las realidades diferenciadas de cada estudiante, ya que las motivaciones e intereses son diferentes. Esto implica la aproximación a los materiales dirigidos a la lectura.

La lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación, ella tiene un ritmo propio gobernado por la voluntad del lector, la lectura es una correspondencia con nosotros mismos, no solo con el libro, sino, con nuestro mundo interior a través del mundo que el libro nos abre. (Calvino, citado por la DINEIP, 2000b, p. 35)

El centro de Educación Inicial debe propiciar el encuentro de los niños y las niñas con la lectura de manera que disfruten descubriendo mundos imaginarios, informaciones que satisfagan su curiosidad y necesidad de acción. (DINEIP, 2000a, p. 60)

También es fundamental que la ECB reconozca que la lectura es una actividad totalmente práctica. Sin embargo, esta idea debe ser complementada con estrategias metacognitivas que mejoren el proceso de lectura, lo cual implica que en la práctica docente se trabaje con ciertos conceptos teóricos que ayuden a este fin.

La reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, es un medio para mejorar la capacidad comunicativa de niños y niñas. No es suficiente hablar, leer y producir textos, es indispensable reflexionar sobre los procesos y estrategias que facilitan o entorpecen su desarrollo, para identificarlos y transformarlos en herramientas de ayuda futura. La reflexión está centrada en el desarrollo de la función comunicativa, no en normas ideales o universales, como en la gramática tradicional. (DINEIP, 2000d, p. 36)

La ECB le reconoce un valor principal a la lectura, por lo que la asume como un eje fundamental de articulación. Esto quiere decir que la lectura y la escritura deben ser desarrolladas en todas las áreas curriculares.

En el elemento técnico curricular se ha previsto seis ejes fundamentales de articulación:

La identidad personal del educando

La comprensión lectora y la producción de textos (DINEIP, 2000b, p. 29)

El tercer punto se refiere a que la lectura ya no está sólo relacionada con el lenguaje, sino también con elementos extralingüísticos: imágenes, sonidos, colores, formas, etc. Frente a ello, es fundamental que en el proceso de leer se refuerce el aspecto crítico valorativo de los mensajes mixtos o iconoverbales masificados por los medios tecnológicos de la comunicación.

La lectura tiene consecuencias positivas en el desarrollo del estudiante. Por un lado, permite madurar y mejorar las capacidades cognitivas. Por otro lado, permite desarrollar el aspecto afectivo.

La lectura es un proceso altamente educativo que contribuye a la formación del pensamiento organizado, al desarrollo de la afectividad e imaginación y ayuda a la construcción de nuevos conocimientos. Los niños para escribir tienen que organizar sus ideas e informaciones y sistematizar sus experiencias buscando hacerlo en forma clara, coherente y adaptada al contexto. (DINEIP, 2000c, p. 31)

Esta idea se sustenta en que la lectura no es un fin en sí misma, sino una vía para la comunicación y el desarrollo cognitivo.

De acuerdo con la definición dada, se entiende que el desarrollo de la lectura se da desde que el ser humano entra en contacto con su entorno sociocultural. Y esto es así en la medida en que la lectura abarca más allá de las palabras. Por tanto, el proceso educativo reconoce esta realidad para desarrollarla. Una consecuencia de esto es que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura parte desde el nivel inicial y continúa durante toda la primaria.

[El egresado de inicial] Utiliza el lenguaje oral de manera ajustada a las diferentes situaciones de comunicación para expresar sus ideas, sentimientos y experiencias; en la construcción de significados y regular la propia conducta. [...] Inventa y descubre diversos instrumentos, formas de comunicación, expresión y representación: lingüísticas, corporales, plásticas, musicales. (DINEIP, 2000a, p. 36)

Primer ciclo: Es una etapa destinada a la consolidación de una conducta autónoma en ámbitos diferentes del hogar; al desarrollar del lenguaje y la comunicación (la lectura y la escritura, el arte), al dominio del cuerpo y el movimiento, al conocimiento del medio, a la iniciación matemática y el pensamiento reflexivo y a la formación de la conciencia moral. (DINEIP, 2000d, pp. 20-21)

¿Cuál es el concepto de escritura en el currículo oficial?

El lenguaje es el medio fundamental por el cual se produce la interacción entre los seres humanos. Por ello, el desarrollo de las habilidades que se relacionen con él es relevante en el proceso educativo. Señala la ECB que existen tres conocimientos importantes. Uno de ellos está vinculado justamente con el lenguaje: el conocimiento proposicional, del cual la escritura es parte importante.

Conocimiento Proposicional, que constituye el conocimiento declarativo o saber qué. Se manifiesta a través de la comprensión, elaboración, organización y recuperación de proposiciones. El conocimiento proposicional es de carácter verbal. (DINEIP, 2000a, p. 23)

La escritura es un proceso cognitivo complejo situado en una situación comunicativa real que responde a las necesidades e intereses de quien escribe. El producto de la escritura se valora principalmente en su contenido antes que en su forma. Es decir, prima el objetivo de comunicar un mensaje frente a las normas convencionales de la gramática.

La producción de textos es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. De modo que para el niño y la niña, producir un texto es escribir “de verdad”, desde el inicio, textos auténticos y funcionales, en situaciones reales de uso y de comunicación, relacionados con sus necesidades y deseos graficándolos, dictándolos a la docente, a otro niño o niña mayor. (DINEIP, 2000a, p. 61)

Ya que es fundamental lograr la comunicación, la pragmática toma un valor fundamental en el proceso de escritura. Por ello, es sumamente importante conocer

los elementos que componen la situación comunicativa: qué, sobre qué y a quién escribir.

Escribir es producir mensajes, con intencionalidad y destinatarios reales. Es producir diversos tipos de texto, en función de las necesidades e intereses del momento. (DINEIP, 2000d, p. 35)

La ECB asume a la escritura como un proceso. Es decir, lo que realmente es importante al momento de escribir son las diferentes etapas y momentos que realiza el escritor para lograr un producto. A parte del producto, las normas gramaticales también pierden relevancia en el proceso de escritura. En otras palabras, el proceso es aquello que debe ser trabajado con ahínco, mientras que las normas gramaticales y forma en que se presenta el texto son complementarios al contenido que se pretende comunicar.

Es preciso que los niños y las niñas descubran que la escritura les sirve y les ayuda para efectos de comunicación y que los aspectos formales de la misma se irán construyendo dentro de estas situaciones comunicativas. (DINEIP, 2000a, p. 61)

los educandos deberán terminar el [primer] grado con capacidad para producir textos propios con letra que será mejorada en el segundo grado. (DINEIP, 2000b, p. 28)

El proceso de producción de un texto tiene tres etapas: escritura, reflexión y reescritura.

Entendido como **un proceso de escritura, reflexión y reescritura**, hasta tener el texto en su versión final. Implica centrar la atención en el proceso, más que en el

producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso. (DINEIP, 2000b, p. 45)

La escritura va más allá del simple trazo de líneas. Por el contrario, implica una relación compleja de comunicación. Así mismo, se reconoce que el ser humano está expuesto al sistema escrito prácticamente desde su nacimiento. Por tanto, es coherente que el sistema educativo inicie el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura desde los primeros años de vida.

Primer ciclo. Es una etapa destinada a la consolidación de una conducta autónoma en ámbitos diferentes del hogar; al desarrollo del lenguaje y la comunicación (la lectura, la escritura, el arte), al dominio del cuerpo y el movimiento, al conocimiento del medio, a la iniciación matemática y el pensamiento reflexivo y a la formación de la conciencia moral. (DINEIP, 2000a, p. 27)

¿Cuál es el enfoque que desarrolla el currículo en torno de la lectura y escritura?

Se reconoce que la lectura y la escritura son dos habilidades cuyos procesos son complementarios, e interdependientes en cuanto existen aprendizajes de cada uno que mejoran al otro.

En la comunicación escrita a pesar de la especificidad de sus procesos, la lectura y la producción requieren del desarrollo de competencias comunes

que interactúan [sic] entre sí; los aprendizajes en lectura, apoyan los aprendizajes en producción de textos y viceversa. (DINEIP, 2000d, p. 35)

La Estructura Curricular Básica (ECB) presenta como teorías base a las corrientes cognitivas y ecológico-contextuales. Este enfoque tiene como consecuencia la redefinición de aprendizaje como un proceso fundamentalmente activo, autónomo y contextualizado.

En la Educación Inicial (5 años) y en la Educación Primaria, las decisiones sobre el currículo se han tomado sobre la base de los aportes teóricos de las corrientes cognitivas y ecológico-contextuales del aprendizaje. [...] [La construcción del propio aprendizaje es] interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural. Los niños y las niñas, para aprender, utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto. (DINEIP, 2000d, pp.10-11)

El aprendizaje, para que sea adecuado, debe lograr manifestarse a través de la elaboración de una representación personal o respuesta a una situación determinada. Dicha situación debe ser real para que cobre importancia para el estudiante. Sólo en este momento, el aprendizaje será significativo. De igual manera, los aprendizajes deben estar interrelacionados entre sí. O sea, se debe formar una «cadena» entre cada uno de ellos, ya que un aprendizaje sirve de insumo para otro (saberes previos).

El aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de conocimientos. [...] El niño y la niña aprenden cuando son capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o cuando elaboran una respuesta a una situación determinada. Esta elaboración implica aproximarse a dicho objeto o

situación desde sus experiencias y desde los esquemas conceptuales que han ido formando. [...] Ningún aprendizaje significativo se produce aisladamente, sino que se va enlazando, conectando a otras situaciones o aprendizajes. (DINEIP, 2000a, p. 28)

Esta idea, necesariamente, va a repercutir en la práctica docente. Es así que ésta se reconceptualiza asumiéndose como una labor guía en la que el estudiante es activo en comparación con la concepción anterior en la que el docente era asumido como una fuente de información y el estudiante un agente pasivo.

la docente es quien crea situaciones de aprendizaje adecuadas para facilitar la construcción de los saberes, propone actividades variadas y graduadas, orienta y conduce las tareas, promueve la reflexión, ayuda a obtener conclusiones, etc. (DINEIP, 2000a, p. 11)

Esta concepción general de la educación presenta características específicas en el ámbito de la lectura y escritura. El lenguaje toma un rol protagónico, pues es asumido como un vehículo de interacción entre los procesos cognitivos —que permiten la construcción del conocimiento—, los agentes sociales y el ambiente. Tan importante es el lenguaje, que se reconoce un tipo de conocimiento asociado a él: el conocimiento proposicional, el cual refiere que la comunicación es el eje central en la formación de capacidades.

El lenguaje posibilita la comunicación y el intercambio entre las personas. Mantiene relaciones complejas y profundas con el pensamiento. Es el instrumento mediador en la construcción de conocimientos y, por lo tanto, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas.

Por medio del lenguaje se aprende a interactuar en la sociedad, a integrarse a su cultura, y a apropiarse de sus modos de pensar, de hacer, de sus creencias y de sus valores. (DINEIP, 2000a, p. 59)

Por otro lado, existe una relación, en el proceso educativo, entre la realidad y el lenguaje. Esta relación asume la competencia comunicativa como una exigencia social. Es decir, existe una necesidad de que la educación responda a una realidad concreta del estudiante. Esto es evidente toda vez que las nuevas formas de comunicación (radio, televisión, internet) exigen que los ciudadanos y ciudadanas se adecúen a ellas.

El área de Comunicación Integral busca desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas de niñas y niños para que logren comprender y expresar mensajes orales y escritos de manera competente, en distintas situaciones comunicativas y con diversos interlocutores; asimismo, para que puedan comprender y producir distintos tipos de texto, para informarse, satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación y disfrutar de ellos. (DINEIP, 2000d, p. 33)

En el ámbito específico de la lectura y escritura, esta reconceptualización de la educación a partir de las bases teóricas mencionadas tiene como enfoque a lo comunicativo y lo textual. Por un lado, se menciona que la lectura y escritura deben ser comunicativas toda vez que el fin principal de escribir y/o leer es la comunicación, la cual debe asumir a todos los agentes involucrados en ella (característica pragmática).

la posición comunicativa plantea que la noción de escritura que construyen el niño y la niña, es de “objeto que sirve para la comunicación”. Por tanto al leer un texto

buscan su significado, para satisfacer diversas necesidades [...]; igualmente, escribir también significa comunicarse, por lo tanto es necesario tener claro a quién se escribe, para qué y sobre qué se escribe. Así el niño y la niña reconocen que la función fundamental del lenguaje oral o escrito es establecer comunicación (DINEIP, 2000a, p. 58).

El enfoque comunicativo toma importancia a partir del uso del lenguaje. Por su parte, el enfoque textual toma importancia a partir del significado. Es textual en la medida que toda producción escrita o leída es un texto. No hay comunicación de oraciones o palabras aisladas. Esto quiere decir que las oraciones o ideas están interrelacionadas entre sí. Del mismo modo, es necesario señalar la importancia que se le otorga a la pragmática, pues se menciona en la ECB que tan importante como el texto es el contexto.

la posición textual considera que el lenguaje escrito está constituido por textos de diverso tipo, que responden a distintas situaciones de comunicación, Josette Jolibert dice: **“el escrito sólo cobra significado en el texto, auténtico y completo, usado en situaciones de vida”**.

El niño desde sus primeros encuentros con materiales escritos, construye hipótesis de significado a partir de diversos indicios (títulos, subtítulos, silueta o formato del texto, etc.) pero, el indicio de mayor ayuda es el contexto comunicativo por medio del cual llega el texto a manos del lector. (DINEIP, 2000b, p. 34)

Sin embargo, como se mencionó líneas arriba, los cambios sociales, reconocidos en las nuevas tecnologías, han generado diferentes tipos de textos en los que las imágenes y sonidos no son complementos, sino partes del todo. Por ello, el ECB

reconoce la importancia de desarrollar una mirada crítica frente a este tipo de textos producidos principalmente por medios de comunicación.

Finalmente, el ECB presenta ciertas características específicas. Se le da un carácter transversal. Esto implica que la lectura y escritura deben ser abordadas en cada área de desarrollo.

El enfoque bilingüe desarrollado por la ECB indica que la lengua materna debe ser el vehículo de comunicación (uso) y enseñanza de los estudiantes, debido a las cualidades cognitivas que tiene la lengua en la educación. No obstante, existe una dimensión social que subordina a la educación bilingüe frente a la castellano-monolingüe.

En las áreas donde los niños y niñas hablen una lengua vernácula se continuará con un enfoque bilingüe. La lengua materna y la segunda lengua compartirán roles en la escuela.» (DINEIP, 2000c, p. 27)

Así mismo, el fundamento del enfoque bilingüe se refiere a que la capacidad lingüística de los alumnos antes de la escuela (conocimiento previo) está relacionada con la lengua materna.

La predominancia de la pragmática dentro de la lectura y escritura no quiere decir que el contenido teórico se deje de lado, sino que éste debe estar subordinado a las necesidades reales de los estudiantes. Es decir, la gramática debe ser un apoyo para mejorar las competencias comunicativa y textual. Entender la gramática tiene un matiz metacognitivo en el sentido de que el estudiante reflexiona sobre la

habilidad cognitiva que está utilizando en la comunicación. En el caso de la lectura y escritura, el conocimiento de la gramática implica un metalenguaje.

Mejorar la comprensión y la producción de los textos, además de una interacción regular con estos, requiere de reflexión y análisis sobre su funcionamiento lingüístico. Si se aprende a leer y producir leyendo y creando textos contextualizados, también se aprende reflexionando a la vez sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre las estructuras de la lengua, que se manifiestan en los distintos tipos de textos. (DINEIP, 2000c, p. 32)

¿Cómo desarrolla y caracteriza el currículo la competencia lingüística de docentes?

La ECB exige que el docente tenga un dominio avanzado de las competencias lingüísticas de la lengua que se va a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación no es una dificultad siempre que se piense en realidades hispanohablantes. Sin embargo, ¿qué tan posible es esto en comunidades en las que se habla o predomina una lengua originaria?

En las áreas donde los niños y niñas hablen una lengua vernácula se continuará con un enfoque bilingüe. La lengua materna y la segunda lengua compartirán roles en la escuela. (DINEIP, 2000d, p. 30)

¿Cómo desarrolla el currículo la enseñanza de la lengua originaria?

La ECB le da un tratamiento privilegiado al español frente a las lenguas originarias. El enfoque bilingüe desarrollado en la ECB es parcial en cuanto al tratamiento de las lenguas y el estatus que les otorga.

En el caso de los niños que hablan una lengua vernácula, paralelamente al afianzamiento en dicha lengua se iniciará, durante el primer ciclo, el aprendizaje o desarrollo sistemático del castellano como segunda lengua, con técnicas que aseguren un aprendizaje eficiente. Para tal efecto, el área de Comunicación Integral se desdoblará en dos subáreas: Lengua Materna y Segunda Lengua, que se registrarán por el mismo programa curricular, con las variantes que requiera la diversificación. (DINEIP, 2000b, p. 29)

Como se ha visto en los enfoques desarrollados por la ECB, en este periodo no se trabaja la EIB; sino un enfoque bilingüe. Por tanto, toda referencia que se haga al tratamiento de la interculturalidad no se relacionará con el componente bilingüe. Es decir, se trabajarán de manera independiente. A pesar de ello, la escuela debe respetar la variedad lingüística de la población educativa y utilizar la lengua materna como instrumento educativo y social.

Unos [niños] tienen como lengua materna el castellano y otros tienen como lengua materna una vernácula. En cualquiera de los dos casos, la escuela debe desarrollar el uso de la lengua materna, que sirve no sólo como instrumento para la comunicación, sino también como instrumento para la reflexión y la construcción del conocimiento. Por ello, la lengua materna será la lengua en que se desarrollarán todas las actividades educativas, aparte de los momentos dedicados a ejercitar sistemáticamente su empleo. (DINEIP, 2000b, p. 29)

El uso de la lengua materna se sustenta en los enfoques comunicativo y por competencias, y en el aprendizaje significativo. Esto quiere decir que la educación bilingüe se limita a un método educativo. Así mismo, el uso de la lengua materna

se relaciona con un valor cognitivo muy limitado, pues no reconoce la relación entre lengua y cultura.

Su desarrollo [del niño] está estrechamente ligado a la función de representación (simbolización) y a las oportunidades comunicativas que ofrezca el medio. Por esto, resulta indispensable que la escuela ofrezca experiencias significativas, que puedan ser representadas y expresadas a través del lenguaje. (DINEIP, 2000d, p. 34)

Es preocupante la idea de que las competencias en una lengua van a ser iguales en la segunda lengua. Esto se debe a que los enfoques teóricos están pensados en la lectura y escritura en español. Incluso el aspecto pragmático de la comunicación es pensado desde una perspectiva occidental, no desde una intercultural. Esto quiere decir que la pragmática de la lengua originaria no se desarrolla.

Es importante señalar que el proceso de modificación de la ECB a las realidades no castellanohablantes es una alternativa y no una obligación de los agentes involucrados en el proceso de adecuación del currículo a las realidades escolares.

Donde existan situaciones de bilingüismo, la Región de Educación **puede modificar** [el resaltado es mío] la estructura de los programas desdoblado el área de Comunicación Integral en Lengua Materna y Segunda Lengua. (DINEIP, 2000b, p. 88.)

Por otro lado, la ECB llega a reconocer que existe una cantidad de la población que no vive en un ambiente letrado. Por tanto, el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños, de acuerdo al enfoque, debe involucrar a la comunidad, a fin de que la enseñanza sea significativa. Esto quiere decir que, en comunidades que no tienen

prácticas letradas, debe desarrollarse con los niños, niñas y el resto de la población la textualización de la comunidad.

En la mayoría de lugares del país, el maestro es por excelencia el único responsable de textualizar el ambiente e involucrar a los habitantes del lugar en un compromiso de apoyo para el logro de lectores competentes en toda la comunidad, a través de un plan de alfabetización familiar y/o comunal; en el que la tarea docente se ve comprometida con la realización de este plan. (DINEIP, 2000b, p. 43)

Una limitación de esta exigencia es la capacidad (física, económica, etc.) que pueda tener el docente para llevarla a cabo. Entonces, de no ser posible dicha textualización, el desarrollo de la lectura y escritura de niños y niñas se vería limitado o rezagado en comparación con comunidades ya letradas.

¿Cuáles son los métodos que deben utilizar los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura?

La práctica docente debe desarrollarse sobre los fundamentos teóricos que ha asumido la ECB. Primero, el o la docente debe asumir como suyas las políticas educativas del Estado peruano descritas a través de los ejes curriculares. Segundo, debe tener en cuenta el principio de la significatividad de los aprendizajes. Y, tercero, debe reconocer que el estudiante de Educación Inicial y Primaria posee una necesidad de juego y recreación

Los ejes señalan aquello que debe tener prioridad y por ello sirven para orientar el trabajo de construcción curricular y, posteriormente, la acción educativa que se desarrolla en las escuelas. (DINEIP, 2000a, p. 21)

Principio de la significatividad de los aprendizajes: El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. En la medida que el aprendizaje sea significativo para los niños y las niñas hará posible el desarrollo de la motivación para aprender y la capacidad para construir aprendizajes. (DINEIP, 2000a, p.11)

Necesidad de juego y recreación: Los niños y las niñas, por su naturaleza eminentemente activa, necesitan del juego y del movimiento. En el juego y por el juego los niños y las niñas conocen el mundo, toman conciencia de lo real, se relacionan con los demás, asimilan la cultura de su grupo y disfrutan de la vida y de la libertad. (DINEIP, 2000a, p. 14)

La labor docente, por tanto, debe ser un proceso planificado y graduado guiado por los ejes curriculares, principios y necesidades señalados anteriormente.

El desarrollo de la programación se realiza siguiendo de preferencia un encadenamiento de las capacidades en el cual una programación se relacione estrechamente con la anterior. (DINEIP, 2000a, p. 52)

Por un lado, la planificación se refiere a reconocer la realidad específica del aula de clase; es decir, a conocer y comprender las diferencias entre los estudiantes para, con ello, planificar las sesiones de clase. Así mismo, la acción educativa debe involucrar todo el ambiente escolar. Por ello, fuera de las horas lectivas debe desarrollarse momentos de aprendizaje.

los contenidos transversales deben ser concretados también en los diversos aspectos de la vida en la escuela: en la planificación curricular, en las actividades no curriculares y recreativas, en la práctica educativa cotidiana, en los materiales educativos. [...] En estos casos, es ideal que los contenidos tengan relación directa

con la realidad de la región y aun de la comunidad donde está inmersa la escuela. En este punto tendrá especial importancia las orientaciones que se puedan dar a nivel de región o subregión. (DINEIP, 2000d, p. 27.)

Por otro lado, la planificación debe ser amplia y contemplar no solamente a los estudiantes y el momento del aula; sino también a la realidad y agentes fuera del salón de clases.

En cuanto a las características de los y las estudiantes, estos son concebidos como agentes activos que pueden y deben participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los niños y las niñas deben saber, en cada momento, qué es lo que se espera de ellos, los propósitos de la actividad. Incluso, tienen que intervenir en la previsión de lo que se espera realizar. Esta conciencia de los propósitos por alcanzar, [sic] los ayudará a planificar y regular su trabajo, y hará posible su intervención en la evaluación. En ocasiones será una habilidad, en ocasiones será, incluso, un cambio de actitud. Pero los niños y las niñas tienen que saber hacia dónde se encaminan. (DINEIP, 2000a, p. 52)

De igual manera, se asume al estudiante como un agente con una cantidad de conocimientos previos que posee a consecuencia de la experiencia, la cual se debe al entorno fuera y dentro de la escuela. Sin embargo, también se reconoce la necesidad de que el estudiante sea motivado para desarrollar las actividades propuestas por el docente. Esta idea está sumamente ligada al reconocimiento de la individualidad de cada estudiante como persona autónoma y diferente.

Las competencias que confirman el programa curricular sólo pueden ser construidas por los educandos mediante su participación en actividades enriquecedoras, capaces de interesarlos y comprometer su esfuerzo. (DINEIP, 2000d, p. 94)

Es necesario que los docentes modifiquen sus prácticas pedagógicas en función de las teorías educativas asumidas por el MINEDU a través de la ECB y de los enfoques teóricos.

Para lograr esas competencias [comunicación escrita], se hace impostergable reflexionar sobre los métodos de enseñanza de lectura y escritura que usa el centro educativo: planas y copiados extensos de letras, sílabas y palabras sueltas, así como dictados de palabras y frases carentes de significado. Estudios e investigaciones recientes afirman que con estos procedimientos, las niñas y niños necesitan aproximadamente cuatro años para comprender el texto que leen y aún más para producir un escrito de manera autónoma. (DINEIP, 2000b, p. 35)

La aplicación de los cambios teóricos en la práctica docente va a tener como consecuencia una redefinición de aquélla: el o la docente debe asumir un rol de facilitador o guía en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también se reconoce que existen dificultades en los docentes para modificar sus prácticas pedagógicas.

Si bien es cierto que entendemos como un derecho y obligación docente construir y definir sus propias estrategias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, considerando el enfoque, lineamientos y orientaciones que el Ministerio de Educación establece desde la Estructura Curricular; también es cierto que los cambios curriculares, como todo conocimiento nuevo, generan dificultades

que los docentes poco a poco superan a través de la práctica. (DINEIP, 2000b, p. 46)

4.1.2. Diseño curricular nacional del 2005

¿Cómo se aborda la EIB en el currículo oficial?

La EIB no tiene una mención específica. El Diseño Curricular Nacional (DCN) sólo se refiere a la interculturalidad como un elemento transversal del currículo. Esta característica de transversalidad lleva a cuestionarnos si es un enfoque o sólo un tema de problemática social que debe ser superado.

Los temas transversales constituyen una respuesta a los problemas coyunturales de trascendencia que afectan a la sociedad y que demandan a la educación una atención prioritaria y permanente. Tiene como finalidad promover el análisis y reflexión de los problemas sociales, ambientales y de relación personal en la realidad local, regional, nacional y mundial, para que los estudiantes identifiquen las causas, así como los obstáculos que impiden la solución justa de estos problemas. Los temas transversales se plasman fundamentalmente en valores y actitudes. (DINEIP, 2005, p. 22)

En primer lugar, la interculturalidad se presenta como un elemento subordinado al proceso educativo. Por un lado, posee un valor para dicho proceso en cuanto a su importancia en el desarrollo biológico y cognitivo. Se asume que el conocimiento parte de una estrecha relación del cuerpo, y la realidad natural y social. Por ello, las prácticas sociales deben responder al desarrollo de aprendizajes preestablecidos en cada cultura. Esto quiere decir que la programación de las actividades educativas debe considerar el elemento cultural en su elaboración, tanto a nivel macro como

micro. En otras palabras, la interculturalidad se presenta como una guía para el desarrollo del proceso educativo. Por ello, la aplicación del DCN en las aulas debe considerar necesariamente el componente cultural.

El DCN asume los principios y fines orientadores de la Educación (ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación). (DINEIP, 2005, p. 10)

Por otro lado, la cultura es tratada como contenido relacionado a la asimilación de normas sociales debido a los problemas que afronta la realidad peruana. Es vista como un componente de convivencia que reconoce la diversidad como elemento de respeto frente a la discriminación, como objeto de valoración y, a lo más, como de pertenencia e identidad a un grupo social (herencia social). Todo este proceso se desarrolla desde el nacimiento y se consolida a lo largo de la vida estudiantil. Por ello, su enseñanza parte desde el primer ciclo en la EBR.

Para responder a los retos del presente, la educación debe priorizar **el reconocimiento de la persona** como centro del proceso educativo, para ello destaca varios aspectos centrales: **la calidad** [...] **La equidad** [...] **La interculturalidad**, para contribuir al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural. (DINEIP, 2005, p. 10)

Distinta a estas dos concepciones, se hace una única mención a la interculturalidad como desarrollo del intercambio de conocimientos.

A través del proceso de socialización, la cultura ayuda a satisfacer la necesidad que todo niño(a) tiene de identificarse con su propia individualidad y reconocer su pertenencia a una sociedad determinada. Asimismo en esta relación con su entorno,

deberá aprender a reconocer las diferencias interculturales como oportunidades para conocer y aprender de los demás, en un contexto de respeto y comunicación. (DINEIP, 2005, p. 57)

Así mismo, existen problemas relacionados a la aplicación de la interculturalidad. No hay una necesidad de que el docente sea parte de la comunidad del alumno. A lo mucho, se menciona que el docente necesita conocer cuáles son las prácticas sociales de la comunidad. Esta idea es contradictoria con la misma afirmación del DCN cuando se reconoce la influencia cultural del maestro.

Se enseña y se aprende en la interrelación maestro – alumno – entorno; sin embargo, tanto el maestro que enseña como el estudiante que aprende aportan en sí la influencia y los condicionamientos de sus lados, de su herencia, de su propia historia, de su entorno escolar, sociocultural, ecológico ambiental y mediático; ellos intervienen en el proceso e inciden en los resultados de aprendizaje. (DINEIP, 2005, p. 12)

El DCN también se refiere al carácter bilingüe, el cual es abordado desde la enseñanza en lengua materna, sea cual sea ésta. Sin embargo, no se la relaciona con el componente cultural; por lo que no se puede hablar del desarrollo de EIB.

La lengua es tratada desde el desarrollo de la comunicación. Desde este punto, se le atribuyen dos componentes fundamentales: las competencias comunicativa y lingüística, y un valor cognitivo para la educación.

Primero, el carácter comunicativo es reconocido expresamente en el DCN, ya que es considerado un aprendizaje fundamental. Se asume a niños y niñas como seres con lenguaje propio producto de la socialización. Segundo, el lenguaje posee un

valor cognitivo que favorece la educación. Es decir, influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual justifica la necesidad de un enfoque por lo menos bilingüe, aunque este término no es utilizado. Por tanto, en los niveles Inicial y Primaria, el desarrollo del lenguaje es integral al proceso educativo.

[Fundamentación del segundo ciclo del área de Comunicación Integral.] El área de Comunicación Integral tiene como meta el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de las niñas y los niños. Contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas mediante el uso del lenguaje verbal, corporal, gestual, visual, plástico, dramático y musical. [...] Las niñas y los niños necesitan saber comunicarse en los múltiples ámbitos en los que interactúan (DINEIP, 2005, p. 96)

Finalmente, el DCN sí llega a mencionar que existe una relación entre la lengua y la cultura. No obstante, dicha afirmación es somera y, más bien, se enfoca en el valor cognitivo del lenguaje.

Considerando que el lenguaje es el vehículo para entender, interpretar, apropiarse y organizar información proveniente de la realidad; el área de Comunicación Integral se constituye como el eje central en el desarrollo de los aprendizajes de las demás áreas, debido a la naturaleza instrumental y transversal de las competencias y las capacidades que la integran. (DINEIP, 2005, p. 115)

¿Cuáles son los objetivos para la EIB en el currículo oficial?

Si el DCN no reconoce a la EIB como tal, no puede haber objetivos relacionados. Esta idea es explícita en el organizador que menciona los objetivos de la EBR.

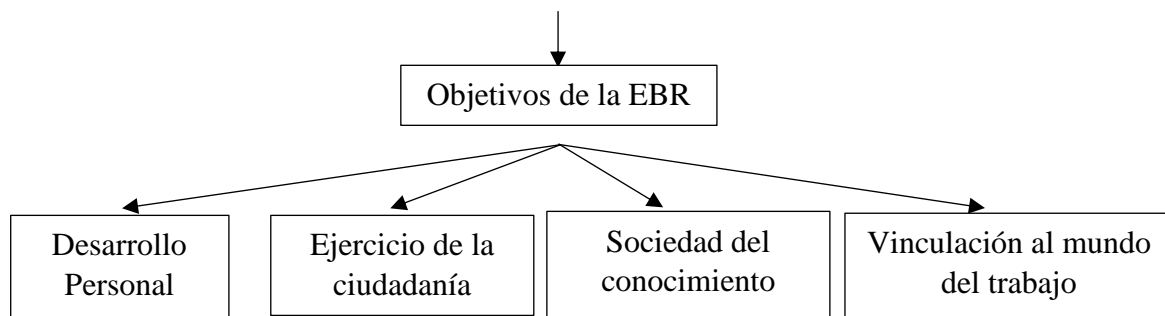


Figura 2. Cuatro principales objetivos que reconoce la educación peruana en DCN de 2005

No obstante, sí puede reconocerse objetivos relacionados con las dos dimensiones más próximas a la EIB ya mencionadas: interculturalidad y desarrollo de la lengua materna.

a) Objetivos de la interculturalidad:

- Reconocer y valorar la diversidad cultural
- Erradicar la discriminación en Inicial (Respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales, intelectuales y físicas de los demás)
- Valorar positivamente las características sociales propias en Primaria
- Ser empático y tolerante ante las diferencias entre las personas para evitar la discriminación por raza, origen étnico y cultural
- Sentir ser parte del medio social
- Identificarse con su realidad sociocultural
- Identificarse con su propia individualidad
- Reconocerse como miembro de una sociedad específica

- Aprender a reconocer las diferencias interculturales como oportunidades de conocimiento y aprendizaje en un ambiente de respeto y comunicación
- Integrar social y culturalmente a los niños y niñas
- Conservar la identidad
- Mantener una autoestima sólida

b) Objetivos del desarrollo de la lengua materna:

- Desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas
- Desarrollar capacidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas
- Expresar y comprender mensajes orales y escritos
- Comprender y respetar las lenguas vernáculas

¿Cuál es el concepto de lectura en el currículo oficial?

La lectura es diferente a la decodificación de la palabra escrita. Es un proceso que inicia mucho antes que la relación persona-palabra escrita. Antes de llegar a la palabra, es necesario la interpretación de imágenes. Dicho proceso de construcción del significado parte de un conocimiento previo del lector.

Otro aspecto importante es el desarrollo de capacidades relacionadas con la *comprensión de imágenes y símbolos*, ya que ellos lo acercarán posteriormente a la comprensión del mundo letrado[.] Si bien el niño no “lee”, al acercarlos a las imágenes y cuentos, desarrolla progresivamente estas capacidades, de decodificación de la imagen y posteriormente de los símbolos, posibilitando que el

niño, desde muy pequeño, reconozca una fotografía de su mamá, comprenda la lectura de las imágenes de un cuento, etc. (DINEIP, 2005, p. 65)

Así mismo, tal proceso de construcción reconoce la influencia de elementos extralingüísticos, principalmente la pragmática. En resumen, el texto es mucho más que un conjunto de oraciones.

El niño y la niña desde sus primeros contactos con imágenes y materiales escritos, aprenden a construir ideas, hipótesis, adivinanzas o anticipaciones sobre su significado antes de haberlos leído o escuchado leer. Estas anticipaciones o hipótesis de contenido previas a la lectura, se generan a partir de diversos indicios o pistas que los niños encuentran en el texto (los títulos, subtítulos, formato del texto, ilustraciones en la carátula y en las páginas [sic] del texto, etc.). (DINEIP, 2005, p. 97)

¿Cuál es el concepto de escritura en el currículo oficial?

La escritura es un proceso cognitivo que responde a las necesidades básicas de comunicación y expresión de niños y niñas. Se inicia desde sus primeros momentos de simbolización con los primeros garabatos.

La producción de textos es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. Para el niño y la niña, producir un texto es escribir “de verdad”, desde el inicio, textos auténticos y funcionales, en situaciones reales de uso y de comunicación. Además, tales textos deben estar relacionados con sus necesidades y deseos, de modo que puedan ser expuestos a los demás [...]. La producción de textos se inicia desde los primeros garabatos y dibujos que realiza el niño y niña, en situaciones espontáneas y a lo largo de toda la formación escolar. (DINEIP, 2005, p. 97)

La producción de un texto es un proceso que consta de la planificación, escritura y revisión; momentos de los que niños y niñas deben ser conscientes. Pero la característica fundamental es que debe ser significativa para. Es decir, la producción de un texto responde a una necesidad concreta de comunicar algo a alguien.

¿Cuál es el enfoque que desarrolla el currículo en torno de la lectura y escritura?

Para el MINEDU, la lectura y la escritura poseen cinco dimensiones o enfoques, los cuales responden a capacidades específicas; pero que se retroalimentan entre sí: enfoques de desarrollo, educativo, comunicativo, textual y metacognitivo.

Primero, el enfoque de desarrollo señala que la enseñanza de la lectura y escritura debe considerar el proceso de maduración biológica y emocional de niños y niñas. Por ello, los objetivos en cada nivel y en cada ciclo de la EBR están relacionados a los cambios cognitivos y emocionales.

[En Inicial, el niño] Expresa con naturalidad y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones y experiencias, en diversos lenguajes y manifestaciones artísticas y lúdicas. [...] [Mientras que en Primaria] Se comunica con claridad, expresando sus sentimientos [sic] ideas y experiencias, con originalidad, en diversos lenguajes y manifestaciones artísticas, respetando opiniones divergentes, en sus relaciones interpersonales. [...] [Finalmente, en Secundaria, el adolescente] Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión artística, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consenso. (DINEIP, 2005, pp. 16-17)

Segundo, la lectura y la escritura, como parte de la comunicación, desarrollan competencias básicas y fundamentales que facilitan el proceso educativo al permitir la adquisición de nuevas competencias (enfoque educativo).

Considerando que el lenguaje llega a ser el vehículo fundamental para comprender, interpretar, apropiarse y organizar la información que proviene del entorno, el área de Comunicación Integral se convierte en el eje central en la formación de capacidades y actitudes. (DINEIP, 2005, p. 64)

Este valor educativo se evidencia cuando se evalúa y califica el desempeño del estudiante.

[Alumnos de 2.º, 3.º y 4.º grados] Son promovidos si obtienen mínimo **A** en la [sic] áreas de Comunicación Integral y Lógico – Matemática; mínimo **B** en las otras áreas y talleres curriculares creados como parte de las horas de libre disponibilidad.

[...] [Así mismo, los alumnos de 5.º y 6.º grados] Son promovidos si obtienen mínimo **A** en las áreas de Comunicación Integral, Lógico – Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente; mínimo **B** en las otras áreas y talleres curriculares creados como parte de las horas de libre disponibilidad. (DINEIP, 2005, p. 28)

Tercero, el enfoque comunicativo asume que la lectura y escritura se desarrollan como respuesta a las necesidades de comunicación y expresión del ser humano.

al leer un texto se busca satisfacer diversas necesidades [...]; igualmente, escribir significa tener en claro a quién se escribe, para qué y sobre qué se escribe. Así, el niño y la niña reconocen que la función fundamental del lenguaje es establecer la comunicación, es intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias, en situaciones auténticas. (DINEIP, 2005, p. 115)

Cuarto, la lectura y escritura son procesos cognitivos complejos de construcción de significados que parten de la totalidad de elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos (enfoque textual). Por ello, se escribe y se lee estructuras textuales.

el lenguaje escrito [está] constituido por diversos tipos de textos que responden a distintas situaciones de comunicación. [...] Cuando los niños trabajan sólo con letras, sílabas o palabras sueltas, muestran dificultades para entender el sentido del lenguaje escrito; por eso es indispensable que la escuela asuma las mismas dimensiones de uso que otorga la vida cotidiana a la lectura y escritura. (DINEIP, 2005, p. 115)

Por último, el enfoque metacognitivo de la lectura y la escritura exige competencias que permitan la reflexión sobre cómo está aprendiendo y llevando a cabo los y las estudiantes el proceso de la comunicación.

Es preciso que los niños y las niñas descubran que la escritura es un efectivo instrumento de comunicación, es expresar un mensaje y que los aspectos formales de la misma (la escritura) se irán construyendo dentro de diversas situaciones comunicativas. (DINEIP, 2005, p. 98)

¿Cómo desarrolla y caracteriza el currículo la competencia lingüística de los docentes?

El DCN reconoce la importancia en diversas dimensiones (cognitivas, educativas, etc.) del uso de la lengua. Sin embargo, no menciona ninguna exigencia en cuanto al dominio de la lengua materna de niños y niñas por parte de los y las docentes.

Siendo de gran importancia el diálogo tónico entre el adulto y el infante, de ahí la importancia de utilizar el lenguaje como elemento que brinda seguridad que utiliza

el adulto a cargo de los niños para anticipar y relatar al niño aquello que va a realizar sobre su persona. (DINEIP, 2005, p. 64)

Incluso, en el proceso de socialización del desarrollo educativo de niños y niñas, los y las docentes deben brindar información (oral o escrita) a los padres y madres de familia. ¿Cómo se puede dar este informe cuando no es condición indispensable el manejo de la lengua de la comunidad?

Cada cierto periodo, la docente o promotora dará un informe oral a los padres de familia sobre el desarrollo del niño y les brindará recomendaciones para que apoyen y promueva[sic] este proceso. (DINEIP, 2005, p. 76)

Otro problema importante es la desvinculación entre la cultura y la lengua. Se reconoce que para el desarrollo de las prácticas docentes debe conocerse (no ser parte de) los procesos de socialización de niños y niñas. Pero no se menciona la necesidad de dominar la lengua materna de éstos.

En este sentido el docente necesita conocer los estilos y ritmos de aprendizaje, las experiencias y conocimientos previos del estudiante, cuáles son sus modos de pensamiento, su desarrollo afectivo y su concepción del mundo, entre otros aspectos, que le permitan seleccionar las estrategias más adecuadas para que los estudiantes aprendan. (DINEIP, 2005, p. 12)

Como esta pragmática es diferente en cada cultura y en cada lengua, es importante que las docentes y promotoras de educación inicial – conscientes de la dimensión pragmática del aprendizaje de una lengua – indaguen sobre la forma en que son socializados los niños en sus familias y comunidad. (DINEIP, 2005, p. 96)

Esta situación también se evidencia cuando el DCN reconoce que existe un intercambio cultural docente-estudiante, y viceversa, cuando no son parte de la misma cultura.

Se enseña y se aprende en la interrelación maestro – alumno – entorno; sin embargo, tanto el maestro que enseña como el estudiante que aprende aportan en sí la influencia y los condicionamientos de sus lados, de su herencia, de su propia historia, de su entorno escolar, sociocultural, ecológico ambiental y mediático; ellos intervienen en el proceso e inciden en los resultados de aprendizaje. (DINEIP, 2005, p. 12)

¿Cómo desarrolla el currículo la enseñanza de la lengua originaria?

El DCN señala que, de acuerdo con la maduración biológica y emocional, niños y niñas presentan un conjunto de necesidades que deben ser satisfechas: la necesidad de desarrollo y aprendizaje, y la necesidad de comunicación. Es evidente que el lenguaje es parte de ambas en tanto que se relaciona con la representación simbólica. Ya que reconoce que la lengua materna posee un valor cognitivo fundamental que repercute en el proceso educativo, la lengua originaria se desarrollará teniendo en cuenta la maduración biológica y emocional de los y las estudiantes en etapas en las que se abordarán lo oral y lo textual gradualmente.

Las necesidades de desarrollo y aprendizaje, también están vinculadas con el desarrollo neuropsicológico del cerebro y con el descubrimiento y toma de conciencia de sí mismo, de su cuerpo, su lenguaje y pensamiento en la interacción con su entorno. (DINEIP, 2005, p. 47)

Así mismo, se señala que la educación debe partir desde la lengua materna de los y las estudiantes, debido a que ésta está relacionada a la importancia de los conocimientos previos y las características particulares de la persona. Todo este conjunto de componentes fundamentales en la educación merece una respuesta educativa que las asuma para un adecuado desarrollo. Debido a que la lengua en su conjunto se relaciona con el proceso educativo, es evidente que la lengua materna debe desarrollarse tanto en su dimensión oral como escrita. Por otro lado, ya que la comunicación no sólo se sirve de la lengua oral, sino también de elementos propios del entorno, dichos elementos tendrán una relación estrecha con las características culturales del grupo social en el que se relacionan los y las estudiantes.

La socialización infantil constituye un proceso a través del cual las niñas y los niños aprenden los modos en que funciona su grupo social, para poder actuar adecuadamente dentro de él. [...]

El contexto de la socialización infantil abarca los entornos social y natural inmediatos, sus elementos físicos y las relaciones entre ellos, así como las organizaciones, roles y relaciones sociales presentes; y es en estos entornos, donde las niñas y niños mantienen intercambios permanentes, interactúan con ellos y van conociéndolos. (DINEIP, 2005, p. 56)

¿Cuáles son los métodos que deben utilizar los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura?

El DCN es un documento oficial que sólo menciona lineamientos generales en concordancia con los enfoques teóricos que asume para el desarrollo de la práctica pedagógica. Reconoce que el proceso educativo es dinámico, bidireccional y, en

cierta medida, imprevisto. Por ello, permite la modificación del contenido y el manejo de los tiempos a la institución educativa y a cada docente en función de las características particulares del grupo escolar.

[El DCN] permite un fluido proceso de construcción adecuado a las características y demandas socioeconómicas, geográficas, culturales y educativas de las regiones, localidades e Instituciones Educativas donde se aplica. No obstante, **cada Institución Educativa [...] construye su propuesta curricular diversificable, la cual posee valor oficial. En este sentido, el currículo [...]** Está concebido para la incorporación de contenidos que lo hagan pertinente a la realidad y su diversidad. Se construye con la comunidad educativa y otros actores de la sociedad de modo participativo (DINEIP, 2005, p. 10).

Es decir, no pretende normar sobre la práctica docente; pero sí guiarla de acuerdo con los enfoques asumidos. No obstante, sí señala que es fundamental el cambio en la práctica pedagógica, último nivel del currículo; ya que la acción educativa específica es aquella que va a planificar el docente a partir del DCN y sus modificaciones.

[El DCN] También incorpora orientaciones metodológicas generales, orientaciones para la programación curricular diversificada y orientaciones metodológicas para la evaluación de los aprendizajes. (DINEIP, 2005, p. 45)

Para tal fin, se debe tener en cuenta un conjunto de enfoques sustentados en teorías que son reconocidas por el DCN. Por un lado, el desarrollo de capacidades depende de la madurez del niño. Por ello, los aprendizajes son graduales y coherentes. Por otro lado, la cultura juega un rol fundamental como factor interno y externo en el

desarrollo de las capacidades y competencias. En otras palabras, se reconoce a la familia y la comunidad como agentes importantes en el proceso educativo.

Estas capacidades se expresan en distintas formas e intensidad y varían en correspondencia con las características de las etapas de desarrollo, lo cual justifica que el sistema educativo atienda en distintos niveles y ciclos. (DINEIP, 2005, p. 8)

A partir del diagnóstico de la realidad social, geográfica y cultural, así como las características y necesidades de la población escolar, se construye el proyecto Educativo Institucional, Local, Regional. (DINEIP, 2005, p. 154)

Estas dos ideas van a caracterizar al estudiante en diferentes aspectos. Primero, la escolarización ha de iniciarse a temprana edad, es decir, desde la primera infancia. Segundo, la educación debe ser diferenciada, lo cual significa que se debe reconocer el carácter individual de cada alumno y alumna como seres únicos con ritmos y estilos propios que deben ser tomados en cuenta al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tercero, la o el estudiante es asumido como un agente activo. Esto implica que el docente pierde el carácter de «fuente de información» para pasar a ser un guía del proceso educativo. Cuarto, se le otorga un valor importante a los conocimientos previos que poseen alumnos y alumnas sobre determinado tema.

Estas cuatro características implican que el aprendizaje deje de ser la adquisición de un mero contenido para ser una competencia. Es decir, niños y niñas deben ser capaces de responder a ciertas situaciones problemáticas de la realidad para hallar soluciones mediante un conjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos y emociones. Esto es importante, pues el aprendizaje pasa a ser significativo.

Dicha metodología se basa en la integración de los aprendizajes, que refiere que la persona se acerca a conocer el mundo involucrado todo su ser globalmente y el aprendizaje que adquiere es el producto del establecimiento de múltiples conexiones entre lo [sic] nuevos conocimientos y los que ya posee. De esta manera surge el aprendizaje significativo, el cual llega [a] ser más fructífero cuando las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían y diversifican en el tiempo y pueden ser aplicados en la vida. (DINEIP, 2005, p. 106)

En el desarrollo de su práctica, el docente debe considerar todas las ideas anteriormente señaladas. Una herramienta fundamental para ello es el uso de la evaluación, la cual es asumida como parte del proceso educativo y no desligada de éste. La evaluación sirve para conocer los avances de los estudiantes, reflexionar sobre la misma práctica docente y modificarla en función de los objetivos que se planteen. No obstante, el estudiante también debe desarrollar esta capacidad de evaluar su propia producción de escritura y comprensión lectora, por lo que existe un énfasis en el proceso y los elementos del texto, así como la evaluación lógica con el fin de que se desarrolle su autonomía.

La evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación proporciona información útil para la regulación de las actividades, tanto de los docentes como de los estudiantes. (DINEIP, 2005, p. 23)

Para la enseñanza de la lectura y la escritura, deben considerarse todos estos puntos. No obstante, su desarrollo es gradual e involucra otros procesos que ayudan a

mejorarlo. Por ejemplo, se busca que el alumno logre realizar un análisis del texto y del proceso de lectura: desarrollo de la autonomía sobre la lectura.

[Sobre la comprensión de textos,] En el V Ciclo, final de la primaria, se busca que los niños sean capaces de realizar una lectura a profundidad, destacando las ideas que se expresan en el texto y construyendo con ellas un saber personal. Se busca que seleccionen la información que se necesita, analicen el texto para identificar las ideas principales y los datos importantes referentes al tema, elaboren inferencias y conclusiones, evalúen el contenido del texto leído [...]; y, por último, reflexionen sobre el proceso mismo de comprensión. (Ministerio de Educación, 2005, pp. 116-117)

[Sobre la producción de textos,] En el V Ciclo, se pone énfasis en el desarrollo de capacidades comunicativas para escribir con coherencia y cohesión, a partir de un plan previo de escritura, en el que se tenga claro el propósito o la intención comunicativa. Se busca que los niños construyan textos estructurados, cuyas ideas guarden relación temática, utilicen un lenguaje variado y apropiado. Así mismo, reflexionen sobre los aspectos textuales y lingüísticos, con el fin de revisar corregir y mejorar el contenido y la estructura de la versión final para socializarla con sus compañeros. (DINEIP, 2005, p. 117)

A pesar de que el DCN no especifica cómo es que los y las docentes deben desarrollar sus prácticas pedagógicas, sí explicita su rechazo a las prácticas tradicionales que contravienen los enfoques teóricos asumidos por el MINEDU. Todo este conjunto de ideas respecto a cómo enseñar la lectura y escritura implica un cambio en la actividad pedagógica. Por lo tanto, deben ser tomadas en cuenta para la planificación de la sesión de clase. Dicha práctica también está relacionada

con las competencias comunicativas de los y las docentes. Si bien el DCN no señala cuáles son las competencias de tan fundamental área, sí señala algunas ideas respecto a lo que deben ser capaces de hacer los y las profesoras.

Como esta pragmática es diferente en cada cultura y en cada lengua, es importante que las docentes y promotoras de educación inicial – conscientes de la dimensión pragmática del aprendizaje de una lengua – indaguen sobre la forma en que son socializados los niños en sus familias y comunidad. (DINEIP, 2005, p. 96).

4.1.3. Diseño curricular nacional del 2009

¿Cómo se aborda la EIB en el currículo oficial?

El DCN del año 2009 es un documento macro que aporta lineamientos generales y principios que debe cumplir la educación en todo el territorio peruano para uniformizar al país. Uno de esos principios es la interculturalidad, la cual posee dos dimensiones: (i) lucha contra el racismo y (ii) relaciones —diálogo e intercambio— entre culturas, aunque esta última dimensión no queda clara.

Por su cualidad macro, las especificaciones contextualizadas del currículo oficial que respondan a cada realidad se desarrollarán en los niveles de gobiernos regionales, locales e instituciones educativas respetando los lineamientos y principios del DCN. La diversificación en los niveles específicos debe tener en cuenta la realidad sociocultural y lingüística. O sea, el contenido específico que cada niño recibirá depende del currículo local elaborado, pero en concordancia con la política nacional del Estado.

Por un lado, el componente cultural es parte del currículo, pues éste busca formar integralmente a ciudadanos a través de las diversas áreas. Sin embargo, no existe una definición certera de qué se entiende por *cultura*. Así mismo, el DCN busca responder a la diversidad social del país. Por eso, hace mención expresa al enfoque intercultural en relación a sus múltiples dimensiones. También señala como algunos de los objetivos de este enfoque el conocimiento y respeto hacia las otras culturas. Es decir, está relacionado con el valor social de la no discriminación por motivo étnico.

El DCN fomenta el conocimiento y respeto de las diversas culturas de nuestro país y del mundo, reconoce la necesidad imperiosa de convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades. Hay que llegar a la práctica intercultural, fomentando el diálogo intercultural, reconociendo el dinamismo y permanente evolución de cada cultura. (Ministerio de Educación, 2008, p. 9)

Por otro lado, se indica que el desarrollo del lenguaje debe abordarse desde los primeros años de vida del niño y la niña, ya que posee un valor fundamental en el proceso educativo. Tanto la lectura y escritura deben desarrollarse en lengua materna como en segunda lengua. Sin embargo, el desarrollo de dos o más lenguas es tratado de forma diferente: se presume que primero se aprende una lengua; y luego, otra.

La lengua materna posee un valor cognitivo en el proceso de aprendizaje, y está relacionada con el contexto sociocultural y el desarrollo biológico. En otras palabras, la lengua es una construcción de niños y niñas mediado por el entorno.

La lengua es una facultad viva, la usamos cada día en diversas circunstancias y así debemos aprenderla. El niño va construyendo su propio lenguaje y a través del contacto con la familia, sobre todo con la madre, va apropiándose del lenguaje de los adultos en la lengua que utilizan en el seno familiar. En algunos casos crecerá escuchando una sola lengua y en otros dos lenguas, por lo cual irá creciendo bien en contextos monolingüe o bilingüe según sea el caso. (Ministerio de Educación, 2008, p. 95)

No obstante, existe una subordinación de las demás lenguas en favor del castellano por razones políticas justificada por la unidad nacional, ya que se presupone que todos los ámbitos de uso son abarcados por el español. ¿Cómo puede haber interculturalidad si sólo algunos están obligados a aprender la lengua dominante?

La comunicación en un país multilingüe requiere de una lengua que facilite la comunicación entre todos los peruanos. El castellano cumple esa función, y por tanto debe garantizarse su conocimiento para un uso adecuado, tanto oral como escrito. [...] Como lengua franca, el castellano contribuye en un país pluricultural y multilingüe a la construcción de la unidad a partir de la diversidad.

En contextos bilingües, la enseñanza se realiza en lengua originaria y el castellano tiene tratamiento de segunda lengua. (Ministerio de Educación, 2008, pp. 22-24)

Lengua y cultura están relacionadas, ya que la cultura está ligada a la manera en que se desarrolla el lenguaje; por lo que es imperativo que el docente maneje la lengua materna de niños y niñas. Estas dos dimensiones, cultura y lengua, poseen un valor educativo como medios para conseguir los objetivos de la educación. Es decir, son variables del proceso de construcción cognitivo. Por ello, la educación debe reconocer los procesos de enculturación y socialización del niño y la niña en

sus propias culturas. El lenguaje es una herramienta de la mente, por lo que la lengua materna debe ser la base de la comunicación para trabajar las otras áreas del currículo; mientras que la cultura es una guía que posee un valor de contenido que debe ser utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

[Los lineamientos generales] Aseguran la pertinencia de los aprendizajes de acuerdo con la cultura y la lengua de cada población, así como las diversas realidades sociales, económico-productivas y geográficas que tenemos en el país. [...] Este proceso evidencia el respeto a la diversidad; por lo tanto, se ha de desarrollar considerando las culturas existentes en las regiones [...] y las demandas de la sociedad peruana y mundial. (Ministerio de Educación, 2008, p. 45)

El proceso educativo va a influir en la asimilación del componente cultural toda vez que fomenta situaciones de socialización.

En la primera infancia, la socialización constituye el proceso que permite trasladar al niño pequeño una parte importante y considerable del bagaje cultural de su sociedad, de modo que resulte apropiadamente preparado para enfrentar los siguientes momentos de desarrollo. (Ministerio de Educación, 2008, p. 82)

Las competencias lingüísticas de niños y niñas estarán condicionadas por las características lingüísticas del grupo social y cultural al que pertenecen: monolingües, bilingües, multilingües. Sin embargo, el DCN indica que el diálogo intercultural se producirá desde la lengua hegemónica: el castellano.

Otro aspecto fundamental a considerar desde el área, es que la comunicación en un país multilingüe requiere de una lengua común que facilite un diálogo intercultural

entre todos, y que, por tanto, debe garantizarse, también, el dominio y uso adecuado del castellano. (Ministerio de Educación, 2008, p. 137)

El DCN parte de la premisa de que la EIB se enseñará en contextos bilingües. Esto presupone que niños y niñas ya están «sumergidos» en su lengua materna y segunda lengua. Es decir, reciben un *input* de ambas lenguas. Entonces ¿por qué las competencias en segunda lengua son menores o van retrasadas respecto a la lengua materna? Esta idea sólo puede tener cierto valor en el caso en que el contexto sea monolingüe en lengua originaria, por lo que el contexto no aportará *input*. No obstante, esta diferencia no está planteada en el documento oficial.

¿Cuáles son los objetivos para la EIB en el currículo oficial?

a) Luchar contra el racismo

Derechos humanos, convivencia y disciplina escolar democrática: [...] Fomentar el respeto a la diversidad cultural, étnica, religiosa, entre otras, rechazando todo tipo de discriminación. (Ministerio de Educación, 2008, p. 56)

b) Interrelacionar a las culturas

¿Cómo puede desarrollarse la interrelación entre culturas si las lenguas originarias están subordinadas al español? ¿Qué tanta interculturalidad hay si una lengua es predominante?

La interculturalidad, que contribuya al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística; al diálogo e intercambio entre las distintas culturas y al establecimiento de relaciones armoniosas. (Ministerio de Educación, 2008, p. 17)

c) Desarrollar la identidad cultural

La institución educativa fomenta una educación intercultural para todos, contribuyendo a la afirmación de la identidad personal y social del estudiante como parte de una comunidad familiar, escolar, local, regional, nacional, latinoamericana y mundial. Ésta es condición para que el estudiante comprenda la realidad en la que vive, se sienta parte importante de ella y construya relaciones equitativas entre hombres y mujeres. (Ministerio de Educación, 2008, p. 22)

d) Usar el castellano como lengua franca

La comunicación en un país multilingüe requiere de una lengua que facilite la comunicación entre todos los peruanos. El castellano cumple esa función, y por tanto debe garantizarse su conocimiento para un uso adecuado, tanto oral como escrito. [...] *En contextos bilingües, la enseñanza se realiza en lengua originaria y el castellano tiene tratamiento de segunda lengua.* (Ministerio de Educación, 2008, p. 22)

e) Promocionar y desarrollar la lengua originaria.

Esta idea no es explicada cómo ni en qué consiste. Por el contrario, implícitamente, se busca la subordinación de las lenguas originarias frente al español toda vez que limita el conocimiento científico al español, y no desde la propia lengua y cultura originarias. Es decir, la lengua originaria quedaría rezagada a una facultad comunicativa y con un valor social que lucha contra la discriminación.

La institución educativa toma como punto de partida los conocimientos, la experiencia social, cultural y lingüística del estudiante para que resulte pertinente,

significativo y enriquecedor. Por lo tanto, el desarrollo y la práctica de la lengua materna constituye una base fundamental para que los estudiantes expresen sus pensamientos, sentimientos, necesidades e inquietudes; fortaleciendo la identidad cultural, garantizando la vitalidad de los pueblos, asegurando la sostenibilidad de nuestra diversidad. (Ministerio de Educación, 2008, p. 24)

No se menciona ninguna propuesta de autonomía de los pueblos en sus culturas y lenguas.

Pretendemos una educación renovada que ayude a construir, como se plantea en el Proyecto Educativo Nacional, una sociedad integrada —fundada en el diálogo, el sentido de pertenencia y la solidaridad— y un Estado moderno, democrático y eficiente: posibilitando que el país cuente con ciudadanos participativos, emprendedores, reflexivos, propositivos, con capacidad de liderazgo e innovación. (Ministerio de Educación, 2008, p. 20)

¿Cuál es el concepto de lectura en el currículo oficial?

La lectura es un proceso cognitivo complejo de comprensión individual a través de la construcción de significados sobre la base de la experiencia y la relación con la realidad que va especializándose, por lo que se inicia con el acercamiento a imágenes y símbolos. Dicho proceso tiene su origen, desarrollo y expresión en la oralidad en la etapa infantil. Así mismo, se desarrolla desde el componente pragmático del uso de textos.

¿Cuál es el concepto de escritura en el currículo oficial?

El DCN reconoce que la comunicación es un proceso que se inicia con el uso de elementos no lingüísticos, mientras que la escritura es un proceso cognitivo ligado

a la necesidad de expresar y comunicar mensajes de forma gráfica. Para el DCN, no hay diferencias entre los planos oral y escrito.

El lenguaje escrito es una representación gráfica (formas dibujadas) creada por el hombre igual que el lenguaje hablado definido y por lo tanto diferente en cada sociedad. (p. 137)

La escritura tiene como requisito el desarrollo físico y cognitivo de niños y niñas, pues parte de su creatividad, y del valor que le otorgan en situaciones reales de comunicación. El DCN reconoce que la escritura posee dos momentos. Por un lado, su desarrollo se produce en el nivel inicial como un proceso cognitivo autónomo que responde a la necesidad real e individual de comunicarse y expresarse. Por otro lado, la especialización se produce en el nivel de la primaria, pues es en esta etapa cuando niños y niñas aprenden los componentes arbitrarios, pragmáticos y metacognitivos que mejoran la escritura para optimizar la comunicación.

Sin embargo, no se hace referencia a la importancia del contexto social letrado en el proceso de desarrollo de la escritura. Otro problema es que no se define claramente qué es el texto. Sólo se lo menciona como una generalidad.

¿Cuál es el enfoque que desarrolla el currículo en torno de la lectura y escritura?

El desarrollo de la lectura y escritura no es un proceso discreto, sino que se ve influenciado por un conjunto de factores internos y externos: lengua y cultura. Existen dimensiones de aplicación del área de Comunicación: social, emocional, cognitivo, cultural; pero no se menciona una dimensión política.

En el proceso de desarrollo de las competencias, la influencia de los contextos, los estímulos culturales, la lengua, así como las condiciones internas y externas provenientes de la institución educativa, de los agentes educativos y de la realidad misma, influyen en los estudiantes. (p. 12)

El DCN sigue un conjunto de enfoques teóricos que sustentan la estructura de su propuesta pedagógica. Primero, las competencias se manifiestan en características que dependen de la diversidad del estudiante. El área se enfoca en el desarrollo de habilidades, el uso significativo, por lo que la gramática está subordinada a lo comunicativo (competencia).

Segundo, el enfoque comunicativo posee prioridad en el desarrollo educativo; ya que la comunicación es el intercambio de mensajes en diferentes entornos y por diferentes medios que logra influir en el oyente. Es decir, la comunicación y el lenguaje poseen un valor educativo, pues la educación toma lo que niños y niñas ya conocen o en lo que son competentes para desarrollar la lectura y escritura.

Tercero, su asume un enfoque sociocultural que valora el desarrollo psíquico y el aprendizaje como productos del entorno sociocultural. La cultura influye en niños y niñas, porque existe una relación entre lengua y cultura: la lengua es parte de la cultura. Es decir, la competencia lingüística se desarrolla en el proceso de socialización del niño. También el componente no lingüístico —el cual se reconoce como diverso— es cultural: la pragmática. Aunque existen varios sistemas lingüísticos, no se menciona los no lingüísticos.

Cuarto, existe un enfoque biológico. Éste asume que la psicomotricidad es importante para el desarrollo del lenguaje, pues el componente biológico es

fundamental para el aspecto cognitivo. (El lenguaje es de naturaleza cognitiva.) El desarrollo de este aspecto es importante, pues existe una relación entre realidad, esquemas mentales y lenguaje. Esto quiere decir que la experiencia mejora el desarrollo cognitivo. Un ejemplo de esto es el juego, por lo que debe ser tomado en cuenta en la práctica docente.

Quinto, se desarrolla el enfoque textual. Sin embargo, el carácter textual no posee una definición clara.

Sexto, el enfoque intercultural aborda la segunda lengua como parte del área de comunicación. Sin embargo, no es transversal, ya que se la toma como un componente aparte.

¿Cómo desarrolla y caracteriza el currículo la competencia lingüística de los docentes?

La competencia de los docentes va a repercutir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el docente no pertenece a la cultura y no es competente en la lengua de los alumnos, habrá efectos perjudiciales en el desarrollo de la lectura y escritura. Por tanto, es necesario que los profesores dominen la lengua de la comunidad: el docente debe ser bilingüe coordinado.

Sin embargo, es necesario que el docente haga un diagnóstico psicolingüístico para determinar el nivel de manejo de esta segunda lengua. Las instituciones educativas bilingües deben tener presente la necesidad de establecer estrategias claras y metodologías para la enseñanza en ambas lenguas, materiales adecuados en ambas lenguas, y un docente capacitado que maneje ambas con solvencia, reconociendo

que el niño se mueve en un contexto bilingüe, y que no es ajeno a la segunda lengua.
(Ministerio de Educación, 2008, p. 164)

¿Cómo desarrolla el currículo la enseñanza de la lengua originaria?

La comunicación es un principio educativo y un enfoque. Desde esta perspectiva, la lengua está relacionada con la experiencia, debido a que responde a una necesidad de uso de niños y niñas, por lo que así debe aprenderse. Así mismo, la comunicación es una necesidad natural y el lenguaje es el vehículo que permite su práctica. Esto quiere decir que desarrollar la lengua materna del niño permite desarrollar también su relación interpersonal. Por lo tanto, la enseñanza de la lengua debe respetar la etapa de maduración psicobiológica. Si las vivencias son únicas y particulares, las estrategias didácticas deben responder a ellas. Sin embargo, a pesar de las características individuales de niños y niñas, existen patrones comunes de desarrollo.

el bebé va aprendiendo a decodificar las intenciones comunicativas de su madre, hasta entender la relación simbólica entre una palabra y su significado, todo esto difiere sin duda de acuerdo a los patrones culturales de los diversos contextos. Entre los nueve y dieciocho meses aproximadamente los niños inician una etapa acelerada de desarrollo del lenguaje.

El desarrollo del lenguaje es paulatino aunque evoluciona de acuerdo a los estímulos que haya en el ambiente. (Ministerio de Educación, 2008, p. 61)

El enfoque intercultural es una característica del DCN que se manifiesta en competencias, niveles y áreas en todos los niños y niñas peruanas. El enfoque por competencias prima sobre el contenido e implica el desarrollo de capacidades en un

contexto real, auténtico y útil. Así mismo, el aprendizaje debe ser activo y utilizar conocimientos previos; es decir, una relación entre lo que se sabe y lo nuevo a aprender, siempre contextualizado.

La diferencia para el desarrollo de las competencias en lengua materna y segunda lengua no se sustenta en una situación real, es decir, en el contexto en el que vive el niño y la niña. Esto se evidencia en las definiciones superfluas de monolingüismo y bilingüismo. El contexto monolingüe es aquel en que se habla una sola lengua, por lo que generará niños monolingües; mientras que el contexto en que se hablen dos o más lenguas generará niños bilingües.

El niño va construyendo su propio lenguaje y a través del contacto con la familia, sobre todo con la madre, va apropiándose del lenguaje de los adultos en la lengua que utilizan en el seno familiar. En algunos casos crecerá escuchando una sola lengua y en otros dos lenguas, por lo cual irá creciendo bien en contextos monolingüe o bilingüe según sea el caso. (Ministerio de Educación, 2008, p. 95)

Además, existe una diferencia entre la lengua materna y la segunda lengua en cuanto a las competencias que se espera desarrollen. En la segunda lengua, se trabaja el uso limitado a una situación específica. Así mismo, queda relegada en cuanto a la lectura y escritura en comparación con la lengua materna.

Las relaciones sociales permiten desarrollar la lectura y escritura, cuya enseñanza debe darse en lengua materna y segunda lengua. Sin embargo, se afianza la lengua materna mientras se inicia el aprendizaje de la segunda lengua.

En cuanto al español, su enseñanza posee un carácter político. El DCN indica que debe haber un desarrollo y práctica de lengua originaria, pero con dominio del

castellano. Así mismo, se asume que sólo esta lengua puede ser vehículo de comunicación nacional.

Por otro lado, la estructura cultural es importante en el proceso educativo, por lo que la enseñanza debe partir de los sistemas de socialización y enculturación de cada pueblo. La lengua está influenciada por la cultura, pues la comunicación se aprende naturalmente en el desarrollo social. Y ambas intervienen en el aprendizaje como conocimientos previos. La enseñanza de la comunicación debe tener en cuenta la cosmovisión y la función simbólica en lengua materna. Sin embargo, para la educación, la cultura es asumida como un conjunto de conocimientos. El proceso de socialización, transferencia de la cultura principalmente producida en el hogar, parte en la primera infancia, momento en el que niños y niñas están expuestas a realizar acciones cognitivas en lo cotidiano.

Finalmente, es fundamental que el docente sepa reconocer y administrar los conocimientos que puedan interferir en proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tanto él como los alumnos aportan sus saberes en dicho proceso. Al ser parte del proceso educativo, debe responder a las diferencias individuales de los estudiantes. De igual modo, debe aplicar el enfoque metacognitivo, ya que la evaluación tiene un carácter regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe ser constante y coordinada para que sea eficaz.

El DCN presume que docentes poseen un conjunto de competencias en ámbitos de la Lingüística, Psicología y Sociología. El docente debe tener en cuenta el rol de la familia y la estructura sociocultural en que vive el niño. ¿Está dentro de la labor

docente, de acuerdo con su formación y capacidades, elaborar un diagnóstico psicolingüístico?

¿Cuáles son los métodos que deben utilizar los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura?

La planificación del desarrollo de competencias tiene instancias micro y macro. La sesión de clase debe ser programada, debido a que es la última etapa de la adaptación curricular, y debe considerar un conjunto de características necesarias (intereses y necesidades, objetos y materiales, actividad del adulto, interacción entre el niño y adulto, y conocimiento de niños y niñas). De igual forma, los maestros y maestras deben considerarse a sí mismos y sus propias características al momento de planificar sus clases.

Las competencias se manifiestan en capacidades, que a su vez se expresan en logros educativos. Las instituciones deben priorizar el desarrollo de competencias comunicativas, lo cual quiere decir que la lectura y escritura deben tener utilidad para el niño. Esto se logra considerando qué tantos conocimientos previos poseen los niños en lectura y escritura; y que las diversas áreas deben enseñarse en lengua y cultura originarias, pues la lengua materna es el conocimiento previo a partir del cual se generan otros. Las capacidades y conocimientos, que son parte de las competencias, son lo más próximo a una guía del quehacer docente, ya que aportan objetivos específicos que se deben lograr en cada ciclo de acuerdo con el área y sus dimensiones. Así mismo, los docentes deben considerar que las capacidades deben ser integradas y relacionarse en cualquier área del currículo.

Las actividades deben involucrar a los y las estudiantes como agentes activos y motivados. El docente debe tener en cuenta las diferencias individuales de sus estudiantes, fomentándolas, y al mismo tiempo las similitudes de desarrollo psicológico y sociocultural. Esto quiere decir que debe programar sus sesiones de clase de acuerdo con cada realidad particular.

La educación asume los enfoques cognitivo, comunicativo, bilingüe e intercultural. El desarrollo de la lectura y escritura se relaciona con el carácter oral, el contenido intercultural, nivel crítico, actitudinal, diverso, autónomo y creativo del niño. Su enseñanza debe entenderse como una herramienta que niños y niñas deben aprender a utilizar. Por ello, la escuela debe ser un centro letrado, pues el texto se construye para que sea leído y la escuela debe encargarse de que así sea. Los textos también deben ser divertidos, reales y accesibles para los menores.

Por otro lado, la lectura y escritura son parte de las prácticas sociales de la cultura a la que pertenecen niños y niñas. Por eso, su enseñanza debe responder a los sistemas socioculturales de ellos y sus prácticas letradas. Así mismo, debe ser estimulante e ir de acuerdo al desarrollo del lenguaje, el cual es progresivo y comunicativo; por lo que así se debe enseñar. También se debe tomar en cuenta la construcción de los esquemas mentales para que sus representaciones se plasmen en el dibujo, etapa previa a la escritura.

En el nivel inicial, el juego es la base fundamental para el aprendizaje, por lo que el desarrollo de la lectura y escritura debe iniciarse en esta etapa jugando. Así mismo, se trabaja con un enfoque de maduración de habilidades básicas que permiten el desarrollo de otras relativamente más complejas, por lo que la lectura y

escritura formal recién inicia en el nivel primaria, en cuyo comienzo niños y niñas todavía deben seguir aprendiendo a través del juego, pues los docentes deben responder a sus niveles de desarrollo.

Debe fomentarse el uso y búsqueda de fuentes, el aprendizaje cooperativo y la difusión de textos en primaria. Es decir, el niño no debe ser receptor de conocimiento, pues cada alumno construye sus propios aprendizajes de acuerdo con su experiencia.

De igual manera, tanto alumno como docente deben aprender a analizar sus prácticas para reflexionar. La evaluación permite que docentes aprendan cómo mejorar y el alumno también, por lo que debe aplicarse en la enseñanza de la lectura y escritura. Sin embargo, debe ser planificada, programada, continua y debe comprender el carácter diferenciado del niño individual y su aspecto cultural.

Es importante desarrollar la metacognición. Se debe evaluar previamente a los niños para saber sus niveles de uso de la lengua. La calificación debe reflejar la tendencia progresiva de los estudiantes. Tanto ellos como sus padres deben conocer los resultados de las evaluaciones para que intervengan y mejoren el proceso de aprendizaje, pues se debe involucrar a los padres en el proceso de enseñanza.

4.1.4. Currículo nacional del 2017

¿Cómo se aborda la EIB en el currículo oficial?

El Estado peruano busca que todas las personas ejerzan su derecho a la educación. En ese sentido, el Currículo Nacional (CN) señala que debe haber un respeto hacia las diversas identidades socioculturales; por lo que asume una perspectiva

intercultural. Este enfoque responde a las tendencias sociales actuales en educación. Estas tendencias afirman que existe una crisis educativa, y parte de ésta es el reconocimiento y valoración de los saberes ancestrales, los cuales aportan a la crisis toda vez que no necesariamente coinciden con los conocimientos generados por la modernidad. Esta situación permite cuestionar el sistema educativo.

En la actualidad esta situación [de los sistemas educativos nacionales] sufre una doble crisis: 1) Hay una aceleración masiva de la producción de conocimiento que hace imposible que el ciudadano no especializado en un campo específico se encuentre al día respecto a la renovación del conocimiento. 2) Hay un reconocimiento y revaloración de los saberes de diversas culturas, reconocidos como saberes ancestrales, que no siempre coinciden con el conocimiento generado en la modernidad. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 11)

Se entiende, entonces, que el Estado debe hallar un punto de convergencia entre el sistema educativo y la inclusión de los pueblos originarios. Ante esta situación, se elaboró un perfil común que deben poseer todos los niños y niñas del país al acabar la EBR, pero respetando la diversidad cultural con el fin de desarrollar un horizonte común. Por ello, la interculturalidad es un enfoque transversal que debe guiar a todo el currículo. Esto quiere decir que la diversidad cultural, étnica y lingüística es el eje de la norma educativa nacional. Por ello, sus principales características que le permiten a dicha norma ser adecuada al contexto intercultural son la flexibilidad, apertura y diversificación.

El CN busca el desarrollo integral con el respeto a las diversidades culturales, es decir, formar en lo *cultural*. A pesar de no estar definida, se logra entender que la cultura es un medio de identificación y de pertenencia social; mientras que el

término *interculturalidad* hace referencia a la forma de convivencia y aprendizaje. La interculturalidad es la convivencia armónica, con respeto y tolerancia hacia diversas cosmovisiones, entre culturas, las cuales siempre están en contacto. Permite el desarrollo de las culturas mediante el intercambio de conocimiento reflexivo siempre que no haya hegemonía.

•El estudiante valora, desde su individualidad e interacción con su entorno sociocultural y ambiental, sus propias características generacionales, **las distintas identidades que lo definen, y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia** [el resaltado es mío]. Toma decisiones con autonomía, cuidando de sí mismo y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás. Asume sus derechos y deberes. Reconoce y valora su diferencia y la de los demás. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 14)

En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 22)

Para que este enfoque intercultural se lleve a cabo, el sistema occidental propone el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para facilitar la difusión de las culturas y la interacción desde los propios referentes culturales. Sin embargo, cabe preguntarse qué tan factible es esto si no se aborda la parte lingüística, el acceso ni la asimilación del uso de internet.

Una tercera tendencia es el uso masivo de las TIC que le da un contenido específico al término globalización que actualmente vivimos [...]. Este contacto estrecho nos

muestra a diario un mundo diverso y nos ofrece espacios para ser parte de una cultura digital y, al mismo tiempo, visibilizar y difundir la propia cultura, así como interactuar desde los propios referentes culturales, ofreciendo oportunidades para conocer, valorar e incorporar los de otras tradiciones. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 12)

En cuanto al tratamiento de estudiantes de lenguas originarias e hispanohablantes, éste es desigual. ¿El CN no da un trato diferenciado con tendencia hegemónica hacia el castellano cuando indica que todas las comunidades originarias sí deben aprender la lengua hispana, pero no en el caso inverso? Otra contradicción se halla en la elaboración de los currículos diversificados, proceso del que se encargan instancias regionales, aun cuando se señala que las regiones deben tener en cuenta los componentes intercultural y lingüístico. Se señala que el conocimiento de la realidad debe estar sustentado al momento de elaborar la diversificación. Sin embargo, no se involucra en su elaboración a los pueblos originarios.

En síntesis, el Currículo Regional se construye a partir del Currículo Nacional de la Educación Básica tomando como premisas los elementos que lo sustentan pedagógicamente [...]

Para ello es necesario conformar un equipo curricular regional integrado por profesionales con los conocimientos curriculares requeridos, que representen a los niveles y modalidades educativas. (Ministerio de Educación, 2017a, pp. 187-188)

Por su parte, el lenguaje es asumido como la base para la producción y comprensión de textos en el proceso de comunicación. Así mismo, permite el aprendizaje, el desarrollo de la literatura, la actuación sociocultural y la construcción de comunidades interculturales. Se usa la lengua materna para validar o no la

información y para interpretar situaciones de poder de un grupo social frente a otro.

No obstante, la lengua materna originaria está subordinada al castellano.

Tabla 2

Diferencia entre las competencias entre la lengua materna y el castellano como segunda lengua

Competencia	
<i>Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua</i>	<i>Se comunica oralmente en su lengua materna</i>
<p>«Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, ya que el estudiante alterna los roles de hablante y oyente con el fin de lograr su propósito comunicativo. El estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes del lenguaje oral y del mundo que lo rodea. Esto significa considerar los modos de cortesía de acuerdo al contexto sociocultural, así como los recursos no verbales y paraverbales y las diversas estrategias de manera pertinente para expresarse, intercambiar información, persuadir, consensuar, entre otros fines. De igual forma, supone tomar conciencia del impacto de las nuevas tecnologías en la oralidad. La comunicación oral es una herramienta</p>	<p>«Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, ya sea de forma presencial o virtual, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente. Esta competencia se asume como una práctica social donde el estudiante interactúa con distintos individuos o comunidades. Al hacerlo, tiene la posibilidad de usar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica con los medios de comunicación audiovisuales. La comunicación oral es una herramienta fundamental para la constitución de las</p>

fundamental para la constitución de las identidades y el desarrollo personal.» (Ministerio de Educación, 2017a, p. 69)

como una práctica social donde el estudiante interactúa con distintos individuos o comunidades socioculturales, ya sea de forma presencial o virtual. Al hacerlo, tiene la posibilidad de usar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica con los medios de comunicación audiovisuales.» (Ministerio de Educación, 2017a, p. 80)

Entre las diferencias asumidas en las competencias del castellano como segunda lengua y una lengua originaria como lengua materna, se evidencia el mayor valor que llega a asumir el castellano en el desarrollo comunicativo de niños y niñas según el sistema educativo.

Las dimensiones cultural y lingüística están interrelacionadas, debido a que la lengua oral permite la construcción de la identidad (componente cultural). Las identidades tanto individuales como colectivas son productos de las interacciones sociales y de los contextos, y ninguna identidad es mejor que otra.

El estudiante conoce y valora su cuerpo, su forma de sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental, entre otras) como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven [...]. No se trata de que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda [...] ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 45)

La educación debe responder a las características socioculturales; por lo que en el caso de las comunidades originarias se creará el Marco de modelo de servicio EIB que guíe la diversificación curricular para cada comunidad y sus lenguas.

El CN presenta un conjunto de treinta y uno (31) competencias que deben desarrollarse a lo largo de la EBR, las mismas que se trabajan gradual y articuladamente entre ellas. Estas dos características —graduación y articulación— corresponden a los estándares de aprendizajes. Es decir, los estándares son los niveles (ocho en total) de las competencias de acuerdo con cada ciclo. Que estén articuladas permite que un mismo estándar sea útil para más de una competencia. De las 31 competencias, sólo una está relacionada con la cultura (la número 5), pero como contenido. Las competencias 7, 8, 9, 10, 11 y 12 están relacionadas únicamente con la lengua y su valor comunicativo. Es decir, ninguna competencia relaciona lengua con cultura.

Tabla 3

Lista de las primeras quince competencias reconocidas por el Currículo Nacional

Competencias

-
- 1) Construye su identidad
 - 2) Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad
 - 3) Asume una vida saludable
 - 4) Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices
 - 5) Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales**
 - 6) Crea proyectos desde los lenguajes artísticos
-

-
- 7) **Se comunica oralmente en su lengua materna**
 - 8) **Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna**
 - 9) **Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna**
 - 10) **Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua**
 - 11) **Lee textos escritos en castellano como segunda lengua**
 - 12) **Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua**
 - 13) Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera
 - 14) Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera
 - 15) Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera
-

En esta lista, se puede evidenciar que, de la mitad de las competencias reconocidas por el MINEDU, sólo una responde al componente cultural. Sin embargo, sólo se la considera como contenido.

Como se mencionó, existen competencias que mantienen a la cultura como objeto de conocimiento. En la competencia *Construye su identidad*, no se hace mención a valores propios de la cultura a la que pertenece el niño ni al uso de la lengua en relación a la cultura, más bien se dictamina patrones éticos occidentales. Ni siquiera en el nivel destacado se aborda lo cultural. El involucramiento dentro de las prácticas culturales se presenta en el nivel más logrado de la competencia *Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales*.

Sin embargo, en el proceso de diversificación curricular, se puede añadir ciertas competencias que el CN no haya considerado. Pero esto es la libertad de cada gobierno regional, mas no un requerimiento nacional.

¿Cuáles son los objetivos para la EIB en el currículo oficial?

El perfil de egreso contiene los objetivos que busca desarrollar el CN. Se espera que niños y niñas, al finalizar la EBR, sean capaces de:

a) Asumir identidad cultural como forma de autovaloración

El estudiante valora, desde su individualidad e interacción con su entorno sociocultural y ambiental, sus propias características generacionales, las distintas identidades que lo definen, y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia. Toma decisiones con autonomía, cuidando de sí mismo y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás. Asume sus derechos y deberes. Reconoce y valora su diferencia y la de los demás. Vive su sexualidad estableciendo vínculos afectivos saludables. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 14)

b) Asumir la interculturalidad como un modo de ciudadanía nacional peruana

[El o la estudiante] Asume la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo. Se relaciona armónicamente con el ambiente, delibera sobre los asuntos públicos, sintiéndose involucrado como ciudadano, y participa de manera informada con libertad y autonomía para la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 14)

c) Construir comunidades interculturales mediante el diálogo entre culturas

[El o la estudiante] Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 15)

- d) Afirmar y enriquecer identidades personales y colectivas

Sin embargo, no se explica qué significa «enriquecerse».

De este modo se busca [con la interculturalidad] posibilitar el encuentro y el diálogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente. Sus habitantes ejercen una ciudadanía comprometida con el logro de metas comunes, afrontando los retos y conflictos que plantea la pluralidad desde la negociación y la colaboración⁸. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 22)

¿Cuál es el concepto de lectura en el currículo oficial?

En un inicio, niños y niñas leen cuando elaboran hipótesis sobre el contenido de un texto al relacionar los conocimientos previos con una diversidad de elementos (dibujos, contexto, material, indicios, sonidos, etc.) igual de importantes que el sistema alfabético. Esto quiere decir que se puede leer sin haber adquirido el sistema alfabético antes. Posteriormente, la lectura llega a ser una práctica social y un proceso de construcción del sentido mediante la decodificación, comprensión, interpretación y toma de posición frente a los textos.

En el proceso lector, existe interacción e influencia del texto, del lector y del contexto sociocultural. El lector utiliza sus saberes, y su experiencia lectora y del mundo; es consciente del propósito, del uso, del valor literario y de las relaciones entre diversos textos.

Leer, en este [segundo] nivel, se refiere a la lectura no convencional -la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética-. Es decir,

los niños que leen “sin saber leer”. Ello es posible dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de la elaboración de diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 74)

¿Cuál es el concepto de escritura en el currículo oficial?

Escribir es un proceso reflexivo en el que se construyen textos para comunicarlos, se usan saberes y recursos relacionados con experiencia del lenguaje escrito y del mundo.

El CN reconoce dos tipos de escritura. Por un lado, la escritura no convencional se desarrolla en Inicial. Se utilizan las cinco hipótesis de escritura propuestas por Ferreiro y Teberosky (2005): hipótesis de cantidad, de variedad, silábica, silábico-alfabética y alfabética. Por otro lado, la escritura convencional inicia en primero de Primaria. En éste, el alumno hace uso del sistema alfabético y convencional de escritura, además de estrategias para que el texto cumpla la función que desea; así mismo, posee consciencia sobre el uso del lenguaje.

Escribir en este [segundo] nivel se refiere a la escritura no convencional; es decir, los estudiantes producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura [...] (Ferreiro y Teberosky, 2005).

Escribir, a partir de este [tercer] nivel, se refiere a la escritura convencional. Se espera que los estudiantes se inicien en esta escritura en el primer grado y la consoliden en el segundo grado de primaria. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 78)

¿Cuál es el enfoque que desarrolla el currículo oficial en torno de la lectura y escritura?

La teoría asumida por el Estado peruano a través del CN es la socioconstructivista. Ésta plantea que el aprendizaje es individual y depende de la interacción entre personas en la que existe influencia mutua. Así mismo, se subdivide en enfoques transversales, los cuales relacionan a las personas entre sí, el entorno y el espacio común. Deben impregnarse en la práctica docente y manifestarse en formas específicas de actuar: valores y actitudes, las que son observables mediante el comportamiento. El enfoque de derechos reconoce que estudiantes deben ser capaces de defender y exigir derechos, por lo que la escuela debe educarlos en competencias.

Por otro lado, hay un conjunto de conceptos claves para lograr el perfil de egreso: *competencia, capacidad, estándares y desempeño*. La competencia engloba a las capacidades, mientras que los estándares son descripciones de las competencias ordenados en niveles que se interrelacionan en los más bajos y se hacen más específicos en los más altos. Son siete (7) estándares esperados, uno por cada ciclo, y un nivel destacado (8); y sirven como referentes de evaluación. Los estándares aportan información para retroalimentar y modificar la metodología de acuerdo con las necesidades de aprendizaje.

Todos estos conceptos se aplican teniendo en cuenta la existencia de distintos niveles de aprendizaje entre alumnos. Por ello, la educación se desarrolla de manera gradual y articulada entre áreas, las cuales responden a la maduración psicomotriz de niños y niñas, con el fin de desarrollar competencias.

El desarrollo de competencias plantea el desafío pedagógico de cómo enseñar para que los estudiantes aprendan a actuar de manera competente. En ese sentido, se han definido orientaciones para aplicar el enfoque pedagógico del Currículo Nacional de la Educación Básica, las cuales se enmarcan en las corrientes socioconstructivistas⁴⁴ del aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 171)

Los enfoques transversales aportan concepciones importantes sobre las personas, su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común y se traducen en formas específicas de actuar, que constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes, maestros y autoridades, deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela. Estas formas de actuar –empatía, solidaridad, respeto, honestidad, entre otros- se traducen siempre en actitudes y en comportamientos observables. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 19)

En cuanto a la lectura y escritura, éstas se desarrollan en un enfoque por competencias que aborda un conjunto de capacidades gramaticales, pragmáticas y metacognitivas. La lectura es un proceso complejo y evolutivo. La escritura es un proceso cognitivo que madura de acuerdo al desarrollo del niño. Para el caso de las comunidades originarias, se aplica, además, el enfoque bilingüe. En pocas palabras, la educación responde a la necesidad natural de la persona de aprender de acuerdo con sus características.

- a) Enfoque de proceso en el que la reflexión es parte fundamental en el desarrollo de la lectura y escritura.
- b) Enfoque formativo de la evaluación, por lo que se centra en describir qué tan cerca se está de un estándar.

- c) Enfoque de aprendizaje significativo. Los alumnos y alumnas hallan en el problema planteado una utilidad o interés contextualizado en sus realidades que les lleva a darle solución.

¿Cómo desarrolla y caracteriza el currículo la competencia lingüística de los docentes?

El logro del perfil de egreso es consecuencia de la labor docente. Por ello, su práctica debe basarse en los enfoques transversales, principios educativos y otros principios. Los enfoques transversales describen a la persona y su relación en sociedad. Se traducen en formas específicas de actuar para docentes, alumnos, alumnas y administrativos. Esto quiere decir que los y las profesoras deben enseñar con el ejemplo, propiciando el diálogo intercultural y usando la lengua originaria desde inicial; ya que la interculturalidad es uno de los enfoques.

Si los y las docentes deben desarrollar las competencias lingüísticas con el ejemplo, se entiende que deben dominarlas en niveles aceptables. No obstante, no se menciona que deba ser un especialista en enseñanza en lengua originaria, como sí sucede en el caso del inglés.

los enfoques transversales se impregnan en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 19)

- Para el caso de II.EE. bilingües se trabaja a partir de su lengua materna y el castellano como segunda lengua a nivel oral a partir de los 5 años. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 164)

¿Cómo desarrolla el currículo la enseñanza de la lengua originaria?

En primer lugar, ningún enfoque transversal se refiere al uso de la lengua originaria. Sólo se menciona el enfoque intercultural, el cual se entiende como un proceso de convivencia, intercambio y diálogo entre culturas; pero no a partir del uso de la lengua originaria, sino de una lengua franca como el español.

Este aprendizaje [educación bilingüe] es para aquellos estudiantes que tienen como lengua materna una de las 47 lenguas originarias o lengua de señas, y que aprenden el castellano como segunda lengua. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 15)

Cuando se usa la lengua originaria, su enseñanza está restringida a las comunidades que las tienen como lengua materna. Los docentes y todo el contexto educativo deben demostrar conductas en las que se usen estas lenguas. Debido al enfoque por competencias, la enseñanza de la lengua originaria se subdivide en dos dimensiones complementarias.

Por un lado, los estudiantes deben poder usar su lengua materna para exigir sus derechos. Ésta debe ser utilizada para la comunicación y como un derecho de respeto a la individualidad del niño. Por otro lado, los estudiantes deben ser conscientes de qué tanto están aprendiendo de su lengua materna, la cual debe ser usada para resolver distintas situaciones problemáticas mediante su conocimiento junto con otros saberes.

Parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. (p. 20)

Tabla 4

Relación entre las competencias 7, 8, 9 y sus capacidades reconocidas en el Currículo Nacional

N.º	Competencias	Capacidades
7	Se comunica oralmente en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none">•Obtiene información de textos orales•Infiere e interpreta información de textos orales•Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada•Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica•Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores•Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral
8	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none">•Obtiene información del texto escrito•Infiere e interpreta información del texto•Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
9	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<ul style="list-style-type: none">•Adecúa el texto a la situación comunicativa•Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada•Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente•Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

Este cuadro muestra las tres competencias más relevantes en torno a la lectura y escritura en lengua materna. Adaptado del Ministerio de Educación, 2017a, p. 31.

El estudiante debe utilizar su lengua materna como medio de interacción entre él, el texto y contexto para construir el sentido. Las competencias de esta lengua son

hablar, leer y escribir; y están clasificadas en grados de complejidad (estándares) de acuerdo con los ciclos. Se parte del reconocimiento de que cada alumno y alumna están en un nivel distinto de la competencia y siempre se busca que suban al siguiente nivel.

[Los estándares] Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 36)

Se utiliza el español como un «molde» para el desarrollo de la lengua materna. Esto se evidencia cuando se presume que el acceso y desarrollo letrado en lengua originaria es la misma que en castellano. ¿Existe un vocabulario especializado en lengua originaria? ¿Existe tradición escrita en lengua originaria? Se hace mención a la necesidad de la especialización del docente en el caso del inglés, pero no en lenguas originarias. Esta situación se mantendrá hasta que el MINEDU elabore las normas específicas para enseñanza de lenguas originarias.

En el caso de las instituciones educativas bilingües en la Educación Primaria, en las que se enseña la lengua originaria como lengua materna y el castellano como segunda lengua, considerar ambas áreas como parte de la distribución del tiempo semanal. El referente para la enseñanza de las lenguas originarias es el área de Comunicación (castellano como lengua materna) hasta que se culmine la elaboración de documentos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas originarias. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 165)

La lengua materna es una necesidad individual y sociocultural de los estudiantes, y su aprendizaje debe ser analizado reflexivamente con la compañía del docente

mediante la articulación e integración en las diferentes áreas. Debe ser el vehículo de comunicación en instituciones educativas bilingües. Es decir, el niño debe estar expuesto al uso de su lengua materna en diferentes niveles.

La Educación Básica es la primera etapa en el sistema educativo peruano. Está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante y el despliegue de sus competencias para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad. La Educación Básica es obligatoria y gratuita cuando la imparte el Estado. Satisface las necesidades de aprendizaje de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, considerando las características individuales y socioculturales de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 159)

Tanto lengua originaria como castellano tendrán horas diferenciadas de acuerdo con los ciclos. Las horas de libre disponibilidad se distribuyen de acuerdo con el criterio del colegio sin preferencia por ningún área.

¿Cuáles son los métodos que deben utilizar los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura?

Existe un explícito rechazo a la forma tradicional de educar concebida como adquisición de conocimientos. Por ello, el Estado peruano impone orientaciones sobre la metodología acorde a la teoría socioconstructivista de la educación, la cual reconoce que el conocimiento es una construcción personal debido a la interacción social: (i) partir de situaciones significativas, (ii) generar interés y disposición como condición para el aprendizaje, (iii) aprender haciendo, (iv) partir de los saberes previos, (v) construir el nuevo conocimiento, (vi) aprender del error o el error constructivo, (vii) generar el conflicto cognitivo, (viii) mediar el progreso de los

estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior, (ix) promover el trabajo cooperativo y (x) promover el pensamiento complejo. Todo implica que el docente debe generar un vínculo socioafectivo con los estudiantes. Por lo tanto, la enseñanza de la lectura y escritura debe ir acorde a los enfoques transversales, los cuales deben ser evidenciados.

En nuestros días, la tarea de educar enfrenta nuevos desafíos. La lectura y la escritura siguen siendo importantes, pero los criterios para determinar que una persona es alfabeta van más allá de comprobar que lee y escribe. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 11)

Enseñar sobre la base de las individualidades permite reconocer que cada alumno y alumna está en un nivel distinto de la competencia (estándar de aprendizaje), pero siempre enfocándose en que mejore.

Debe haber diálogo entre culturas, pero la lectura y escritura en lengua originaria toman como referente al castellano, e incluso se propone que su enseñanza utilice las TIC. Así mismo, se propone que el aprendizaje de la lectura y escritura se trabaje integralmente con las otras áreas. En Inicial, la cantidad de horas las programa la institución educativa de acuerdo con las características de niños y niñas; mientras que, en Primaria, se distribuyen de acuerdo con las necesidades de aprendizaje según los ciclos.

La escritura es un proceso amplio que debe enseñarse tomando en cuenta dimensiones pragmáticas. Su evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje antes, durante y después. Posee un carácter formativo, integral y continuo en torno a los estándares de aprendizaje. Evaluar permite generar

autonomía y consciencia en estudiantes sobre el proceso; y a los y las docentes, reflexionar y modificar sus metodologías.

Las capacidades se evalúan en conjunto, por lo que los instrumentos deben funcionar de igual forma. Éstos evalúan, recogen evidencia observable y deben ser diversos. Por un lado, los y las estudiantes deben saber explícitamente qué se espera de ellos, lo cual se consigue compartiéndoles los instrumentos de evaluación; esto les permitirá modificar sus acciones: ser autónomos en el proceso.

Por otro lado, con las evidencias recogidas, los docentes deben realizar descripciones de lo que es capaz de hacer el estudiante y compararlas con el estándar esperado de acuerdo al ciclo. Retroalimentar es explicitar al estudiante el logro que alcanzó y ofrecerle vías de solución tomando en cuenta las características particulares de ellos mismos. No debe quedar ningún criterio con menor desarrollo, porque esto no permitirá avanzar al estudiante.

[...] la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar. [...]

En el Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea para la evaluación de los aprendizajes el enfoque formativo. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 177)

4.2. Estamento segundo: investigaciones independientes

4.2.1. ¿Cuáles son las normas relacionadas a la EIB que el docente implementa en su práctica pedagógica?

Las políticas educativas en favor de la EIB no son lo suficientemente claras ni están extendidas aun cuando sus beneficios han sido comprobados (Ferrer, 2007). Muchas escuelas están, legalmente, reconocidas como EIB. Sin embargo, la implementación de estas políticas, hasta el 2017, no se han cumplido (Alegre, Espinoza y Espinoza, 2017). Esta situación se debe a un conjunto de factores que van desde lo administrativo hasta la formación profesional (Alegre, Espinoza y Espinoza, 2017; León, H., 2016).

Los currículos nacionales son documentos oficiales que poseen aspectos generales sobre el quehacer educativo en el Perú. Sin embargo, la realidad muestra que poseen una característica homogeneizante con contenidos, muchas veces, ajenos a la realidad sociocultural de la localidad (Huaccaicachacc, 2019).

Estos documentos normativos deben seguir todo un proceso de especificación a la realidad sociocultural y lingüística de donde se van a aplicar. Este proceso pasa por la elaboración de documentos en diferentes niveles (gobiernos regionales, gobiernos locales e instituciones educativas). Es el último nivel el que requiere que los y las docentes complementen los currículos con información específica recopilada de la realidad socioeducativa de la que son parte (Ferrer, 2007). Es decir, la labor docente EIB requiere un carácter de investigador. Sin embargo, este proceso de diversificación va viéndose agravado en los niveles más específicos de modificación (Defensoría del Pueblo, 2016).

Amable y Chambi (2016) compararon la elaboración de los documentos que modifican el currículo nacional a realidades específicas. En los niveles intermedios, hallaron que no se había desarrollado la diversificación curricular en el nivel regional y provincial. El problema se agravaba cuando se elaboraban los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Las instituciones público-privadas como Fe y Alegría seguían la coherencia del proceso de aplicación del currículo. Sin embargo, instituciones dependientes del MINEDU no elaboraron un adecuado PEI que sea cohesionado y coherente con el currículo nacional y sus modificaciones regionales. Esta diferencia se debe, según los autores, en gran medida a la planificación institucional y cooperación con otras instituciones como las ONG. A pesar de esta diferencia, el proceso de diversificación sigue siendo problemático para ambos grupos.

Otros factores también van a repercutir en la correcta elaboración y aplicación de la diversificación curricular. El Pratec (2008) ha registrado una actitud docente en contra de la elaboración de documentos pedagógicos que contemplen los aspectos culturales de la comunidad. Uno de los motivos para que esto suceda es la incertidumbre administrativa radicada en el MINEDU. Por ejemplo, la Defensoría del Pueblo (2016) había señalado que, hasta antes del 2012, la normativa del MINEDU no permitía a los y las docentes realizar una planificación adecuada; pues había incertidumbre del marco normativo vigente parcialmente, además de la desconexión con otros documentos oficiales. Todo esto ha generado problemas para elaborar las programaciones curriculares. Esta situación recién podría superarse con la aprobación del CN de 2016. No obstante, Yucra (2012) concluye en que la actitud docente (63.3 %) hacia el proceso de diversificación es adecuada y que, en la

práctica, gran cantidad de ellos ha elaborado su estructura curricular diversificada; pero diferentes condiciones no permiten que este proceso se lleve a cabo satisfactoriamente.

Estos problemas van a repercutir en la correcta aplicación del enfoque intercultural y bilingüe en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas; y, por ende, en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Así mismo, generarán la erosión de la lengua de la comunidad (Santisteban, Vasquez, Moya y Cáceres, 2008).

A pesar de los problemas hallados, se han elaborado guías docentes parciales enfocadas en áreas claves para el proceso educativo: Comunicación y Matemática. En cuanto a la EIB, no es sino hasta julio de 2013 que se ha publicado la propuesta pedagógica *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*.

Una situación similar, aunque más grave, sucede en zonas urbanas del país. Tal como mencionan Santisteban, Vasquez, Moya y Cáceres (2008), los colegios urbanos no toman en cuenta aplicar la EIB. Si bien ha habido un aumento de este tipo de escuelas, la gran mayoría pertenece a zonas rurales. Julca (2000), por ejemplo, afirma que, en Huaraz, de las 21 escuelas en las que se aplicaba la EIB para el 2000, sólo una estaba ubicada en la zona urbana. En el caso de las escuelas que sí la desarrollaban, de acuerdo con la programación curricular, el uso del quechua iba reduciéndose conforme se avanzaba de grado (Zavala, 2002). No obstante, Zavala, Mujica, Córdova, y Ardito (2014) hallaron que, en Andahuaylas, para el 2011, se estaban experimentando prácticas de educación bilingüe quechua en zonas urbanas.

Existe también un desfase entre el reconocimiento como institución EIB y la aplicación de esta política educativa, es decir, entre el currículo oficial y la práctica docente (Vásquez, 2008). La normatividad del año 2000 no se aplicó adecuadamente en las escuelas que estaban descritas como EIB. Por ello, la institución educativa de Acovichay no mostró un plan educativo consistente con la enseñanza del quechua. Los y las docentes que aplicaban la EIB poseían un conocimiento vago o nulo sobre ésta, por lo que la enseñanza *de* y *en* quechua no estaba contemplada (Julca, 2002). En el caso de Huaraz, para el 2016, no todas las instituciones educativas contempladas como EIB aplicaron el enfoque bilingüe ni, mucho menos, el intercultural en sus sesiones de clase; y, cuando lo hacían, esta acción no estaba planificada y se realizaba en los últimos meses del año escolar: noviembre y diciembre, luego de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que toma el MINEDU (Nivin, 2017).

El Ministerio de Educación (2017b) también ha recopilado información, durante el 2015, sobre la valoración de la elaboración de las programaciones de clase, por parte de los y las docentes, la participación de los sabios y el uso de la lengua originaria. Fueron muy pocos los que consideraban estos elementos como relevantes para conseguir los logros deseados. Por ejemplo, Rengifo (2008b) señala que la población había sido convocada por las instituciones educativas sólo como mano de obra para actividades a inicios y fin de año. Es decir, la comunidad en la que estaba insertada la escuela no participó de la elaboración de la diversificación curricular. Estos datos evidenciaron que esta situación no había sido superada en diez años, pues para 2007 el Ministerio de Educación (2007) ya había hallado que una práctica pedagógica que no tomara en consideración a la comunidad en la

elaboración de los PEI podía generar conflictos. Esto es así cuando se desarrolla la enseñanza del quechua, pero los padres y madres exigen el uso sólo del castellano. Todo esto, evidentemente, va a repercutir en una metodología inadecuada de la EIB.

El Ministerio de Educación (2017b) ha reconocido que la planificación de la institución educativa tiene consecuencias en el desarrollo de las prácticas docentes toda vez que la aplicación del enfoque EIB requiere un oportuno conocimiento de la realidad sociopsicolingüística. Una de las tantas consecuencias, por ejemplo, es el uso adecuado de materiales educativos elaborados por el MINEDU. Para que se conozca la realidad educativa, es necesario recopilar información. Oxa menciona que, en el caso en que los y las docentes aporten información de la cultura andina, este proceso se realiza desde la perspectiva occidental; pues las «formas específicas de la cultura educativa andina no aparecen nítidamente en las fuentes de la diversificación curricular» (2008, p. 37).

El diagnóstico es tan importante, que puede repercutir, incluso, en el uso de materiales educativos. Por ello, si la escuela no realiza un diagnóstico oportuno y correcto del estado sociopsicolingüístico, los materiales no van a ser pertinentes para los y las alumnas. Así mismo, la elaboración inadecuada de las programaciones de clase va a limitar el adecuado aprendizaje de la lengua originaria cuando, por ejemplo, los materiales como cuadernos de trabajo no están contemplados. La poca o nula planificación tiene como consecuencia que la actividad pedagógica se desarrolle a la deriva, situación evidente en el proceso de evaluación (Ministerio de Educación, 2017b). Por ejemplo, Yana y Gutiérrez (2011) reportan que en la institución educativa en la que intervinieron fue necesario la incorporación del

quechua como L2 luego de haber realizado un test psicolingüístico, de acuerdo al DCN del 2005.

Así mismo, se ha hallado que la planificación también está relacionada con las competencias lingüísticas de los y las docentes. Si éstos no dominan la lengua, no planificarán su enseñanza ni, mucho menos, utilizarán los materiales EIB. Esta situación ya había sido advertida por Julca (2000) cuando él mencionaba que no se respetaban las normas sobre el uso del quechua como lengua de enseñanza. Uno de los motivos era el estado de competencia de uso de los y las docentes.

Una solución para superar los problemas generados por el currículo es la elaboración de currículos propios que tomen en cuenta las formas de aprender y enseñar, la cosmovisión, lenguas y expectativa de educación de los pueblos. El proceso inverso (currículo desde la cultura hegemónica occidental hacia la diversificación indígena) no ha dado resultados (Vigil, 2008). Zavala y Gavina (2003) indican que la política, para el año 2003, se restringía al uso del quechua como instrumento educativo; pero no tomaba la interculturalidad como elemento más amplio que englobara a la lengua. En esta línea, el Pratec (2004) propuso, en 2004, la aplicación de áreas separadas para las dos culturas, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Relación entre áreas escolares desde las culturas andina y occidental

Cultura Andina	Cultura Moderna
-----------------------	------------------------

1) Uyway (crianza)	: Comunicación integral
2) Yupay (contar)	: Lógico matemático
3) Ayllu (familia amplia)	: Personal Social
4) Pachamama (Madre Tierra)	: Ciencia y ambiente
5) Ñiny (creer en las deidades)	: Formación religiosa.

Aquí se muestra la relación entre las áreas que corresponderían con una educación partida desde la cultura andina y las de la cultura occidental tradicional. Tomado de *Una escuela amable con el saber local*, Pratec, 2004, p. 127.

Esta propuesta añade la separación por días la puesta en práctica del currículo andino (lunes, martes y miércoles) y el moderno (jueves y viernes).

Sin embargo, cabe señalar que hay realidades en las que sí se ha aplicado la diversificación curricular de manera coherente hasta el último nivel: la práctica docente (Moina, 2019; León, E, 2014). León, E. (2014) ha hallado evidencia de la recopilación de prácticas ancestrales como la *minka* y el *ayni* en el PEI de una institución educativa. El autor menciona que la inclusión de la cultura en el currículo pasa por un proceso en el que necesariamente debe involucrarse a las familias para reconocer cuáles son sus prácticas socioproductivas, así como la jerarquía social reconocida entre ellas, es decir, el valor de los *yachaq*.

A nivel institucional, la planificación afecta el correcto desempeño de la aplicación de la EIB. Esto es así, porque existe un desfase entre los niveles de Primaria y Secundaria que va a repercutir en la enseñanza del quechua como L2. Moina (2019) indica que las horas de quechua se deben reducir conforme se avanza de grado en

Primaria, puesto que los y las estudiantes requieren dominar el español para poder insertarse en la Secundaria toda vez que en este nivel no se aplica la EIB.

Finalmente, Flores (2020) ha revelado otra situación bastante ignorada en cuanto a la educación EIB: los contextos trilingües. La autora ejemplifica la situación de las sociedades en las que se habla castellano, quechua y aimara. Esta situación intercultural no ha sido abordada por otras investigaciones.

1. ¿Cómo desarrolla la EIB el docente a través de la enseñanza de la lectura y escritura?

La concepción de la EIB, por parte de los y las docentes, se relaciona con una idea limitada en la dicotomía ciudad/campo (Alegre, Espinoza, y Espinoza, 2017; Julca, 2000); así como de sus prejuicios: que el quechua interferirá en el aprendizaje del castellano y que la cultura se mantendrá siempre que los niños y niñas sepan «alguito» de esta lengua (Moina, 2017). No se ha pensado de manera conjunta al país, por lo que la aplicación de la EIB está enfocada para un grupo social específico: los rurales, pobres, indígenas (Zavala y Gavina, 2003; Baldeon, 2018). La EIB ha sido concebida como un enfoque educativo reducido a la escuela rural antes que una herramienta política crítica que permita una autonomía de quienes serán sus usuarios (Zavala y Gavina, 2003).

Entre 2014 y 2016, se recogió información que revelaba que muchos docentes y directores no conocían en qué consiste el enfoque EIB. De 14 docentes cuestionados sobre el uso del componente cultural en clase, 11 respondieron que sí lo contemplaban. No obstante, las respuestas sobre cómo lo hacían fueron diversas (Defensoría del Pueblo, 2016). Por ejemplo, en la ciudad de Yungay, durante el

2016, los y las docentes no estaban formados ni tenían capacitación en EIB, por lo que primaron sus prejuicios (Alegre, Espinoza y Espinoza, 2017). Igual realidad ya había sido recogida por Julca en el 2000 en su investigación en la ciudad de Huaraz (Julca, 2000).

Otra percepción sobre la EIB es su valor académico, pues se la considera vehículo que permite transitar de lo andino hacia lo moderno en un viaje sin retorno (Pratec, 2004). Ya el Ministerio de Educación había registrado esta característica entre 1999 y 2001. Así mismo, reconoció que los y las docentes conciben la EIB como una vía útil para desarrollar adecuadamente el castellano en zonas rurales (2002). Los docentes utilizan el quechua para reforzar los aprendizajes del castellano (Zavala y Gavina, 2003; Yucra, 2012). La cultura se reduce a su valor como conocimientos previos que poseen los niños y niñas (Rengifo, 2008^a; Moina, 2019). Dicho conocimiento va a ser útil para desarrollar el contenido occidental y que el quechua va a ser vehículo de comprensión (Pratec, 2004). Por ejemplo, se reportó que, en 2007 en Cusco, se intentó incorporar la lengua y cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, fueron utilizadas de una forma instrumental, hasta por lo menos el 2016, que permitiera una mejor adquisición de los conocimientos occidentales (Zavala, 2002; Santisteban, Vasquez, Moya y Cáceres, 2008; Defensoría del Pueblo, 2016; Moina, 2019).

Trabajar la EIB implica desarrollar dos componentes: la cultura y la lengua. A pesar de que ambos están estrechamente ligados, una errónea conceptualización de ellos ha generado que se traten como elementos discretos. Por un lado, existen situaciones en las que no se trabaja ninguno de los dos. La nula planificación

acompañada de un desconocimiento concreto del enfoque intercultural y bilingüe lleva a que se mantengan prácticas pedagógicas en las que no se hace uso de la lengua originaria aun cuando ésta es la vía de comunicación de los y las estudiantes (Ministerio de Educación, 2017b). Por otro lado, en los casos en los que sí se aplica —bien que mal— una práctica EIB, la lengua recibe un mayor desarrollo, mientras que la cultura queda relegada a una objetivización de aquello que sirve para aprender lo occidental (Oxa, 2008).

En primer lugar, hay evidencia de que se ha asumido el aprendizaje del quechua como sinónimo de la aplicación de la interculturalidad (Julca, 2000; Ministerio de Educación, 2002); por lo que su enseñanza ha tenido como objetivo el desarrollo de un sentimiento de identidad a la cultura a la que se pertenece (Zavala, 2002). Cuando la EIB quechua se reduce al uso de la lengua, se limita su aprendizaje a la traducción de lo occidental (Zavala y Gavina, 2003), práctica que se ha mantenido por varios años. En situaciones más extremas, se fuerza una traducción de términos castellanos que no tienen ninguna relación con la cultura de la comunidad. Ejemplo de esto se evidenció en Huancavelica, Apurímac, Ayacucho y Cusco antes de 2009. En estas regiones, las clases fueron, básicamente, de traducción de expresiones occidentales al quechua tales como *feliz cumpleaños*; lo cual es un despropósito toda vez que no era común ese tipo de saludos en la comunidad (Zúñiga, s. f.). En otros casos, aun cuando las instituciones educativas no afirmen aplicar la EIB, utilizan el quechua como lengua de entendimiento (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000; Nivin, 2017). El quechua es empleado como un elemento pedagógico de traducción quechua-español y español-quechua con el fin de comprender la clase. Esta práctica se ha desarrollado aun cuando se ha tenido capacitación en EIB

(Ministerio de Educación, 2002) o cuando hay poca o nula programación de clases (Ministerio de Educación, 2007).

Así mismo, la enseñanza del quechua se restringe al área de Comunicación, por lo que se limita a desarrollar temas específicos y no transversales (Julca, 2000). La escritura no ha respondido, a lo largo de los años, a una necesidad real de comunicación que respete la forma en que las comunidades lo hacen en la realidad (Zavala, 2002; Pereda, 2014). En las sociedades andinas, la escritura cumple un rol diferente al de las occidentales. Sin embargo, en la escuela, la forma de enseñarla es una copia de lo occidental. Esto quiere decir que la escuela no sólo debe enseñar a escribir, sino a entender cómo sirve la escritura en determinada sociedad para, a partir de ello, generar los momentos necesarios para su desarrollo (Rengifo, 2008a).

Un ejemplo de la occidentalización de la escritura en comunidades andinas es la enseñanza de cuentos, los cuales no son más que textos desprovistos de toda relación con la sociedad en la que se utilizan, aun cuando en la cultura andina los relatos se entremezclan con quienes los producen y oyen. Es decir, no hay una separación entre cuento-lector. Se entiende, entonces, que los cuentos no son empleados como elementos complejos que reflejen una manera propia de entender y estructurar el mundo andino (Pratec, 2004; Santisteban, Vasquez, Moya y Cáceres, 2008; Achic y Gutierrez, 2013; Pereda, 2014). Esto quiere decir que los textos se producen a partir de temas relacionados a la realidad cultural, pero no trascienden más allá (Pratec, 2008); por lo que una forma adecuada de emplear los relatos andinos requerirá una epistemología propia que dirija la acción docente para la lectura y escritura (Oxa, 2008).

En general, las tradiciones orales como, por ejemplo, cuentos, canciones y adivinanzas son utilizadas como motivadores para generar atención y socialización en los y las estudiantes (Zavala, 2002; Achic y Gutierrez, 2013; Pereda, 2014; Baldeon, 2018; Huaccaicachacc, 2019).

El enfoque intercultural cuando está desvinculado de una práctica escrita crítica tiene consecuencias en la concepción de los y las estudiantes en cuanto a la valoración de su propia cultura. Por ello, la noción docente de que «hay que» desarrollar una tradición escrita en las comunidades quechuas (sin comprender que tradicionalmente son orales) es, evidentemente, una imposición de las prácticas letradas que transgreden una estructura social para implementar una hegemónica (Oxa, 2008). Por ello, la epistemología presente en los libros en quechua representa una copia de cómo concibe la occidentalidad la realidad: una representación objetiva del mundo en el que la persona se separa de su entorno para conocerlo y analizarlo (Rengifo, 2008a).

En la comunidad de Umaca, entre 1995 y 2001, la interculturalidad no ha devenido en una nueva pedagogía que permita desarrollar una forma de escritura propia que responda a una necesidad social específica, pues «las prácticas letradas hegemónicas de la escuela aún se conservan inalteradas» (Zavala, 2002, p. 68). Diez años después, en Cusco, se ha recogido datos que confirman estas apreciaciones. Se evidenció un docente que enseña utilizando el quechua, pero aplica la misma metodología occidental de interrogación del texto desde una separación entre el lector y lo que se lee mediante, por ejemplo, la abstracción y el uso de las respuestas de opción múltiple (Zavala, 2012).

Una de las consecuencias de esto es el énfasis de la enseñanza de una perspectiva gramatical de la lengua en desmedro de la interculturalidad (Vigil, 2008). En otros términos, el componente intercultural no ha sido integrado en el lingüístico, por lo que la lengua sigue analizándose y estudiándose por sí misma. Tan arraigada está esta idea que algunos docentes comentan que la lengua se rige por normas de una institución especializada (Vigil, Janampa, Patriau y Zariquiey, citados por Vigil, 2008).

Sin embargo, esta situación se ha venido cambiando paulatinamente, pues ya existen docentes que cuestionan estos paradigmas colonizadores (Rengifo, 2008b). Está el caso de otro docente que emplea una práctica diferente, pues concibe el texto como el mensaje producto de la intención de un autor. Por ello, siempre coloca el nombre de la fuente (persona, institución, etc.). En ese sentido, la relación lector-texto se aproxima más a un diálogo, estructura propia de la comunicación quechua, la cual es empleada en el proceso de comprensión por el docente. Por ejemplo, no se pide que los niños y niñas den información literal de un escrito; sino que aporten información a partir de sus propias experiencias. Así mismo, el docente apela a cómo es que otros miembros de la comunidad, como los padres y madres, responderían a una pregunta. Incluso, la estructura gramatical es relevante, pues el docente formula una pregunta con un *nosotros* inclusivo, lo que refiere a que tanto estudiantes como docente son parte de una comunidad cohesionada. Todo esto quiere decir que la concepción del maestro de lo que implica la lectura está dotada desde una mirada andina (Zavala, 2012). Otro caso es el de una maestra que enseña el abecedario. Uno de sus alumnos, para poder comprender el concepto de letra, requería tener un contacto real con ella: usar sus sentidos para poder comprender lo

que era aquello que se le estaba enseñando. Esta alternativa que halló la docente para la enseñanza del alfabeto contrasta con la forma tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el conocimiento es un conjunto de abstracciones separadas del ser humano a modo de objeto que puede —y debe— ser conocido (Pratec, 2008).

En segundo lugar, la cultura, en las escuelas EIB, es desarrollada minoritariamente (Ministerio de Educación, 2017b) o no es tomada en cuenta para generar una pedagogía que responda a las prácticas tradicionales de aprendizaje en las sociedades andinas (Ministerio de Educación, 2002; Zavala, 2002; Rengifo, 2008a; Pereda, 2014). Por eso, cuando se trabaja, es tratada como simple contenido o tópico para desarrollar temas académicos en un espacio cerrado como lo es el salón de clase (Ministerio de Educación, 2002; Pratec, 2004). El componente cultural implica una batería de elementos que se interrelacionan entre sí en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los que se han evidenciado son (i) las actividades comunales, (ii) el rol de la familia y (iii) la relación docente-comunidad.

(i) Si bien es importante que las prácticas pedagógicas tomen como punto de referencia el contexto sociocultural de la comunidad, este contexto no es estático, sino que, por el contrario, es dinámico y cambiante. Por ello, se debe explorar constantemente la comunidad para conocer los cambios (Fundación HoPe, 2010). Existe un conjunto de instrumentos que guían la práctica docente en el desarrollo de la cultura: necesidades, problemas y calendario agrofestivo comunales, además del currículo oficial (León, E., 2014). De éstos, el calendario es el eje central. Los

calendarios agrofestivos y rituales comunales toman en consideración la presencia de los *yachaq* ‘sabios comunales’ (Yana y Gutiérrez, 2011; Huaccaicachacc, 2019).

La aplicación de la cultura se ha desarrollado desde una mirada decorativa (Yucra, 2012) y hasta folclórica de, por ejemplo, las prácticas rituales (Pratec, 2008). En el peor de los casos, las expresiones culturales podían ser asumidas punitivamente como castigos positivos (Ministerio de Educación, 2002; Zavala, 2002; Pratec, 2008).

Frente a la separación entre escuela y la estructura social de la comunidad en el quehacer del proceso educativo, se han desarrollado alternativas que rompan con esa disociación. El desarrollo de la lectura y escritura se trabajará a partir de experiencias vividas (Huaccaicachacc, 2019; Yana y Gutiérrez, 2011), en las que el componente cultural será utilizado como experiencia de la que se extraerán oportunidades para desarrollar aprendizajes de las áreas curriculares (León, E., 2014). Son varias las propuestas relativamente recientes que han implementado esta forma de enseñanza. En Cusco durante el 2008, se aplicaron sesiones en las que sí se partía de las labores comunales para luego llegar a la lectura y escritura. Por ejemplo, se trabajó el *Hampi huñuy* ‘recolección de hierbas’ días previos a la Semana Santa, en el que se realizaron rituales propios de la cultura local. De igual forma, los y las estudiantes participaron en la fiesta del Cruz Velacuy y otras más. También hubo interrelación con un *yachaq* de la comunidad de manera oral. Todas las actividades tuvieron participación de los miembros de la comunidad (Puente de la Vega, 2011). En el 2013 en Cusco, también se aplicó una propuesta que incluía a padres y madres de la comunidad y a los *yachaq*. Es parte de esta pedagogía la

inserción de los y las estudiantes en las actividades reales de la comunidad a modo de talleres vivenciales, tales como la chacra, artesanía, granja, etc. (Díaz y Paucarr, 2015). Igual situación realizaron León, H. en el 2013 (2015) en Ancash; Condori (2018) en Arequipa durante el 2017, y Baldeon (2018) en 2017 en Ayacucho.

Sin embargo, es necesario que esta pedagogía no se limite a lo mero anecdótico de las actividades, pues la realización de éstas (contempladas en el calendario agrofestivo y ritual) posee un valor muy importante para la comunidad. Por ejemplo, prácticas como el *hallpakuy* ‘masticado de coca’, hechas en Cusco entre 2012-2013, poseen un valor cultural relevante (Yana y Gutiérrez, 2011).

(ii) La relación padre y madre-escuela reproduce los patrones urbanos en los que los padres se limitan a relaciones técnico-administrativas con el colegio, mas no con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, 2002). Entre 1999 y 2001 en Ancash, Ayacucho y Cusco, se recogió información sobre la labor de padres y madres en el proceso educativo. Incluso en el 2007, estas situaciones se repetían; aunque con menos frecuencia. Ellos eran asumidos sólo como mano de obra gratis (Ministerio de Educación, 2002; Ministerio de Educación, 2007; Rengifo, 2008b; Oxa, 2008) o como una fuente de la que se podía extraer información, pero no como un agente educativo relevante (Oxa, 2008).

Dicha relación se puede ejemplificar con varios casos registrados. Por ejemplo, hasta antes de 2008, en Ancash, la práctica docente había seguido los patrones occidentales de la pedagogía; por lo que la realidad comunal —y todo lo que implica— terminaba siendo invisibilizada (Pratec, 2008). Otro caso es el de una escuela de nivel Inicial en el que las docentes, en su práctica pedagógica, abordan

la cultura sólo como contenido, pues no involucran a ningún miembro de la comunidad (Fundación HoPe, 2010). Así mismo, entre el 2014 y 2016, sólo unos cuantos docentes se referían a la intervención de la comunidad en el proceso educativo (Defensoría del Pueblo, 2016).

(iii) La relación intercultural halla su punto de quiebre cuando los y las docentes no son asumidas como miembros de la comunidad en la que están ejerciendo su labor, pues no son parte de las actividades colectivas. Esta relación crea una distancia entre la comunidad y la escuela, lo cual perjudica cualquier intento de aproximación de la práctica pedagógica en, por ejemplo, el calendario agrofestivo (Ministerio de Educación, 2002). Por ello, la concepción de la EIB como un proceso único y complejo no es sencillo, pues involucra todo un camino por el que los y las docentes deben transitar para comprender lo que significa una educación con enfoque intercultural. Por ejemplo, existen situaciones tan diversas como la realidad de Puno, en la que se deben considerar tres culturas: occidental, quechua y aimara (Yucra, 2012; Flores, 2020). Todo este problema se remonta a la formación inicial docente que, a largo plazo, tiene consecuencias graves como la erosión cultural de la comunidad (Oxa, 2008).

Cuando el proceso de deconstrucción y autoafirmación no se produce, será difícil para los y las maestras aplicar una adecuada EIB. En Andahuaylas, para el 2011, para los y las docentes, el sólo hecho de enseñar quechua significó una reconceptualización de quiénes eran dentro de ese espacio occidental, la escuela (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014). De igual forma, las profesoras Rosa y Nidia, en Cusco en el 2013, implementaron el componente cultural a partir de un

proceso de deconstrucción personal y de integración a la comunidad, aunque reconocen que aún sigue inconcluso.

Por otro lado, son importantes los conceptos de *intraculturalidad* e *interculturalidad*. En algunos casos, la educación aplica uno de ambos. Zavala (2002), en su investigación en Umaca entre 1995 y 2001, halló que el tratamiento de las lenguas era diferenciado para aspectos limitados a la cultura a la que pertenecían. El castellano era usado para adquirir el conocimiento universal, mientras que el quechua se limitaba al conocimiento local y de textos narrativos. Amable y Chambi (2016) han reconocido que una escuela del distrito de Ccarhuayo, en Cusco en el periodo 2012-2013, el currículo se limitaba a la intraculturalidad. Es decir, se desarrollaba la educación desde una visión de la cultura aislada de su relación con otras. También registraron que, en las escuelas del distrito de Ocongate, la educación seguía siendo monocultural. No había una planificación para el tratamiento de las lenguas ni de la cultura (Amable y Chambi, 2016). Otro ejemplo de esta situación es la registrada en el periodo 2011-2014 en Cusco (Ampuero y Morveli, 2015).

En cuanto a lo intercultural, el término está cargado —por lo menos a fines de la década de los 90— de un carácter romántico que le otorga un purismo propio de un pasado glorioso sin reconocer que las culturas están en constante interrelación (Zavala, 2002; Zavala y Gavina, 2003; Rengifo, 2008^b). Así mismo, el concepto de interculturalidad es asumido por las autoridades escolares limitadamente en un plano actitudinal, mas no cognitivo ni mucho menos político; sino que se limita a la lucha contra el racismo (Julca, 2000; Zavala, 2002).

No obstante, existen casos en los que se evidencia una situación distinta. Por ejemplo, el Pratec (2004) señala que hay algunos casos de prácticas pedagógicas que parten de las experiencias propias de los y las estudiantes para producir textos. Una propuesta planteada fue la diversificación de un currículo EIB que contemple competencias interculturales, pero que estén relacionadas a la norma curricular oficial y se trabajaría en momentos separados. (Véase tabla 1.)

Así mismo, León, E. (2014) registró en Cusco que la profesora de la institución que investigó integra actividades que involucran competencias interculturales con actividades de la realidad occidental, sin limitar este concepto a las grandes urbes como Lima; sino a espacios urbanos en los que el castellano y las costumbres no comunales tienen lugar. Afirma el investigador que la profesora Nadia pone en práctica la interculturalidad crítica. Sin embargo, limita a un aspecto de lucha contra la discriminación racial las acciones pedagógicas realizadas.

2. ¿Cuáles son los objetivos que logra el docente en torno a la EIB en lectura y escritura en su práctica pedagógica?

Los objetivos logrados por los y las docentes que han aplicado la EIB son variados. Éstos se pueden ordenar en dos grupos: positivos y negativos. Así mismo, abarcan diversos ámbitos como el social, cognitivo, actitudinal, académico y cultural.

Tabla 6

Objetivos alcanzados por la educación básica regular en el periodo 2000-2021

Ámbitos	Objetivos alcanzados	
	positivos	negativos
	<p>Modificación de las concepciones negativas acerca de la EIB por parte de padres y madres (Díaz y Paucar, 2015; Zúñiga, s. f.); aunque con ciertas críticas (Amable y Chambi, 2016).</p>	<p>Generación de actitudes negativas por parte de los y las estudiantes: desinterés por escribir textos tipo carta por su complejidad (Zavala, 2002).</p>
	<p>Interés y predisposición de los miembros de la comunidad por leer, escribir y desarrollar progresivamente el quechua en espacios y momentos cotidianos (Yana y Gutiérrez, 2011).</p>	<p>Desarrollo de niños y niñas en personas de «doble corazón», pues se usa lengua quechua estándar sin relación con la comunidad (Rengifo, 2008a; Pratec, 2008; Vásquez, 2008); debido a la separación entre lo que se escribe y quien lo hace: sentimiento de distancia e intimidación hacia la escritura (Zavala, 2002). Sin embargo, este proceso está en desarrollo; debido a que los textos escritos aún no han sido asumidos como elementos indispensables y vitales de las comunidades (Rengifo, 2008a).</p>
Actitudinal	<p>Motivación y agrado de niños y niñas de participar en clase para producir textos claros (Ministerio de Educación, 2002; Fundación HoPe, 2010; Puente de la Vega, 2011; Yana y Gutiérrez, 2011; Pereda, 2014; Amable y Chambi, 2016; León, H., 2016).</p>	
	<p>Valoración de información cultural de su comunidad por parte de estudiantes (Huaccaicachacc, 2019).</p>	
	<p>Seguridad en el uso del quechua y castellano (Ampuero y Morveli, 2015).</p>	

<p>Conocimiento de información cultural de la comunidad por parte de docentes (Huaccaicachacc, 2019).</p> <p>Mejores resultados académicos en todas las áreas con énfasis en Comunicación (Nivin, 2017).</p> <p>Obtención de niveles de lectura y escritura estipulados en el currículo oficial (Díaz y Paucar, 2015; Defensoría del Pueblo, 2016; Amable y Chambi, 2016; León, H., 2016; Nivin, 2017).</p> <p>Con una metodología que responda a las formas de comunicación propias de la realidad cultural, generación de estudiantes como agentes activos en la formación de conocimiento con pensamiento crítico (Zavala, 2012).</p> <p>Construcción de textos más complejos con recursos gramaticales más variados y un desarrollo del tema más sofisticado (Pereda, 2014; Yana y Gutiérrez, 2011).</p>	<p>Imposibilidad de desarrollar integralmente las diferentes áreas en las que la lectura sea un vehículo de formación de nuevos saberes, competencias; y generación de receptores pasivos de información (Ministerio de Educación, 2002; Zavala, 2012).</p> <p>Término de la Primaria sin comprensión de lo que se lee y producción de textos con serios problemas de ortografía y redacción; falta de competencia crítica y resolución de problemas (Pratec, 2008).</p>
<p>Académico</p>	
<p>Cognitivo</p> <p>Desarrollo de habilidades cognitivas como la hipotetización (Fundación HoPe, 2010). Una de ellas es la generación de categorías semánticas a partir de diálogos (Pereda, 2014). Por ejemplo, se ha desarrollado la creatividad (Ampuero y Morveli, 2015); por lo que los dibujos se han vuelto sofisticados y complejos con información cultural (León, H., 2016).</p> <p>Superación de interferencias lingüísticas (Yana y Gutiérrez, 2011).</p>	<p>Imposibilidad de aplicar estrategias de transferencia de lo aprendido en castellano al quechua (Julca, 2000).</p> <p>Una enseñanza sin planificación genera la transposición de las estructuras gramaticales del quechua al castellano (Ministerio de Educación, 2002).</p>
<p>Social</p> <p>Desarrollo de relaciones sociocomunicativas en el salón de clase: mayores vías y momentos de comunicación (Nivin, 2017).</p> <p>Desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas (Yana y Gutiérrez, 2011; Pereda, 2014; Díaz y Paucar, 2015; Huaccaicachacc, 2019; Puente de la Vega, 2011).</p> <p>Uso del quechua como instrumento de comunicación social y uso transversal en otras áreas curriculares (Yana y Gutiérrez, 2011).</p>	<p>Desplazamiento lingüístico del quechua en favor del castellano (Julca, 2000).</p>

Desarrollo de sentimiento de afirmación cultural y lingüística, por evidencia de actitudes positivas a la educación y sentimiento de cariño hacia la cultura (Ministerio de Educación, 2007; Yana y Guitérrez, 2011).

Posicionamiento dentro de los parámetros del conocimiento occidental de objetividad de la información (Pratec, 2004; Díaz y Paucar, 2015).

Cultural

Desarrollo de un proceso de aculturación cuando no se aplica la contextualización en lo intercultural (Pratec, 2008), así como la erosión de la comprensión del mundo propia de la comunidad (Oxa, 2008).

No se ha logrado que la escritura tenga un propósito cultural que responda a las necesidades de comunicación, pues llega a ser desarrollada como un fin en sí mismo (Zavala, 2002; Pereda, 2014).

El enfoque intercultural cuando está desvinculado de una práctica escrita crítica tiene consecuencias en la concepción de los y las estudiantes en cuanto a la valoración de su propia cultura (Rengifo, 2008a).

En esta tabla se registran los logros alcanzados durante el periodo 2000-2021 de la EIB en lengua quechua. Así mismo, se realiza una comparación entre los positivos y negativos.

3. ¿Cuál es el enfoque que desarrolla el docente a través de su práctica pedagógica en cuanto a la lectura y escritura?

Los enfoques tienen estrecha relación con la concepción de lo que es el lenguaje, sus dimensiones y usos; por lo que, a partir de este reconocimiento, es que se aplicarán metodologías específicas en la práctica docente.

En primer lugar, una de las dimensiones del lenguaje que no ha sido abordada adecuadamente en los enfoques es la oralidad. A ella se la concibe como un elemento separado y ajeno a la escritura a pesar de que tiene estrecha relación con las formas propias de desarrollo de las culturas andinas (Zavala, 2002; Rengifo, 2008a). Se ha registrado el caso de un docente que le negó la posibilidad de expresar verbalmente y en términos propios el contenido del texto a un estudiante, porque éste no repetía lo que decía el texto. Esto quiere decir que el texto es asumido como una entidad superior e inmodificable. El paso de lo oral a lo escrito llega a ser sumamente disruptivo en la enseñanza del quechua, porque se violenta la estructura textual de este idioma. Esto genera consecuencias negativas, pues la práctica docente se centra en la gramática y léxico motivado por un purismo lingüístico (Zavala, 2002).

En 2008, se registró la incoherencia existente entre lo estipulado en la programación curricular de aula y la práctica docente. La primera mencionaba que la oralidad debía trabajarse planificadamente para que luego se enlazara con el desarrollo de la lectura y escritura. Sin embargo, no se hizo así; sino que fue espontánea para momentos muy limitados. Fue el adulto quien hablaba y los niños y niñas quienes

oían lo que el adulto tenía que decir (pedagogía del silencio) (Fundación HoPe, 2010).

En segundo lugar, a nivel internacional, los Estados no han logrado superar los problemas que han tenido en torno a la lectura y escritura. Lo que han logrado se ha reducido a la difusión teórica de los enfoques, mas no a la modificación de las prácticas docentes. Así mismo, no existen investigaciones que evidencien la relación causal entre la aplicación de los enfoques teóricos y los resultados en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura en los y las estudiantes (Ferrer, 2007).

Sin embargo, los expertos coinciden en señalar que una correcta apropiación y manejo de los enfoques teóricos por parte de los y las docentes es fundamental para elaborar sesiones de clase pertinentes que respondan a las especificidades de sus estudiantes a fin de conseguir los objetivos planteados (Ferrer, 2007; Yucra, 2012). La opinión de maestros y maestras es que no hay enfoque perfecto que, por sí mismo, resuelva el problema de la educación. La eficacia va a depender de cómo y para qué se aprende. Tanto el enfoque tradicional como el comunicativo textual no son elementos discretos que no puedan converger; por el contrario, pueden y deben complementarse (Ferrer, 2007).

En la práctica, los y las docentes han empezado a entenderlo y a aplicarlo así, lo cual se ha tornado lo más usual. Por un lado, hay quienes han llegado al uso complementario de los enfoques a razón de un tránsito entre las viejas prácticas y las nuevas propuestas de acuerdo con cómo van percibiendo las mejoras o dificultades. Algunos reflexionan un poco más sobre el valor de la lengua en

relación con su componente cultural. Saben que la lengua se aprende desde el uso oral y el gusto hacia ella, por lo que invitan a padres y madres a que utilicen el quechua en la comunicación en casa sin la interferencia del castellano. Estos elementos hacen notar que el enfoque asumido en la práctica docente va más allá de lo mero gramatical y la traducción. No obstante, si bien se utiliza la comunicación, ésta es mínima y marginal; por lo que se podría relacionar el enfoque con el método audiolingüe (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014).

Por otro lado, se ha llegado mediante un proceso reflexivo y autocrítico que ha permitido encontrar mayor utilidad en los enfoques actuales sin desmerecer el valor que aún poseen las viejas prácticas, aunque con la diferencia de que su aplicación llega a ser parte de un proceso más amplio y con una significatividad también amplia (Ferrer, 2007). Pereda ha registrado el caso de un docente que emplea la gramática como una estrategia didáctica. Sin embargo, ésta sigue siendo la más importante en el proceso de enseñanza (2014).

A pesar de ambas situaciones, aún existen docentes que no han reflexionado sobre los aspectos teóricos del uso del quechua como lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A inicios del siglo XXI, no se aplicaba un enfoque comunicativo ni textual en favor del gramatical y de traducción (Julca, 2000). Esta situación no ha cambiado a través del tiempo; pues Zavala (2002), Vigil (2008), Zavala et al. (2014) y Ampuero y Morveli (2015) mencionan, en sus investigaciones, que la formación docente EIB aborda el enfoque gramatical antes que el comunicativo. Una consecuencia de ello es que los y las estudiantes lean y escriban para sus docentes, no para comunicarse; pues la escritura es vista como un

fin en sí misma o producto, mas no como un instrumento de comunicación (Zavala, 2002; Zavala y Gavina, 2003). Así mismo, todavía se traduce de una lengua a otra (Zúñiga, s. f.; Moina, 2019) y se trabaja desde un enfoque alfabético (Quispe, 2010; Achic y Gutierrez, 2013).

El Ministerio de Educación ya había señalado, a inicios del 2000, que los resultados de las pruebas evidenciaban la aplicación de un **enfoque gramatical** tanto en lectura como escritura. Las pocas capacidades reconocidas se relacionan estrechamente con los enfoques tradicionales como la decodificación, deletreo, lectura limitada de algunas líneas, falta de comprensión, escritura de frases o palabras sueltas (Ministerio de Educación, 2002). En el proceso educativo, se otorga un énfasis al carácter metalingüístico de lo que aprenden los niños, lo cual los separa del objeto de análisis (el lenguaje), con la finalidad sólo de comprender el objeto separado del sujeto que lo usa. Esta estructura presupone una posición pasiva en relación con el objeto a utilizar de acuerdo con un conjunto de normas preestablecidas que van a decir qué sí y qué no hacer/escribir. Esta concepción tradicional y occidental contraviene la forma de entender el mundo en la cultura andina. Aun cuando los y las estudiantes manifiestan una necesidad real de comunicación a su docente, se aplica este enfoque gramático-formal antes que el comunicativo (Zavala, 2002). Para 2017, se registraron propuestas de intervención que todavía tomaban como punto central la gramática (Baldeón, 2018).

En cuanto a la lectura en quechua, ésta no se trabaja (Julca, 2000). Empero, cuando se hace, se enfatiza la presencia de los signos ortográficos antes que la generación autónoma del sentido del texto. Se emplea un enfoque estructural, por lo que se

asumen que el significado global puede hallarse como consecuencia de la suma de significados en cada oración (Julca, 2000; Zavala, 2002; Puente de la Vega, 2011). No es de extrañar, entonces, que sólo se desarrolle el nivel de comprensión literal (Zavala, 2002). Más recientemente, Flores ha recogido información de que las maestras del nivel Inicial utilizan el quechua para expresar ciertas palabras «sueltas» (no textos) en las dinámicas de clase (2020).

También existe un desacuerdo entre el discurso docente y las prácticas pedagógicas en torno a los enfoques (Julca, 2000; Zavala, 2002). Aun cuando los y las docentes conozcan la importancia de la teoría, esto no se evidencia en sus prácticas (Zavala, 2002). En 2008, también se evidenció que, a pesar de estar capacitados en el enfoque comunicativo-textual, prefieren seguir desarrollando sus clases con los enfoques tradicionales (Puente de la Vega, 2011). En el peor de los casos, no están capacitados para enseñar el quechua y castellano como L1 y L2, respectivamente (Julca, 2000).

Se ha recogido que la puesta en práctica de los enfoques teóricos tiene repercusiones en el tratamiento de lenguas y el proceso de evaluación. Por un lado, el MINEDU ya había registrado casos en los que las profesoras no dominaban un enfoque teórico sobre el desarrollo de dos lenguas. Esto es evidente cuando se utiliza una para traducir la otra (Ministerio de Educación, 2002; Oxa, 2008). Así mismo, el tratamiento inadecuado de las lenguas se refleja en la organización de la clase. Muchos docentes emplean indistintamente las lenguas sin organización horaria (Pereda, 2014) o el quechua no está sistematizado como un área o subárea especializada y organizada que busque desarrollar ciertas competencias, sino más

bien como un conocimiento exigido y esporádico (Flores, 2020). Por otro lado, la planificación de clases estaba tan mal hecha que no se reconocía la evaluación de la enseñanza de la lectura y escritura del quechua (Julca, 2000). No obstante, cuando se evaluaba, se seguían los enfoques tradicionales de evaluación punitiva centrada en el error (Zavala, 2002) o sumativa (Díaz y Paucar, 2015).

La consecuencia más grave de los enfoques de evaluación tradicionales tiene que ver con la lectura. Ésta pierde su fin de construcción del significado de un texto en favor de un proceso rígido de evaluación. Existen casos en los que se ha enfatizado las pruebas de comprensión de lectura de opción múltiple, lo cual no ha permitido un desarrollo integral de las diferentes áreas en las que la lectura sea un vehículo de formación de nuevos saberes y competencias. Esto implica que el quechua sea visto sólo como un instrumento de decodificación de textos aislados que son parte de un proceso de evaluación. Que la naturaleza de los textos y la práctica lectora nieguen la relevancia de la experiencia, la cultura y el contexto genera que la lengua se vuelva un instrumento más que facilita la difusión de conocimientos occidentales (Zavala, 2012). A pesar de todo, existen instituciones educativas con gestión externa al MINEDU en las que sí se evalúa y retroalimenta lo aprendido; situación contraria a lo que sucede en las que poseen gestión del Estado (Amable y Chambi, 2016).

Las situaciones previamente señaladas han motivado una serie de investigaciones que profundizan los procesos de intervención con enfoques y métodos más actuales que estén, por lo general, en concordancia con las normas del Estado plasmadas en los currículos oficiales.

Se han acondicionado situaciones reales de comunicación que permiten que niños y niñas tengan una necesidad real de escribir: aplicación del enfoque comunicativo y textual (Pratec, 2008). Así mismo, las actividades culturales han sido el punto de partida para el desarrollo de la lectura y escritura. Actividades como el *hampi huñuy* ‘recojo de hierbas medicinales’, las de Semana Santa y la visita al Señor de Akero se han realizado como pretexto para una comunicación real. La lengua de dominio ha sido, en gran medida, el quechua. Sin embargo, se ha empleado el castellano en el caso de niños y niñas que no podían producir textos orales o escritos. A nivel oral, se ha trabajado los enfoques comunicativo y textual; pero, a nivel escrito, ha primado el textual (Puente de la Vega, 2011).

En el nivel Inicial, se ha tomado en cuenta el enfoque comunicativo. Los espacios en los que niños y niñas van a transitar están todo letrados; sin embargo, la letra no es mera decoración, sino que toma un significado relevante toda vez que las maestras «hacen leer» a sus estudiantes. Es de esta forma, pues, que se genera un significado de la letra y una necesidad de uso. Las profesoras conocen los enfoques comunicativo-textual e intercultural y los aplican en sus prácticas pedagógicas, por lo que se desarrollan actividades reales en las que la comunicación es necesaria y verdadera. Esto significa un dominio de los conceptos del constructivismo y socioculturalismo; por lo que en sus prácticas ellas se asumen como mediadoras. Si bien una de las profesoras maneja los enfoques teóricos, se centra demasiado en los enfoques comunicativo y significativo; por lo que deja de lado el componente lingüístico (textual) (León, E., 2014).

A pesar de que se ha afirmado que siguen la aplicación del enfoque comunicativo-textual de manera conjunta, existen propuestas que han enfatizado en uno de los dos elementos o simplemente han desarrollado sólo uno de ellos. Un ejemplo fue la aplicación de un plan de acción con enfoque comunicativo-textual en el que la escritura siguió un proceso de planificación. Sin embargo, se limitaba a la producción de textos para una lectura únicamente en el aula en un futuro incierto; lo cual no es una verdadera necesidad de comunicar lo que se escribe. En el proceso de comprensión, se empleó el uso de los niveles literal e inferencial. También se trabajó a partir de la oralidad indistintamente en cualquier lengua con el fin de desarrollar la expresión y comprensión oral espontánea como base para la lectura de textos escritos. No obstante, la lectura se redujo a la decodificación de la letra (Díaz y Paucarr, 2015).

Otro caso de propuesta de aplicación del enfoque comunicativo-textual empleó situaciones significativas e interculturales en Áncash. Sin embargo, la propuesta le otorgó mayor relevancia a los aspectos formales del texto como la caligrafía sin tomar en cuenta aspectos pragmáticos de comunicación (enfoque comunicativo). Por ello, en la práctica, se desarrollaron textos completos a partir de contenido cultural de la comunidad (canciones, cuentos, etc.) (León, H., 2016). Así mismo, en 2017, se registró la aplicación del enfoque comunicativo sin mencionar nada sobre el textual (Calcina, 2018).

Desde inicios del 2000, se han cuestionado los enfoques teóricos nacidos desde la occidentalidad. En muchas zonas, la letra no existe. Esto es importante; porque, cuando se inicia la enseñanza de la lectura y escritura, niños y niñas se enfrentan

con algo sumamente desconocido. Si se suma a esta situación una enseñanza descontextualizada de la realidad inmediata, el producto va a ser el rechazo. Por lo tanto, el desarrollo de la lectura y escritura debe considerar estas situaciones propias de culturales orales (Zavala, 2002). En el caso de las realidades no letradas, como gran parte de las comunidades quechuas, es necesaria la aplicación de un enfoque que pondere el texto y que, a la vez, no desmerezca lo silábico-alfabético. Así mismo, es fundamental la participación de padres y madres especialmente en los primeros años de educación. La concientización como agentes educativos en estas realidades es necesaria toda vez que implica un choque entre dos culturas: la que se ostenta y la hegemónica (Ferrer, 2007).

4. ¿CUÁL ES EL ESTADO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUA QUECHUA QUE POSEE EL DOCENTE?

Es de esperar que exista una relación directa entre las competencias desarrolladas por los y las docentes, y las competencias comunicativas de niños y niñas. Por ello, es preocupante los casos en que los mismos profesores no han sido capaces de responder satisfactoriamente las preguntas diseñadas para sus estudiantes (Ferrer, 2007; Ministerio de Educación, 2017). Hasta antes de 2016, todavía existía una gran cantidad de docentes asignados a plazas EIB que no dominaban la lengua materna de la comunidad, por lo que una consecuencia casi necesaria era no desarrollar el enfoque bilingüe (Defensoría del Pueblo, 2016). Por otro lado, ha habido también quienes preferían no utilizar el quechua a pesar de dominarlo (Puente de la Vega, 2011). En algunos casos, el dominio lingüístico docente del quechua es suficiente como para desarrollar actividades de comunicación oral así como de realizar un análisis de consciencia fonológica. Sin embargo, en algunas situaciones, optan por

el castellano; a pesar de que dominan el quechua (Defensoría del Pueblo, 2016). Los y las profesoras utilizan el castellano para dar órdenes o instrucciones aun cuando en la clase se está trabajando el quechua. Esto podría ser evidencia de que no dominan el uso de las lenguas en un nivel tal que le permita ser consciente de no intercambiar los códigos lingüísticos indistintamente (Pereda, 2004).

El dominio de una lengua no es dicotómico, sino gradual. Para inicios del 2000, la mitad de los y las profesoras tenía como lengua materna el quechua y casi todos éstos eran bilingües activos (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000). Para el mismo año, se recogió información sobre las competencias lingüísticas en quechua de los y las docentes; las cuales iban desde el bilingüismo hasta el monolingüismo en castellano (Ministerio de Educación, 2002). Para el 2015, todavía existía un gran porcentaje que no poseía todas las competencias necesarias para desempeñarse en una institución EIB, especialmente en cuanto a escritura de la lengua originaria (Ministerio de Educación, 2017). La diversidad de los niveles de las competencias lingüísticas es tal que hay un grupo de docentes que está recibiendo capacitación EIB que indica que su manejo del quechua es básicamente oral. Así mismo, hay casos, aunque pocos, en los que el manejo del idioma es mínimo (Amable y Chambi, 2016; Zúñiga, s. f.). A pesar de que la lengua materna de los y las profesoras sea el quechua, no todos están capacitados lo suficiente respecto al abordaje de la EIB (Julca, 2000; Vásquez, 2008).

A partir de la diversidad de sus competencias lingüísticas, los y las docentes, a través de sus prácticas pedagógicas, han visto necesario desarrollar competencias lingüísticas que no poseían. Por ejemplo, una docente que era quechuahablante, por

su vinculación con la EIB, reflexionó sobre sus competencias lingüísticas; por lo que se asumió como una persona que no sabía escribir en quechua. Situación que vio necesaria revertir (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014).

Existen realidades en que los y las docentes poseen otros dominios lingüísticos. El más común es el ser castellanohablante, por lo que el quechua se limita a una función secundaria de llamar la atención. Esta restricción genera la no implementación de la EIB en sus prácticas pedagógicas (Alegre, Espinoza y Espinoza, 2017). Situación similar o más grave es el de las realidades trilingües; ya que algunos docentes manejan o bien el castellano o bien el aimara; pero no son competentes en quechua. (Yucra, 2012).

El Estado peruano no ha acompañado el monitoreo de este factor adecuadamente. Entre el 2012 y 2013, no existía un registro específico del nivel de las competencias docente. La poca información recogida daba cuenta de que el registro se estaba realizando recién. No obstante, éste tomaba en cuenta sólo a quienes hablan y escriben en quechua; y de éstos todavía no se sabía quiénes eran capaces de aplicar una correcta propuesta EIB (Amable y Chambi, 2016). De los resultados recogidos en el 2015 por el MINEDU, en el plano oral, un total de 89% (de 41) está entre los niveles avanzado e intermedio. Mientras tanto, en el plano escrito, el 51% (de 47) se encuentra entre los niveles avanzado e intermedio. Estos resultados del 2015 hacen de suponer consecuencias gravísimas en el desarrollo de las competencias comunicativas de niños y niñas (2017).

Según la Defensoría del Pueblo, en la documentación aportada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), se halló que el 10% de

docentes que afirmaron desarrollar la EIB declaró no poseer las competencias lingüísticas necesarias en la lengua originaria. Esta situación es corroborada en la supervisión de las instituciones educativas. Ahí se encontró que los y las estudiantes se comunicaban entre sí en quechua; mientras que lo hacían en castellano con su docente, pues éste no dominada la lengua originaria. De acuerdo con datos de la UMC para el 2014, el 57% de maestros y maestras cuyos estudiantes fueron evaluados no puede leer ni escribir en lengua indígena; mientras que 17 905 docentes no dominaban la lengua originaria en contextos EIB en el 2016 (Defensoría del Pueblo, 2016).

Las competencias lingüísticas divididas *grosso modo* en oralidad y escritura presentan diferentes problemas específicos en cada uno. Por un lado, uno de los problemas reconocidos por los mismos docentes es el desconocimiento de la escritura en quechua, básicamente en el manejo del alfabeto, ortografía y gramática (Julca, 2000; Moína, 2019). La competencia mínima en el manejo de la escritura tiene repercusiones en el tratamiento de la lengua en la educación. Así, por ejemplo, no se desarrolla un enfoque textual, pues estructuras complejas como los textos no pueden ser producidas por los y las maestras. En el peor de los casos, no se escribe; por lo que la lengua se restringe a un plano oral (Julca, 2000). Una de las razones de la deficiencia en escritura es que el Estado ha impuesto una norma que no reconoce la poca tradición escrita que ya ha desarrollado el quechua. Un ejemplo de ello es el uso de un sistema trivocálico cuando la tradición es utilizar uno pentavocálico (Ministerio de Educación, 2002). La diferencia de variedades lingüísticas entre los materiales enviados por el MINEDU y la de la comunidad se agrava cuando los y las docentes no dominan el lenguaje escrito para poder

solucionar estos problemas (Moina, 2019). Por ello, se limitan a trabajar la oralidad con cuentos, chistes, jergas (Baldeón, 2018); mientras que dejan de lado el uso de cuadernos de trabajo en esa lengua (Ministerio de Educación, 2002). Incluso hay casos de docentes que no conocen la gramática del quechua y, muy probablemente, tampoco la del castellano; por lo que recurren a explicar el quechua desde la estructura castellana (Zúñiga, s. f.).

Por otro lado, en los casos extremos, la oralidad tampoco se desarrolla adecuadamente a pesar de que es el inicio del proceso de desarrollo de la lectura y escritura. La Fundación HoPe señala que los y las docentes del nivel Inicial no dominan adecuadamente la lengua materna de niños y niñas. Ante esta situación, se opta por realizar traducciones que desvirtúan el contenido original. Por ello, se pierde la posibilidad de utilizar las habilidades que los y las infantes ya poseen (2010). En otra institución Inicial, la docente sí usó el quechua como lengua de comunicación con sus niños y niñas. No obstante, su limitado nivel no le permitía expresarse con naturalidad, por lo que recurría al uso del castellano (Flores, 2020).

A pesar de toda esta situación, hay docentes que sí han logrado desarrollar las competencias suficientes en esta lengua originaria. Por ejemplo, el tratamiento de lenguas se desarrolla de manera organizada en horarios preestablecidos en los que se respeta el uso de cada lengua. Esto evidenciaría que los y las docentes son lo suficientemente competentes en quechua como para desarrollar esta programación (Díaz y Paucar, 2015).

5. ¿CUÁL ES EL USO QUE HACE EL DOCENTE DEL QUECHUA EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA?

El enfoque teórico no es el problema más relevante; sino el referido a las capacidades pedagógicas más amplias, como el reconocimiento de las necesidades individuales para la adecuada implementación de estrategias didácticas (Ferrer, 2007). Por ello, la concepción docente sobre la utilidad de la lengua es relevante para entender cómo ha de ser tratada. Los datos recogidos alrededor del 2012 son llamativos: un grupo de docentes afirmó que el quechua generaba confusión en el aprendizaje del castellano (23,3%); mientras que otro señalaba lo contrario (76,7%) (Yucra, 2012).

Durante el 2000, se recogió información de que los y las docentes, cuando escribían en quechua, utilizaban el alfabeto castellano. Era común, en ellos, recurrir a sus estudiantes quechuahablantes cuando no conocían o recordaban una palabra. En el peor de los casos, se valían de la quechuización de términos castellanos o al uso de préstamos. En las capacitaciones recibidas, se les exigía utilizar el quechua; pero no había una especificidad de cómo, cuándo, por qué y para qué; por lo que se hacía sin ninguna planificación (Julca, 2000).

Uno de los usos reconocidos por la mayoría de docentes es el uso académico-instrumental del quechua en el proceso educativo. A pesar de que tradicionalmente la educación se ha impartido en la lengua del docente —aun cuando la de sus estudiantes sea otra, como el quechua— (Ministerio de Educación, 2002), casi todos han utilizado la lengua originaria como objeto de análisis (Julca, 2000) o soporte educativo para lograr la comprensión de los mensajes o «emergencias» a través, principalmente, de la traducción del castellano (Julca, 2000; Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000; Ministerio de Educación, 2002; Santisteban, Vasquez,

Moya y Cáceres, 2008; Zúñiga, s. f.; Quispe, 2010; Puente de la Vega, 2011; Huaccaicachacc, 2019). Así mismo, el quechua se ha empleado para dar ciertas indicaciones puntuales, generalmente órdenes; mientras que la lengua de comunicación principal sigue siendo el castellano (Alegre, Espinoza y Espinoza, 2017).

Existen casos en los que el quechua sólo ha reemplazado al castellano como lengua de transmisión de conocimientos occidentales a través de, por ejemplo, pruebas estandarizadas. El énfasis que se le otorga a las pruebas de comprensión de lectura de opción múltiple no permite un desarrollo integral de las diferentes áreas en las que la lectura sea un vehículo de formación de nuevos saberes y competencias. El quechua, en estos casos, sirve como vehículo para aprender contenido occidental. Por tanto, su uso se restringe al ámbito académico en el que el objetivo es leer para desarrollar cierto tipo de pruebas, lo cual no responde a una necesidad comunicativa ni a un uso cultural (Zavala, 2012). A pesar de que los y las docentes quechuahablantes utilizan su lengua en la comunicación diaria en la comunidad y en el ámbito familiar, y de que han participado de las evaluaciones estatales sobre el uso de lenguas originarias, en sus prácticas pedagógicas emplean el quechua sólo como una última herramienta que va a ayudar a la comprensión de las indicaciones o conceptos que no han quedado claros (Moina, 2019). A pesar de reconocer el valor académico del quechua, no se ha logrado desarrollar una literacidad en esta lengua (Ministerio de Educación, 2002). Algunos docentes han considerado que sus prácticas son EIB por sólo utilizar el quechua (Zavala y Gavina, 2003).

Los y las docentes refieren que, para ellos, es difícil enseñar en quechua; aunque reconocen los beneficios de su uso oral (Moina, 2019). En un caso, para el 2014, se registró que esta lengua tomaba un papel de comunicación muy importante en el desarrollo de las clases, al punto de que niños y niñas sentían placer de utilizar su lengua, especialmente en textos orales propios de la comunidad. Muy pocas veces, el docente corregía a sus estudiantes en cuanto a la estructura lingüística del quechua en la producción de textos. No obstante, también hubo situaciones en las que sí se ponía énfasis en los componentes formales. El docente logró que el quechua sea una lengua de comunicación y expresión más útil que el castellano, pues emplea tradiciones orales de la comunidad (Pereda, 2014).

El uso adecuado del quechua va a depender en gran medida de la planificación de clase que se realice previamente. Para inicios del 2000, el MINEDU había evidenciado que hubo una intención de trabajar esta lengua de acuerdo con las competencias de los y las estudiantes. Sin embargo, esto se realizó de manera intuitiva, es decir, sin previa planificación de un test psicolingüístico (Ministerio de Educación, 2002). Cuando se aplicó la EIB, las IIEE no habían sistematizado sus sesiones de clase en L1 y L2. Por eso, el quechua se redujo a reemplazar el castellano en cierta área con un uso esporádico, no planificado e impreciso (Zúñiga, s. f.). Diez años después, muy pocas escuelas empleaban la lengua indígena, por lo que la enseñanza se desarrollaba principalmente en castellano incluso en instituciones educativas EIB. Cuando se utilizaba el quechua, no se empleaba un horario definido. Por el contrario, se trabajaba con una visión folclórica de la lengua (Defensoría del Pueblo, 2016). Existen dos tipos de instituciones en cuanto al tratamiento de lenguas. El primer tipo consta de aquellas gestionadas y apoyadas

por organizaciones ajenas al MINEDU. Poseen una estructura que respeta el tratamiento de lenguas: horario para el uso del quechua y castellano. El segundo grupo pertenece a aquellas gestionadas por el MINEDU que, por el contrario, trabaja el uso del quechua de manera desorganizada, pues se mezcla con el castellano; y con actividades de rutina que no llegan a ser significativas (Amable y Chambi, 2016). También, hay evidencia de que la enseñanza del quechua se postergaba al final del año escolar: noviembre y diciembre; debido a que antes se desarrollaban las evaluaciones censales (Nivin, 2017). Casi veinte años después, todavía no se enseña el quechua, pues no se cumplen las horas planificadas para esta lengua. (Baldeón, 2018). Si bien el tratamiento de lenguas está presente en el PEI con un porcentaje de 75% y 25% de la L1 y L2, respectivamente, en la práctica, esto no se cumple (Ministerio de Educación, 2017; Moina, 2019).

En la práctica, los mismos estudiantes se han acostumbrado al uso indistinto de quechua y castellano. Cuando la labor docente se centra en el desarrollo del contenido antes que en el lingüístico de los y las estudiantes, se recibe respuestas en quechua a pesar de que la pregunta se haya formulado en castellano (Santisteban, Vasquez, Moya y Cáceres, 2008).

Por ello, la manera de enseñar es aplicar la traducción quechua-castellano/castellano-quechua (Ministerio de Educación, 2002). En algunos casos, las clases de traducción llegan a ser demasiado forzadas, pues el docente emplea expresiones culturalmente impertinentes que no tienen correspondencia en la lengua originaria (Zúñiga, s. f.).

La opinión de los y las alumnas, en poco más del 40%, era que en sus IIEE se utilizaban ambas lenguas. Para inicios del 2000, la lectura y escritura eran desarrolladas casi exclusivamente en castellano; mientras que las preguntas e indicaciones sí se realizaban en ambas lenguas (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000). Más de diez años después, la opinión de los y las alumnas fue casi unánime el señalar que el quechua no era empleado para el desarrollo de las sesiones. Esto es corroborado cuando los mismos docentes señalan que utilizan este idioma para decir ciertas palabras o frases (Alegre, Espinoza y Espinoza, 2017). Esta situación se ha producido a pesar de que los mismos estudiantes han empezado a exigir que el quechua se utilice más allá de cantos, poesías, etc.; es decir, para el desarrollo de la clase y la escritura (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014).

En el peor de los casos, la lengua originaria se emplea negativamente (castigo positivo). Una consecuencia de esto es una respuesta condicionada en la que niños y niñas le otorguen una carga negativa al uso de este idioma (Ministerio de Educación, 2002). Este empleo punitivo de la lengua se ha registrado más de diez años después (Alegre, Espinoza y Espinoza, 2017).

Otro problema importante en cuanto el tratamiento de la lengua en el desarrollo de clases tiene que ver con el uso de textos. La práctica docente se agrava cuando se quiere emplear los textos enviados por el MINEDU, pues éstos poseen una variedad lingüística ajena a la realidad educativa (Ministerio de Educación, 2002; Santisteban, Vasquez, Moya y Cáceres, 2008; Condori, 2018; Moina, 2019). Si a esta situación se suma las dificultades para leer y escribir de los y las docentes, entonces la enseñanza del quechua será imposible. Todo esto genera que esta lengua

sea utilizada como vehículo de comunicación oral, mas no como área académica (Moina, 2019). Por ello, termina siendo un instrumento más que sirve de manera imperativa o para esclarecer algunos conceptos un tanto confusos, pero no como una capacidad en sí misma (Santisteban, Vasquez, Moya y Cáceres, 2008).

El acondicionamiento de los pocos espacios letrados evidencia una descoordinación y pésima aplicación del enfoque EIB en las instituciones educativas como espacios en conjunto. Así, por ejemplo, sólo las aulas que aplican el programa presentan escritura en quechua (Ministerio de Educación, 2002).

Tradicionalmente los y las docentes se han visto como mediadores lingüísticos que han permitido fluctuar palabras en ambas lenguas, es decir, préstamos lingüísticos (Rengifo, 2008) aun cuando poseen interferencias del castellano en el uso del quechua. A pesar de ello, han desarrollado términos propios para áreas más allá del de Comunicación y no han restringido esta lengua al plano oral, sino que han desarrollado prácticas de escritura. No obstante, éstas no son planificadas (Ministerio de Educación, 2002).

Prácticas que han superado las dificultades anteriormente señaladas

En una propuesta de intervención, se utilizó el quechua como vehículo de comunicación dentro de una actividad real; por lo que la lengua cumplió su función principal de comunicación. No obstante, no se dejaron de lado las actividades propiamente académicas como la interrogación de textos orales. Los diferentes niveles de manejo del quechua no permitieron que algunos niños y niñas comprendieran las conversaciones, por lo que recibieron aclaraciones de quienes tenían un mejor dominio de la lengua. En algunos casos, fue necesaria la

elaboración de textos en castellano y quechua por la dificultad para algunos aun cuando la sesión estaba programada para ser sólo en quechua. El uso de la lengua siempre se relacionaba con alguna actividad propia de la comunidad: agrícola, festiva o relación con sabio. No obstante, también hubo actividades netamente académicas de origen occidental en las que se empleó el quechua además del castellano (Puente de la Vega, 2011).

Yana y Gutiérrez realizaron un diagnóstico psicolingüístico, además de tomar en cuenta las competencias en quechua de niños y niñas. Su propuesta consistió en asignar una hora semanal al uso del quechua como L2 dentro del área de Comunicación Integral. No obstante, el uso de la lengua no se restringió al espacio del aula de clase; sino también de la comunidad (2011). En otro caso, Zavala halló el caso de un docente que abordaba la lectura en quechua y castellano de formas diferenciadas, pues estas prácticas dependían de la literacidad asumida por la comunidad a la que pertenecían sus estudiantes. Argumenta el maestro que la lectura quechua implica, a diferencia del castellano, una conversación entre quien lee y el texto; pues éste es parte de otra persona que ha puesto, en lo que dice, sus conocimientos y espíritu. Es así que el quechua se utiliza en el proceso educativo muy similar a como se utiliza en la vida real: para aprender dialogando. Es, de esta manera, que la lectura es más un proceso de «yapar» ‘añadir’ conocimientos (Zavala, 2012). En otro estudio, se analizó el caso de una profesora que empleaba el quechua para desarrollar sus clases aun cuando también usaba el castellano eventualmente. Esto se debía a que las competencias lingüísticas en ambos idiomas son distintas. Ella aceptaba la comunicación en castellano, pero trataba de que sus estudiantes sepan cuáles son las formas quechuas de sus expresiones castellanas. El

fin era que toda la clase comprendiera las indicaciones. Por ello, se fluctuaba entre quechua y castellano; pero con énfasis en tratar de introducir la lengua originaria (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014). En Educación Inicial, se ha hallado casos en los que las sesiones eran trabajadas cumpliendo todas las especificaciones del currículo oficial. Esto quiere decir que el uso del quechua estaba enmarcado en una estructura más amplia que recogía, por ejemplo, el componente intercultural. En los momentos en que se iban a emplear los ambientes letrados y los materiales en ellos, las maestras «hacían leer» a los niños y niñas. El tratamiento, en la escuela, era el de una segunda lengua cuya enseñanza estaba programada para desarrollarse dos veces por semana (León, E., 2014).

Así mismo, el quechua se ha utilizado para desarrollar las habilidades de escritura. Para ello, no se restringió su uso punitiva ni gramaticalmente. Esto se ha logrado implementando un horario establecido para cada idioma: quechua y castellano. Es decir, el proceso educativo se produjo empleando realmente la lengua en su totalidad de acuerdo con la programación (Díaz y Paucar, 2015). León, H. aplicó un proyecto de intervención en el que propuso cuatro elementos fundamentales para la implementación de la EIB: enfoque comunicativo textual, cosmovisión quechua, situaciones significativas y lengua quechua; lo cual generó motivación, y expresión natural, constante y fluida en sus estudiantes. La investigación concluye reconociendo dos valores fundamentales del uso del quechua en la educación: desarrollo cognitivo y difusión de los saberes comunales (León, H., 2016).

Existe un conjunto de razones por las que los y las docentes no utilizan el quechua, la usan poco o tienen dificultades para hacerlo adecuadamente. En primer lugar,

señalan que el quechua es sinónimo de pobreza. Se escusan en que padres y madres piensan de esa manera y que, además, exigen una educación en castellano (Baldeón, 2018). Otros factores son que la mayoría de estudiantes habla castellano, exigencia de los padres, utilidad del castellano, desconocimiento de la lengua originaria, carencia de libros, falta de metodologías adecuadas y estado anímico del docente, realidad trilingüe castellano-quechua-aimara, incumplimiento de asignación de plazas a docentes verdaderamente capacitados (Ministerio de Educación, 2007; Zúñiga, s. f.; Yucra, 2012, Defensoría del Pueblo, 2016).

6. ¿CUÁLES SON LOS MÉTODOS QUE DESARROLLA EL DOCENTE EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LECTURA Y ESCRITURA?

Un grave problema es que no existen datos sistematizados que evidencien una relación entre los enfoques teóricos y los resultados de la enseñanza de la lectura y escritura. No obstante, se puede reconocer algunos factores que intervienen en este proceso de enseñanza. Tal es el caso de las características escolares, cuya importancia es de dos tercios del total. El término *características escolares* engloba a la práctica pedagógica. Es, por tanto, de presuponer que las capacidades de los y las docentes en las competencias comunicativas orales y escritas, así como la metodología aplicada, tengan repercusiones en el desarrollo de las mismas competencias de sus estudiantes. Por ejemplo, la aplicación de actividades no planificadas es un problema; pues muchas veces éstas no guardan correspondencia con los objetivos planteados para cada sesión de clase.

Varios expertos señalan que no es decisivo el enfoque asumido por el docente, sino la metodología: en el cómo y para qué se aprende; porque centrarse en el enfoque

hace perder de vista las necesidades reales de los y las estudiantes. La metodología va a depender de condiciones tanto intrínsecas (vocación, motivación e ingenio) como extrínsecas (número de estudiantes para poder realizar una evaluación permanente y personalizada) que van a determinar el éxito del proceso educativo.

Cuando se habla de metodología, es importante señalar que las capacitaciones a los y las docentes son básicamente informativas antes que formativas. Esta falta de precisión en el cómo poner en práctica la teoría ha generado que se produzca una mezcla de los enfoques nuevos y los tradicionales ya sea por estar en un proceso de tránsito entre ambos enfoques, ya sea por un proceso de reflexión que ha reconocido la validez relativa de cada uno de ellos de manera complementaria. A pesar de estos avances en la práctica pedagógica, aún existe una cantidad importante de instituciones en las que los y las docentes no han sabido cómo aplicar estrategias pertinentes para desarrollar la lectura y escritura (Ferrer, 2007).

Hay evidencia de casos de docentes que han aplicado un sinnúmero de metodologías diversas en las que la presencia de determinados elementos es sumamente relevante para el éxito o fracaso de las propuestas. A continuación, se describirán cuáles y cómo han sido desarrollados dichos elementos.

Miembros de la comunidad: La consideración de los miembros de la comunidad se ha empezado a registrar en la actividad docente alrededor de 2010. Ellos han sido parte de actividades vivenciales así como de talleres de conversación con la participación principal del *yachaq* de la comunidad. Él es quien se ha encargado de narrar historias locales en quechua (Puente de la Vega, 2011). En otra comunidad, la situación ha sido similar. El *yachaq* fue quien enseñó a niños y niñas la

elaboración de un chillador (instrumento musical) tal cual se solía hacer en la comunidad: en una relación de cariño, amistad y confianza entre un adulto, y los niños y niñas. Ya que las relaciones sociales en el mundo andino implican la puesta en práctica de la reciprocidad, la profesora, alumnos y alumnas vieron necesaria la modificación del taller del *yachaq* para que sea más amplio a modo de retribución, agradecimiento y cariño. Las prácticas pedagógicas partieron desde la actividad de la maestra como del *yachaq*, es decir, una práctica mixta. La participación de madres y padres también estuvo presente cuando fueron a ver lo que se hacía en los talleres. Al ser parte de la actividad, se vieron obligados a comunicarse en quechua y a dialogar afectivamente. Otra actividad relevante fue la incorporación de jóvenes ex alumnos de la institución educativa, pues vieron interesante todo lo que se hacía en el taller. Por ello, para el 2009, se propuso la elaboración de talleres comunitarios de lectura y escritura quechua (Yana y Gutiérrez, 2011).

A pesar de que los miembros de las comunidades sí han sido considerados en el proceso educativo y de que haya habido elaboración de proyectos integradores con ayuda de los *yachaq* (Díaz y Paucar, 2015; Ampuero y Morveli, 2015), su participación se ha limitado a aspectos de contenido didáctico. Por ejemplo, una docente, para desarrollar el tema de la agricultura, llamó a una madre campesina; sólo porque es más pertinente trabajar con elementos reales cuando se tiene acceso a ellos. Luego, la misma docente simuló actividades de un campesino para que sus estudiantes adivinaran los instrumentos que se utilizaba y reconocieran sus características. A partir de esto, se producirían textos de acuerdo con los niveles de escritura desarrollados (León, E., 2014). Esto es evidencia de que la estructura social es reducida a contenido.

No obstante, en algunas propuestas de acción, sí participaron los sabios comunales en actividades significativas que respondieran a una organización propia del calendario agrofestivo (León, H., 2016). En la propuesta de Baldeón, se desarrolló una propuesta de intervención en la que colaboraron los abuelos de la comunidad como difusores de conocimiento en el programa *Yachaqkunata wayllumusun* ‘visitemos a los sabios’; pero esto consistió sólo como una visita para oír narraciones, no como la integración de actividades comunales reales (2018).

El MINEDU ha registrado que para el 2015 sólo en 6 de las 45 instituciones educativas se utilizaron los saberes comunales, mientras que en un 4 % participó un miembro de la comunidad (Ministerio de Educación, 2017b). Esto podría explicarse con que, por lo menos en el nivel del discurso, los miembros de la comunidad son considerados en el proceso educativo (Huaccaicachacc, 2019).

Actividades: Las clases de quechua registradas a inicios del 2000 eran dirigidas para todos, dentro del aula y desde la pizarra. Sólo para el caso del uso del biohuerto es que se sale del salón (Julca, 2000; Ministerio de Educación, 2002). Casi diez años después, se ha mantenido la enseñanza tradicional que consta en la jerarquización de la relación docente-estudiante, educación en el salón de clase con elementos definidos (docentes en la pizarra y estudiantes sentados), aplicación de castigos verbales o físicos, etc. (Pratec, 2008). En algunos casos, cuando se trabajaba la descripción de personas, las actividades no eran planificadas. Por el contrario, se «aprovecha» la llegada de alguna autoridad a la escuela para tomarla como objeto de análisis para la producción de textos, tal como se hace con láminas e instrumentos. Cuando el trabajo es con animales o plantas, por necesidad, se debe

salir del aula para realizar el mismo procedimiento: observar, conversar, escribir (Díaz y Paucar, 2015). Se ha evidenciado que, cuando las actividades no están articuladas con los enfoques teóricos, se termina desarrollando la lengua predominante. Por eso, ha habido actividades vivenciales que, teniendo una estrecha relación con el diálogo en quechua (agricultura), terminan desarrollando la escritura en castellano (Puente de la Vega, 2011).

No obstante, también hay casos en los que ha sucedido lo contrario. Se ha evidenciado el caso de un grupo de maestras que (luego de tres años de reflexión continua sobre las prácticas trabajadas) desarrolló una propuesta de intervención, en la comunidad campesina de Sunchuchumo en el 2007 en el Cusco, en la que se adoptaron medidas para mejorar los resultados del aprendizaje del quechua como L2 en espacios de la comunidad. Algunos ejemplos de actividades fueron la interacción con personas camino a la escuela, la preparación de comida y la práctica de juegos tradicionales. Esto quiere decir que se trabajó la educación sin limitarla a la escuela; sino que se mantuvo la relación con la comunidad y familias. Lo más resaltante en este año fue la incorporación de los ex alumnos en las actividades, la presencia del *yachaq* en los talleres de revitalización del quechua, la flexibilización del horario para el quechua y la producción de textos sobre los oficios campesinos y sus tecnologías para una posterior elaboración de folletines y su divulgación (Yana y Gutiérrez, 2011).

Hay ejemplos más recientes sobre el desarrollo de actividades relacionadas con las prácticas comunales como la siembra de maíz, tejido a *kallwa* y la fiesta patronal. En todas ellas, se ha trabajado la oralidad (León, H., 2016). La práctica pedagógica

parte de actividades consideradas dentro y fuera del aula. Es decir, el acto educativo no se circunscribe a un horario y espacio determinados (Huaccaicachacc, 2019).

Costumbres orales: Para inicios del 2000, la enseñanza del quechua se reducía a lo oral o, en el mejor de los casos, a palabras aisladas; pues los y las docentes no sabían escribir en quechua (Julca, 2000). Las adivinanzas andinas habían sido utilizadas como estrategias de socialización en actividades rutinarias antes que como elementos propios de la literacidad comunal. Estas tradiciones orales han estado subordinadas a los temas propios de la clase a desarrollar y, en el peor de los casos, se vuelven castigos positivos. Cuando se ha intentado pasar de lo oral a lo escrito, la estructura textual del quechua ha sido desvirtuada. Esto ha sido así, porque el texto llega a perder sentido y significancia para los y las estudiantes debido al purismo del idioma y la gramática quechua (Zavala, 2002).

Diez años después, se recopiló evidencia de que se ha trabajado la oralidad quechua como L2 en la escuela y en la comunidad. Las canciones se han empleado para trabajar el desarrollo de las competencias. Una de las estrategias ha iniciado con la formulación de preguntas crítico-valorativas para posteriormente practicar la canción con ayuda de audiovisual y guía de la profesora segmento por segmento hasta la memorización. Luego, se formularon preguntas para hallar una palabra generadora. Sobre esta palabra, se conversó para aportarle información y contexto. Finalmente, se lee varias veces hasta interiorizar la palabra, se dibuja su significado y se escribe el nombre. Otra estrategia ha sido trabajar en un inicio las competencias orales con todos los niños y niñas de un aula multigrado. Previo reconocimiento de quiénes están en un nivel de inicio de lectura y quiénes están más avanzados, se

divide en dos grupos. El primero de estos trabaja más el reconocimiento y discriminación de palabras; el segundo, más en el significado del texto: idea principal, figura literaria y crítica del texto. Así mismo, se trabaja los tres niveles de la lectura: literal, inferencial y crítica. Se cierra la sesión comentando, entre todos, el mensaje de los textos (Yana y Gutiérrez, 2011). La oralidad también ha sido utilizada como una estrategia para amenizar la clase usada por una docente es el cantar huainos locales. Es decir, la oralidad posee un valor decorativo. Esto quiere decir que las tradiciones orales se han empezado a utilizar mucho, pero sin un conocimiento específico de cómo hacerlo para generar un proceso de desarrollo intercultural y comunicativo (León, E., 2014; Pereda, 2014); sino sólo como estrategia y contenido para el desarrollo de las sesiones de clase (Achic y Gutierrez, 2013).

En otro caso, la oralidad se ha trabajado a partir de los conocimientos adquiridos y registrados por el uso de los medios de comunicación, el diálogo con familiares o de la comunidad. Estas actividades han permitido mejorar la comprensión de textos informativos (Díaz y Paucar, 2015). Si bien el uso de la oralidad ha cambiado a través del tiempo en favor de un valor didáctico, todavía es poquísima la producción de textos que tome en cuenta la realidad social de los y las estudiantes, pues no se utilizan las tradiciones orales. Esto se debe a que los docentes no conocen dichas tradiciones (Calcina, 2018).

Producción de textos: Las prácticas en torno a la escritura del quechua, durante el inicio del 2000, se limitaban a la repetición de palabras sueltas en los cuadernos de lo que el profesor escribía en la pizarra (Julca, 2000). Así mismo, aun cuando se ha

escrito en quechua (aunque no planificadamente) para la textualización de las aulas, la presencia de esta lengua ha sido inferior a la del castellano (Ministerio de Educación, 2002).

Otra estrategia se ha enfocado en la concientización del valor de la escritura, es decir, en la importancia de escribir en la comunidad. Por ello, en un caso, se les pidió a niños y niñas que escribieran frases relacionadas sobre los beneficios de escribir. Sin embargo, el mismo profesor propuso frases preestablecidas que sus estudiantes debían seguir. Luego de corregir la ortografía, se desarrolló un pasacalle en el que niños y niñas pintaron sus anuncios en espacios públicos. Ya que la comunidad no era letrada, se pensó que exponer la escritura alentaría a practicarla. En otro momento, los y las estudiantes manifestaron una necesidad real de comunicación; por lo que solicitaron que se les enseñe a escribir cartas. Sin embargo, las estrategias empleadas en la práctica docente se relacionaron con un enfoque gramaticoformal del texto antes que uno comunicativo. Esto generó que se perdiera el interés por la escritura de cartas (Zavala, 2002). Estas estrategias se han enfocado en el estudiante como un ser pasivo en el proceso de literacidad.

Diez años después, hay evidencia de que se ha trabajado la producción de textos respetando los niveles de cada estudiante en un aula multigrado. Los niños y niñas de primero dibujaron una herramienta y escribieron el nombre; los de segundo dibujaron y escribieron características en textos cortos; los de tercero hicieron una narración corta del mismo tema. Cuando se textualizó la experiencia de los talleres con el *yachaq*, cada estudiante escribió sobre el hecho que consideraba más relevante. No obstante, estas actividades no se limitaron al área de Comunicación;

sino que se integraron con otras como, por ejemplo, Ciencia y Ambiente (Yana y Gutiérrez, 2011; León, E., 2014). No obstante, aun cuando el proceso de escritura ha seguido una secuencia de pasos bien definidos de planificación, redacción, revisión, corrección, edición y socialización, no ha adoptado el enfoque comunicativo (Díaz y Paucar, 2015). Por el contrario, una vez acabados los textos, éstos pasan al olvido (Pereda, 2014). En los últimos años, todavía se reconoce que los y las docentes carecen de estrategias adecuadas para el desarrollo de la producción de textos; pues se parte de láminas, ideas elegidas por el docente o copiado de libros (Calcina, 2018).

Lectura de textos: A inicios del 2000, la comprensión del texto no se trabajaba desde la construcción particular del significado por parte de los niños y niñas; sino desde un significado único e inamovible plasmado en el texto que el docente esperaba que se repitiera. Cuando éste pedía a estudiantes elaborar preguntas, no se trabajaba los niveles de lectura. Todo se limitaba a lo literal (Zavala, 2002). Una década después, esta forma de desarrollar la comprensión casi no ha cambiado. Por ello, de ser necesario, se seguía trabajando la repetición de la lectura; pero no para desarrollar un proceso reflexivo profundo que parta de los mismos estudiantes, sino para llegar a respuestas preelaboradas por el docente (Santisteban, Vasquez, Moya, y Cáceres, 2008). No obstante, también hay evidencia de que la interrogación de textos se ha trabajado considerando las diferencias entre L1 y L2. La primera se trabajó a partir de la oralidad; mientras que la segunda, a partir de textos escritos (Yana y Gutiérrez, 2011).

Una estrategia muy extendida es la lectura en voz alta. Sin embargo, su uso no dosificado ha generado que se la considere la forma «correcta» de leer en detrimento de la comprensión. Tanto se ha utilizado esta técnica que niños y niñas utilizan tonos, gestos y mímicas exagerados al leer (Zúñiga, s. f.). Frente a eso, una propuesta de solución fue la aplicación de los momentos de la lectura: antes y durante. Conjuntamente, se aplicó la interrogación de textos, la cual generó el placer por la lectura debido al deseo de querer corroborar las hipótesis. Esta actividad se desarrollaba de forma oral (Puente de la Vega, 2011).

Estos procesos mecánicos de la lectura han sido corroborados por Zavala (2012). Ella añade que el motivo de esta práctica tradicional es el de rendir adecuadamente pruebas estandarizadas. No obstante, la misma autora también ha hallado un docente de otra escuela que realizaba una serie de actividades que permitieran la construcción del significado del texto. Por ejemplo, se realizó una lectura de pares para comprender gráficos, se revisaron videos, se interpretó el arte (música) para generar información nueva y se realizaron preguntas abiertas y esporádicas a partir del diálogo. En pocas palabras, la lectura y las fuentes tenían como objetivo la generación del conocimiento subjetivo e individual, no predeterminado por una evaluación (Zavala, 2012).

A pesar de todo ello, existen propuestas en las que se han ido implementando formas diferente de lectura que toman en cuenta aspectos más allá de lo propiamente gramatical. Por ejemplo, León, E. menciona que, en la realidad que investigó, la lectura se realiza en un ambiente cómodo, divertido y amigable (2014). Así mismo, en otra realidad, el proceso de lectura ha sido considerado

verdaderamente un conjunto de momentos con fines sumamente relevantes para la generación de conocimientos. Se inició con la selección autónoma de los textos a ser leídos. Ésta partió de características propias del material (letra, color, imágenes, etc.) y del contenido (tema relacionado a la vivencia comunal). Se siguió con el reconocimiento y construcción de hipótesis de acuerdo con la información que aportan las imágenes. Se prosiguió con la lectura (silenciosa o no) por dos o tres veces. Se finalizó con el comentario de los y las estudiantes en torno a lo que entendieron con el fin de construir el significado del texto. Es decir, el proceso ha ido desde lo global (totalidad del texto) a lo específico (párrafos o fragmentos) reconociendo la estructura del texto (inicio, nudo, desenlace). Así mismo, se aplicaron los niveles literal e inferencial de la comprensión. No obstante, las limitaciones del proceso constan de la elaboración de las preguntas por el docente y la ausencia de preguntas valorativas (Díaz y Paucarr, 2015). Es preocupante que la comprensión sea parte de un proceso de memorización, mas no una necesidad real de comprender el significado para desarrollar competencias.

El problema de acceso y uso de materiales didácticos se mantienen hasta 2017. De 48 sesiones observadas, sólo 3 usaron los cuadernos de trabajo. Cuando éstos se utilizaron para la lectura, fueron de ayuda las ilustraciones, aunque también se emplearon elementos de la realidad local de la comunidad (piedras, semillas, etc.) (Ministerio de Educación, 2017).

Proceso de corrección: La metacognición en la enseñanza del quechua se limita a la elicitación y corrección de respuestas, control del habla, preguntas concretas y resumen de tema (Julca, 2000). Diez años después, el proceso de corrección se

desarrolla de manera individual y esporádica (Pereda, 2014). Cuando se toma en cuenta que la escritura es un proceso más amplio que el solo hecho de dibujar letras, el error pasa a ser un componente que mejora el proceso (Díaz y Paucarr, 2015). En instituciones no gestionadas por el MINEDU, la situación es la misma (Amable y Chambi, 2016).

Evaluación: La enseñanza del quechua es tan informal, que no se evalúa nada, ni lectura ni escritura. Su enseñanza se limita a la revisión de elicitación de respuestas en la misma clase (Julca, 2000). Cuando sí se ha evaluado, ésta ha sido más individualizada antes que grupal. Sólo en los primeros grados es más grupal; mientras que con los más avanzados es individual. La evaluación no llega a ser reflexiva ni consensuada. Al parecer, no llega a ser formativa (Ministerio de Educación, 2002). Las técnicas e instrumentos de evaluación siguen siendo las tradicionales. No existen, por ejemplo, procesos de autoevaluación ni coevaluación (Ministerio de Educación, 2007), aunque posteriormente, sí se realizó la autoevaluación. No obstante, ésta giró en torno a lo dicotómico bueno/malo (Puente de la Vega, 2011). Una de las prácticas docentes registradas ponía énfasis en el desarrollo de pruebas estandarizadas. El interés que se le otorga a las pruebas de comprensión de lectura de opción múltiple no permite un desarrollo integral de las diferentes áreas en las que la lectura sea un vehículo de formación de nuevos saberes y competencias, así como una desarticulación de las demás áreas (Zavala, 2012). Se utiliza como un instrumento para recoger datos de si los niños y niñas entendieron los textos, pero no más allá: ¿qué sintió?, ¿le gustó?, ¿qué dificultades tuvo?, ¿por qué realizó tal pregunta?, ¿por qué dio tal respuesta?, etc. En pocas

palabras, no fue una evaluación formativa. Este tipo de evaluación tiene un objetivo claro: preparar para las pruebas nacionales (Díaz y Paucar, 2015).

Metodología: A inicios del año 2000, las principales estrategias empleadas eran la interrogación, repetición y traducción, acciones mecánicas y repetitivas que no responden a ninguna necesidad real de comunicación (Julca, 2000; Zavala, 2002). Las sesiones, aun cuando se trabajaban con un enfoque tradicional, estaban limitadas en el desarrollo del quechua, pues dejaban de lado actividades tradicionales como revisión de cuaderno, dictado, revisión del tema anterior, etc. En pocas palabras, la educación del quechua era menor en comparación al castellano. A pesar de todo ello, la participación de los y las alumnas fue voluntaria y en muy pocas veces exigida por sus docentes. Así mismo, hubo una relación jerárquica en la que la opinión del docente prevalecía sobre lo que y cómo se debe enseñar (Julca, 2000). Esta última situación ha sido corroborada por el MINEDU (Ministerio de Educación, 2002).

Las metodologías tampoco han respondido a la realidad cultural y cognitiva del quechua. Por el contrario, se ha forzado el uso de este idioma para que «encaje» en el desarrollo de una educación tradicional que busca implementar lo mismo que el castellano (Pratec, 2004). Evidencia de esto es la práctica de un docente que aplicaba una relación jerárquica en la que él era la autoridad dotada de conocimiento. Sus indicaciones eran de tipo imperativas e informativas, mientras que había poca o nula reflexión y metacognición (Ministerio de Educación, 2007). La mayoría de docentes aplica metodologías propias del español para desarrollar la lectura y escritura en comunidades quechuas. Estas formas no respetan la realidad

diversa del salón de clase ni, mucho menos, las necesidades individuales y culturales de los niños y niñas. Suelen ser improvisadas o copiadas de otras realidades. Por ejemplo, el contenido temático no tiene ninguna relación con la realidad. Se enseña la letra *s* para aprender la palabra *semáforo* o se lee un texto cuyo tema es el zoológico. No obstante, en muy pocos casos, sí hay propuestas metodológicas innovadoras que surgen de un análisis reflexivo sobre lo que implica aplicar la EIB (Pratec, 2008).

Pasados diez años, todavía se ha evidenciado el uso de metodologías tradicionales como la alfabética (Achic y Gutierrez, 2013), gramática-traducción (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014) y la improvisación de estrategias rutinarias con contenido descontextualizado. El uso del quechua se ha limitado a la oralidad por la resistencia de los y las docentes a usar esta lengua, o por no dominarla. También se ha trabajado la «hora cívica» para recordar todos los trabajos realizados en torno al área de Comunicación en quechua y castellano. Ésta se desarrolló mediante un concurso de lectura para seleccionar qué alumno o alumna dirigiría el programa. Sin embargo, todos y todas participaron con cierto rol definido en la programación (Puente de la Vega, 2011).

Una de las estrategias metodológicas es el uso de imágenes para predecir contenido textual, aun cuando se señala que su fin es la motivación. El material utilizado consta de láminas y de elementos reales. Se logra que todos participen oralmente para generar información descriptiva y construir, posteriormente, un texto también descriptivo. La metodología se centra en el proceso de construcción de textos, mas no en el tratamiento diferenciado de momentos y elementos indiscutiblemente

diferentes entre sí. Todo el procedimiento se realiza cuando se enseña en quechua como en castellano. ¿Cómo puede trabajarse de forma igual a láminas, personas y animales?, ¿no hay diferencias culturales en el tratamiento a elementos de la realidad?, ¿la cultura quechua aborda igualmente que la occidental su relación con, por ejemplo, plantas y animales? (Díaz y Paucar, 2015).

Alrededor del 2010, se han registrado propuestas innovadoras que han tratado de dar solución, principalmente, al problema educativo partiendo del cambio de metodologías antiguas por las más modernas. Por ello, luego de un proceso reflexivo, la Fundación HoPe señala que se ha reconocido como necesario programar y ejecutar actividades y estrategias pertinentes para el desarrollo de capacidades en comunicación y expresión oral. Esto ha sucedido luego de evidenciar un desarrollo rutinario en la práctica docente, lo cual limitaba las individualidades, necesidades, contextos, conocimientos previos y participación de niños y niñas (2010). Una crítica partida de un docente es que el quechua no puede enseñarse únicamente por traducción de palabras sueltas, sino que implica entender cómo es el mundo (enfoque intercultural). Es así que él explica, por ejemplo, qué valor tiene el agua para los quechuahablantes (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014).

Algunas propuestas consideran el enfoque comunicativo textual, la cosmovisión andina local, el calendario agrofestivo y la lengua materna (León, H., 2016). En algunos casos, la mayoría de las sesiones son interactivas con una comunicación fluida y cordial, aunque todavía algunos docentes mantienen una relación jerárquica (Amable y Chambi, 2016). Una estrategia aplicada en el nivel Inicial es el de la

programación que incluye una hora de juego libre que niños y niñas escogen autónomamente. Esta elección se realiza tomando un cartel que indica lo que van a hacer y es colocado, por ellos, en una caja rotulada con sus nombres. Los y las estudiantes realizan esta acción mecánicamente aun cuando «no saben leer» (León, E., 2014). Otra ha sido el *Puriq Maytu* ‘cuaderno viajero’, la cual desarrolla la divulgación y creación de los textos creados por cada estudiante cuando le toca llevarse el cuaderno (Baldeón, 2018). A pesar de todo, los y las docentes aún no aplican estrategias adecuadas a la EIB. Esto se debe a que no están capacitados, aunque en algunos casos tienen experiencia. Por tanto, asumen la interculturalidad como conocimientos previos, pero no tiene idea de cómo aplicarla (Moina, 2019).

Planificación: Desde el inicio del 2000, no ha existido una planificación en el uso del quechua como una lengua diferente. A lo mucho, se ha trabajado en los primeros grados. Incluso en lo administrativo se evidencia un problema, pues la distribución docente en la institución implica un desconocimiento de los fundamentos detrás del enfoque EIB. Por ejemplo, la profesora del primer grado es monolingüe en castellano. Esto quiere decir que el quechua no está planificado para que sea un área propia con objetivos específicos. En cuanto a la práctica, docentes de un mismo plantel y programa aplican acciones pedagógicas muy distintas. Si bien esto es natural, una educación EIB exige un consenso entre docentes a fin de obtener resultados coordinadamente (Ministerio de Educación, 2002). La enseñanza de este idioma está planificada en 45 minutos a la semana (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014).

Tratamiento de lenguas: Desde los inicios del 2000, ha existido una diferencia entre las clases de quechua y castellano. Por ejemplo, en las de castellano, hay una relación equitativa en cuanto a la formulación de preguntas: tanto docente como alumnos y alumnas preguntan. Sin embargo, en las de quechua, es diferente: sólo pregunta el docente. No hay un horario establecido para desarrollar clases diferenciadas en cada lengua, así como tampoco para el desarrollo de las diferentes áreas. No obstante, las prácticas son relativamente diferenciadas. Una profesora, cuando enseñaba quechua, solicitaba que sus estudiantes utilizaran sólo esa lengua. En cambio, otra docente trabajaba con estrategias de repetición y traducción. Era común que, cuando el docente no conocía alguna palabra, se recurriera a los y las estudiantes. Sin embargo, esto se limitaba a elicitar datos. Cuando esto no era posible, se recurría a la quechuización de palabras (Julca, 2000). Sin embargo, también hay evidencia de que se han trabajado ambas lenguas por igual, pues no se ha aplicado ninguna metodología diferente en ningún caso que responda a una realidad sociolingüística ni, mucho menos, psicolingüística (Ministerio de Educación, 2002; Zavala, 2002). Veinte años después, todavía hay evidencia del uso del quechua de forma esporádica usando palabras sueltas y combinando el idioma con el castellano (Flores, 2020).

Una de las estrategias que han aplicado los y las docentes es la programación de la enseñanza del quechua en un horario en el que no se utilice el castellano para no mezclar las lenguas (Zúñiga, s. f.; Fundación HoPe, 2010). Sin embargo, esta práctica no ha sido extendida (Pereda, 2014; Amable y Chambi, 2016). Una causa de esta situación es el desconocimiento de metodologías propias para el desarrollo

de segundas lenguas. Por ello, se trabaja extrapolando lo que se sabe de enseñar en una lengua a la otra, en este caso, del castellano al quechua (León, E., 2014).

A pesar de que se considere que debe haber una separación clara entre ambas lenguas, también hay evidencia de que el uso conjunto de ellas puede ser positivo. Se ha registrado el caso de una profesora que organizó el salón de acuerdo al dominio de la lengua: a la izquierda, quienes sabían menos el idioma; mientras que, a la derecha, los que la dominaban más. Luego de ver un video, formula preguntas de comprensión. Cuando los alumnos y alumnas responden en quechua, la maestra repite la respuesta en voz alta; sin embargo, también utiliza el castellano eventualmente. Cuando responden en castellano, la profesora no rechaza la respuesta; por el contrario, repite la respuesta en esta lengua; pero motiva a que también se produzca en quechua. El uso de ambas lenguas no es esporádico, sino que responde a un objetivo claro para la maestra: lograr la comprensión para el desarrollo del quechua. Por ello, pone énfasis en las respuestas de los niños y niñas que dominan más la lengua para que los demás oigan. No obstante, no descuida la participación de quienes menos dominan esta lengua (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014).

Articulación con otras áreas: El desarrollo de los contenidos ha sido discreto de acuerdo con cada área. Es decir, no hay una articulación entre ellas para desarrollar contenidos en conjunto (Ministerio de Educación, 2002). El área más desarrollada ha sido el de Matemática, mientras que el de Comunicación estaba relegada (Ministerio de Educación, 2007). Alrededor de 2010, las otras áreas curriculares se han empezado a trabajar a partir de las actividades vivenciales semanales destinadas

al desarrollo del quechua como L2. Esto quiere decir que ha habido una integración entre todas las acciones realizadas (Yana y Gutiérrez, 2011). No obstante, aún es común encontrar ambas realidades (León, H., 2016).

Diagnóstico lingüístico: El MINEDU ha evidenciado que no existe planificación psico y sociolingüística (Ministerio de Educación, 2002). Empero esto ha cambiado luego de diez años y tras un proceso de reflexión continua de aplicación de la EIB. Un caso que evidencia esto es en el que se realizó la programación de clases que parte de un diagnóstico psicolingüístico previo. Esto ha permitido que se separara un horario propiamente para el desarrollo del quechua. Para el siguiente año (2009), se modificaron las fichas sociolingüísticas y psicolingüísticas para mejorar la planificación educativa (Yana y Gutiérrez, 2011; Puente de la Vega; 2011). Sin embargo, para el 2014, casi la mitad de docentes EIB no aplicó la ficha psicolingüística ni sociolingüística (Defensoría del Pueblo, 2016; Amable y Chambi, 2016).

Materiales: Julca, en su investigación a inicios del 2000, encontró que sólo había un único material escrito que decoraba el aula en lengua originaria en la institución que visitó. No obstante, estaba relegado a un rincón del salón y tapado por otros. Los docentes sólo se valen del pizarrón y papelógrafos para trabajar (Julca, 2000). Cuando se ha producido material, la variante lingüística empleada no respondía a la realidad y necesidades sociolingüísticas del quechua de la comunidad. Mucho menos hay un uso docente planificado para aprovechar mínimamente estos materiales. Así mismo, el acondicionamiento de los pocos espacios letrados evidencia una descoordinación y pésima aplicación del enfoque EIB. Por ejemplo,

sólo las aulas que aplican el programa presentan escritura en quechua, aunque ésta es limitada (Ministerio de Educación, 2002). Diez años después, en otra comunidad, también se halló que, por la carencia de materiales, se utilizó un único libro disponible titulado *Urpi* tanto para la lectura como la escritura (Yana y Gutiérrez, 2011).

Aunque actualmente, todavía los y las docentes carecen de recursos y materiales didácticos en EIB (Baldeón, 2018), en años recientes, el MINEDU ha hallado que el material que sí recibieron los y las estudiantes en las escuelas no respondían a sus necesidades lingüísticas, pues no correspondían con los niveles de desarrollo (estaban dirigidos a bilingües coordinados). Todo lo mencionado sumado a que no hubo capacitación docente para el uso de los cuadernos generó que no se usara el material. De un total de 74 programaciones de clases analizadas, sólo el 30 % hacía referencia al uso de cuadernos de trabajo. No obstante, su aplicación era limitada, pues se restringía a la mención de las páginas a desarrollar y no a la consolidación de los aprendizajes. También se empleaban los cuadernos como tareas domiciliarias. Sin embargo, este uso no estaba planificado, sino que respondía a que el tiempo en aula no alcanzaba (Ministerio de Educación, 2017).

A pesar de las condiciones señaladas, existen propuestas cuya realidad es la excepción. León, E. ha recopilado información sobre la realidad de la comunidad de Chirinpampa en Cusco. Aquí, la infraestructura está distribuida de tal modo que cada espacio corresponda con determinadas áreas y objetivos que busca desarrollar la maestra previa planificación. Aun cuando «no saben leer», la maestra les hace leer los carteles o, mejor dicho, entender que la letra posee un significado real de

comunicación. Todos los ambientes están textualizados en ambas lenguas en igual calidad (dibujos, finalidad, etc.) (2014). En otro caso, una docente había implementado una pequeña biblioteca con textos quechuas, así como textualizado el aula con mensajes en el mismo idioma que reconocían y valoraban su uso (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014).

Cultura: A pesar de que las estrategias utilizadas sean dinámicas y menos memorísticas, distan de ser actividades propias de la cultura local (sembrado, cosecha, pastoreo, etc.). Para el desarrollo de los proyectos educativos, los y las docentes consultan con sus estudiantes los temas relacionados con la realidad sociocultural de la comunidad que desean que se desarrollen. No obstante, la cultura es empleada sólo como tema para la posterior escritura de textos (Ministerio de Educación, 2002). Además de esta situación, también hay evidencia de que, durante la producción de textos, se desmerece los aportes de información que otorga el contexto real de uso, así como la experiencia de cada estudiante. Por ejemplo, en la elaboración de una receta, un docente no reconoció como válidos los elementos que emplean los niños y niñas al cocinar, como lo fue un balde. Así mismo, negó acciones que «no correspondían»: soplar el fuego (Zavala, 2002). A través de los años, estas prácticas se han mantenido. Por eso, una de las estrategias recogidas por maestras del Pratec fue utilizar los elementos culturales sólo como contenido para desarrollar cuentos. Se pasó de usar hadas, duendes y demás a emplear zorros, llamas, alpacas, etc. (Fundación HoPe, 2010). En cuanto al uso del lenguaje, el Estado peruano, en la implementación de la lectura y escritura, no ha asumido que las prácticas comunicativas son preponderantemente orales antes que letradas (Vásquez, 2008). Además de lo mencionado, las prácticas culturales como la

vestimenta no se respetan. Por eso, se obliga a que niños y niñas utilicen uniformes que trasgreden las tradiciones comunales (Pratec, 2008).

Implementar el componente cultural más allá desde una perspectiva de contenido ha implicado una reconceptualización de quiénes son los agentes educativos y cuál es su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, en la experiencia registrada por Yana y Gutiérrez (2011) ha sido básico y fundamental el reconocimiento y la revaloración de la cultura y lengua de las maestras además de otros agentes educativos. Los cambios que realizaron las profesoras incluyeron aspectos sociales como la revaloración de costumbres de vestimenta, la cual es parte de la identificación cultural. En cuanto a la planificación, se reestructuró el calendario agrofestivo y ritual con ayuda de los miembros de la comunidad en tres espacios (actividad agrícola por época, actividades festivas por meses, y actividades rituales y señas naturales por meses); se organizó la participación comprometida de actividades cívicas, culturales y religiosas. La incorporación de los saberes comunales se trabajó a partir de la búsqueda de tiempos y espacios de comunicación en quechua en la misma comunidad en actividades rutinarias; pero más importante fue la aplicación de las metodologías de enseñanza de la comunidad e incorporación de los *yachaq* como agentes educativos.

De igual forma, en otra comunidad, se trabajó un conjunto de actividades vivenciales. Una de éstas, el *Hampi Huñuy* ‘recolección de hierbas medicinales’, respondía a un hecho real que se practica en la comunidad. Para su desarrollo, se utilizó el quechua como lengua de comunicación. También se participó en actividades comunales de Semana Santa, *Sara T'ipiy* ‘deshoje de maíz’ y de visita

al Señor de Akero. Lo común en ellas ha sido la participación en una actividad real, la elicitación de información y la elaboración de textos. El desarrollo de estas actividades se hacía en la lengua planificada (quechua o castellano) (Puente de la Vega, 2011).

Hay evidencia de que algunos docentes sí han logrado interiorizar la diferencia entre las lenguas, por lo que sus prácticas letradas en quechua son diferentes al castellano. En cuanto al quechua, se considera que no se analiza el texto; sino que se conversa con él. Esto es importante, porque la comunicación en la cultura quechua involucra una relación de aprendizaje constante mediante la oralidad que no permite cuestionar a quien habla. Así también, el texto no es una creación aislada ni irreal, sino que es producto de alguien que ha puesto en él su conocimiento y alma. Para la generación del conocimiento nuevo, el docente realiza preguntas que involucran el que ya poseen sus estudiantes y el de otros agentes de la comunidad, como los padres y madres. Esto es así, porque el conocimiento andino no es aislado, sino colectivo; y, al mismo tiempo, no es universal ni heterogéneo. La colectividad es la característica más importante de la generación del saber, porque significa siempre aportar datos nuevos que enriquezcan el que se posee en determinado momento: acción de yapar (Zavala, 2012).

En otro caso, se registró que una docente también trabajó actividades culturalmente pertinentes, articuló la cultura local con los aprendizajes previstos en el currículo oficial, reflexionó acerca de la educación Inicial y la propia EIB, y que la ambientación del aula partía de la producción propia de niños y niñas en ambas lenguas (quechua y castellano). Una de las actividades que puso en práctica fue la

simulación de compra-venta de alimentos con los niños y niñas para terminar con la comida en grupo. Esta situación tuvo como fin la comunicación en una situación real a través de la comprensión de los mensajes, no que los produzcan necesariamente (León, E., 2014).

Aulas multigrado: La realidad educativa es tan diversa que, por ejemplo, en las aulas multigrado los niveles de multilingüismo son sumamente variados. No obstante, los y las docentes no poseen estrategias metodológicas que les permita responder a estas realidades (Zúñiga, s. f.).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, se van a desarrollar las discusiones en torno a los resultados hallados en la presente investigación. Cada párrafo va a versar sobre los resultados que corresponden a cada objetivo específico señalados en el capítulo I.

En primer lugar, se ha descrito los cuatro currículos oficiales del Estado peruano desde el año 2000 al 2020 en torno a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua quechua. El análisis de los documentos ha revelado cuatro características importantes. La primera tiene que ver con el reconocimiento de la necesidad de aplicar la diversificación curricular desde el 2000 para responder a las necesidades de cada región. La segunda característica se refiere a la participación de los pueblos originarios. La tercera aborda la concepción del término *interculturalidad*. La cuarta describe la relación entre lengua y cultura. La quinta ha sido poco trabajada desde el currículo y como tema en las investigaciones: es la relación docente-comunidad. La sexta característica tiene que ver con la concepción de la lengua. Finalmente, la última tiene que ver con el concepto de cultura. Éste no ha sido trabajado a lo largo del 2000 hasta el 2016. Ya que la educación es un proceso social que se ve influenciado por diversos factores, las características señaladas llegan a ser relevantes al momento de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en lengua quechua. Ferrer (2007) ya había mencionado que ciertas características relacionadas con la realidad de los y las docentes tienen repercusiones en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Para él, por ejemplo, las formaciones inicial y continua, y los enfoques metodológicos son

sumamente importantes al momento de lograr o fracasar en dicho propósito. Sobre los datos hallados, cabe cuestionarnos qué otros factores podrían verse involucrados indirectamente en el proceso educativo de nuestro interés que han escapado del actual análisis. Así mismo, es importante mantener un continuo estudio sobre la aparición de otras causas toda vez que los procesos sociales son de naturaleza cambiante. Teniendo estos dos puntos en cuenta, las categorías que han emergido han de ser puntos de partida necesarios para ahondar y expandir el conocimiento sobre la EIB en el Perú: *EIB en educación secundaria, EIB en zonas urbanas, formación inicial en docencia EIB, EIB en aulas multigrado, EIB en realidades trilingües, EIB en otras lenguas andinas, EIB en lenguas amazónicas, materiales EIB.*

En segundo lugar, se ha identificado que los enfoques teóricos relacionados con la lectura y escritura en la enseñanza del quechua, asumidos por el Estado a través de los currículos oficiales, han partido desde la teoría constructivista (que reconoce el valor cognitivo) en el 2000 hasta el socioconstructivista (que entiende la importancia de los elementos socioculturales en la comunicación) en el 2017 para definir qué es escribir, qué es leer y cómo abordar su enseñanza. En el transcurso de estos veinte años, estos enfoques han sido asimilados por los y las docentes, aunque muy lentamente; por lo que sus prácticas todavía evidencian, al día de hoy, la aplicación de enfoques tradicionales como el gramatical o el de traducción. La evidencia también permite afirmar que hay un desfase entre el conocimiento de los enfoques y su aplicación en el aula, incluso muchas veces intencional, que no permite sesiones de clase en las que se puedan conjugar todos los elementos que intervienen en el proceso de construcción de estructuras textuales con un fin

comunicativo. Esto quiere decir que la producción de textos, por un lado, considera que se puede y debe escribir frases u oraciones aisladas que, en su conjunto, van sumando información y que una vez realizada la escritura todo ha concluido. En cuanto a la lectura, basta con que se pueda verbalizar aquello que está escrito en el cuaderno o libro o, en el mejor de los casos, se pueda responder una serie de preguntas en una evaluación. Si bien los enfoques teóricos no son la solución definitiva para resolver el problema de la enseñanza de la lectura y escritura, su dominio teórico y práctico por parte de los y las docentes son un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas en sus estudiantes (Ferrer, 2007). Así mismo, en las realidades quechuas, se evidencia la necesidad de ir más allá de los enfoques nacidos en occidente; pues son sociedades en las que la letra no posee un valor social arraigado y difundido de tal manera que sea una necesidad su dominio (Zavala, 2002). Ante todo esto, es menester preguntarnos si es necesario añadir/quitar determinados elementos a los enfoques occidentales en torno a la lectura y escritura para que puedan responder a las demandas de las culturas no occidentales o si, por el contrario, es necesario el desarrollo de un nuevo enfoque que nazca de la reflexión propia y autónoma de los y las docentes comprometidos con la EIB. En virtud de la reflexión sobre la base de la información, considero fundamental la segunda opción toda vez que las modificaciones pueden ser parciales y sesgadas.

En tercer lugar, se ha identificado que los objetivos asumidos por el Estado peruano en el periodo 2000-2020 no han sido explícitos ni organizados. Por ello, se extrapola cuáles serían a partir de, por ejemplo, el perfil de egreso y otros enunciados de los currículos oficiales. Estos objetivos en mayor o menor medida

relacionados con la interculturalidad han girado en torno a la lucha contra el racismo. En cuanto a la interculturalidad en sí misma, se ha podido hallar tímidamente uno o dos objetivos relacionados a ella muy superficialmente como, por ejemplo, «promover diálogo entre culturas y etnias». Recién en el 2017, se ha podido reconocer un conjunto de objetivos relacionados con la interculturalidad que la asumían como un proceso social que va más allá de la lucha contra el racismo o de autoafirmación a un grupo social. En cuanto a las investigaciones analizadas, los logros alcanzados se han podido agrupar en positivos y negativos y, de igual forma, se pueden subdividir en los ámbitos actitudinal, académico, social y cultural, en ese orden de importancia. Esto quiere decir que tanto normativa como aplicadamente, los objetivos en torno a la EIB no han tomado como eje central el componente intercultural; sino que, por el contrario, se han centrado en aspectos académicos o actitudinales. Así mismo, no se ha concebido a los componentes de la EIB como elementos que se retroalimentan entre sí. Esta forma de enseñar tiene repercusiones en la estructura cultural de las comunidades, pues los parámetros del conocimiento urbano-occidental sobre cómo concebir la información (objetivización) desplazan las formas tradicionales propias de las culturas quechuas (Pratec, 2004; Díaz y Paucar, 2015). Esto implica un proceso de aculturación (Pratec, 2008) y la erosión de la cosmovisión de la cultura (Oxa, 2008). Frente a esta situación, cabe cuestionarse si el Estado peruano a través de sus instituciones está considerando la EIB como una propuesta pedagógica autónoma con sus propias características, y si las investigaciones (en su mayoría, propuestas de aplicación) también lo están haciendo y cómo lo están haciendo. Esto es fundamental, porque no se puede abordar la EIB como una propuesta subordinada a la educación tradicional sobre la

base de la occidentalidad en la que implícitamente la forma de concebir el mundo concuerda con la propuesta pedagógica. Por tanto, una propuesta de EIB autónoma ha de considerar objetivos específicos que tengan como núcleo la cultura desde una perspectiva social y política; así mismo, dichos objetivos deben estar en estrecha relación con los demás componentes (lengua, por ejemplo).

En cuarto lugar, en los currículos oficiales, un adecuado dominio de las competencias lingüísticas por parte de los y las docentes pasó de ser una exigencia en el 2000 a sólo mencionarse su importancia a partir del 2005 hacia adelante. Si bien en el currículo de 2017 se las reconoce como elementos fundamentales que todos los miembros de la comunidad educativa deberían dominar, su rigurosidad, cuando se la compara con el inglés, es ínfima. (Para la docencia de inglés, se exige ser especialista.) En cuanto a la práctica docente misma, las investigaciones independientes han evidenciado que los y las maestras EIB no dominan el quechua. En el caso de que sí sean competentes en este idioma, se ha recopilado información de que, por voluntad propia, no se utiliza la lengua. Desde el 2000, los datos señalan que el dominio lingüístico es gradual con preponderancia de lo oral sobre lo escrito. Que un o una docente no domine el quechua tiene repercusiones en el desarrollo de una educación intercultural y bilingüe. No obstante, también hay evidencia de que la misma necesidad ha facilitado que se desarrollen ciertas competencias comunicativas en esta lengua originaria. De los dos planos lingüísticos, la escritura es el menos desarrollado por el poco dominio del alfabeto, la ortografía y gramática que no han nacido desde la poca tradición escrita quechua, sino desde la academia. Si bien la oralidad está mejor desarrollada, en el peor de los casos, su dominio es tan bajo que se debe recurrir a las traducciones. Por otro lado, las competencias

comunicativas han sido analizadas fuera de su relación con las pedagógicas, necesarias para la correcta aplicación de una propuesta EIB. Esto quiere decir que muy poco se puede lograr con, por ejemplo, la actualización de los currículos y la implementación de los enfoques más pertinentes si el personal encargado de la aplicación no posee las capacidades lingüísticas en los niveles requeridos para el correcto desempeño. Esta idea es consistente con lo afirmado por Ferrer (2007) cuando señala que existe una relación directa entre competencia docente y desempeño estudiantil en torno a la lectura y escritura. Sin embargo, es fundamental también reconocer que el concepto de *competencia lingüística* parte de una visión occidental que la asume como un conjunto de capacidades para el desarrollo eficiente en sociedades letradas. Esto no responde ni respeta, en lo absoluto, la estructura y estado de las sociedades poco letradas como la quechua. Por ello, los y las docentes se autoconciben como «incompetentes» en el mismo idioma que manejan (Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014). En consecuencia, una propuesta EIB debe partir de un análisis menos teórico y más relacionado con la realidad en la que se pretende aplicar para que el proceso educativo responda eficientemente. Esto no quiere decir, en lo absoluto, que los y las docentes no deban mejorar el dominio del quechua en los planos oral y escrito; sino que deben hacerlo en función de las necesidades comunicativas propias de las comunidades en las que se van a insertar.

Finalmente, la identificación de los enfoques teóricos y la metodología en la práctica docente han partido de reconocer cuáles son los fundamentos explícitos e implícitos en los documentos oficiales y si corresponden con la práctica docente. En el 2000, se señala que se va a trabajar el enfoque intercultural (aunque sin

relación con la lengua), enfoque comunicativo, por competencias, el aprendizaje significativo y la diversificación curricular. Para el 2005, se asumen los enfoques cognitivo y comunicativo que reconocen la importancia de elementos extralingüísticos. Para el 2009, se amplía los alcances hacia un enfoque comunicativo que reconoce la importancia de la maduración corporal y la pertenencia a un determinado grupo social. Se inician también los enfoques por competencias y el cultural. Este último le otorga un valor importante a la cultura a través de los procesos de socialización y enculturación, aunque con ciertas contradicciones, en los que los y las docentes aportan sus propias cargas culturales. Hay también un enfoque hispanista que le otorga preponderancia al castellano frente al quechua. Para 2017, se desarrolla un enfoque intercultural que le reconoce a la lengua una carga política. No obstante, el enfoque hispanista sigue presente al reconocerse que el español es la lengua franca, mientras que el quechua ha de usarse en los espacios restringidos de la comunidad. En cuanto a la metodología, los currículos oficiales no norman específicamente el quehacer docente; pero sí señalan lineamientos que se deben seguir. Para el 2000, se señalaba que el aprendizaje debía ser significativo, diferenciado, activo, usar los conocimientos previos, la individualidad, reconocer el rol de la sociedad y desarrollarse sobre la base del juego. Para el 2005, se añadía, además, la maduración biológica para iniciar la educación a una edad temprano y el empleo de la evaluación como proceso reflexivo con un explícito rechazo a las prácticas tradicionales. En el 2009, se señala que los docentes no sólo deben reconocer las propiedades de sus alumnos y alumnas, sino de otros agentes y de sí mismos. Los y las estudiantes poseen, además de lo ya señalado, un desarrollo psicológico (esquemas mentales) y sociocultural

específicos, por lo que la práctica docente debe responder a los sistemas socioculturales de cada grupo social. Debe trabajarse con fuentes, cooperación, difusión de textos, evaluación, autoevaluación, metacognición e intervención de padres. Para el 2017, se agrega la relevancia de la generación de un vínculo socioafectivo por parte del docente, enseñar sobre la individualidad, el diálogo entre culturas (aunque sobre la base de la occidentalidad), evaluación como un proceso amplio para docente y alumno en la mejora de su desempeño. En la práctica, la lengua quechua se ha utilizado como un instrumento académico desprovisto de su valor cultural con un valor comunicativo mínimo y, en el peor de los casos, como un castigo. Por ejemplo, se la ha utilizado para la traducción. A pesar de que se ha empezado a emplear como vehículo de comunicación alrededor del 2010, los diferentes planos de uso (oral/escrito y lectura/escritura) poseen diferentes grados de avance y dominio siendo la escritura la capacidad lingüística menos desarrollada. Los elementos más importantes hallados en la metodología aplicada por los y las docentes son la incorporación de los miembros de la comunidad, las actividades realizadas, el uso de las costumbres orales, la producción de textos, la lectura de textos, el proceso de corrección, la evaluación, la metodología, la planificación, el tratamiento de lenguas, la articulación con otras áreas, el diagnóstico lingüístico, el uso de materiales, la incorporación de la cultura y la realidad de las aulas multigrado. Las investigaciones han evidenciado que el componente escolar posee la mayor influencia en el desarrollo de las competencias de niños y niñas. Frente a los enfoques, la metodología es mucho más relevante al momento de desarrollar las competencias, por lo que la falta de capacitaciones oportunas y adecuadas es perjudicial para el proceso educativo (Ferrer, 2007). Es importante, entonces,

permitir y fomentar que los y las docentes experimenten estrategias metodológicas que nazcan a partir de sus experiencias propias en clase al reconocer qué funciona y qué no en sus propios contextos educativos antes que saturarlos con teorías que, en algunos casos, no tienen mayor relevancia en su quehacer. Así mismo, dichas experiencias deben ser socializadas y sistematizadas a fin de que se reflexiones sobre los principios subyacentes a ellas. De lograrse esto, ha de facilitarse, muy posiblemente, una nueva teoría que sustente el origen de aquellas prácticas que sí responden a las necesidades socioculturales.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

A partir del marco normativo implementado por el Estado peruano y de las investigaciones independientes, el presente trabajo de investigación ha abordado la práctica docente EIB en torno a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua quechua durante veinte años (2000-2020) contrastando lo normativo con la evidencia de campo recogida por diversos autores. A continuación, se mencionan las conclusiones a las que se pudo llegar luego del análisis.

1. En el presente trabajo, se analizó el desempeño docente como factor involucrado. Se halló que el desempeño de los y las docentes coincide parcialmente con los lineamientos manifestados en los currículos oficiales en los veinte años analizados. Mientras que los currículos oficiales han ido incorporando cada vez más teorías modernas y conceptos que acercan más la educación a una realidad diferenciada para las culturas originarias, la práctica docente no ha ido a la par de estas innovaciones. Por lo tanto, ese desfase ha generado que los y las alumnas no desarrollen las competencias necesarias previstas por el Estado peruano.
2. En el presente trabajo, se describió los currículos oficiales, cuyas características fundamentales son el reconocimiento de la necesidad de aplicar la diversificación curricular, la participación de pueblos originarios, la concepción de *interculturalidad*, la relación entre lengua y cultura, la relación docente-comunidad, la concepción de *lengua* y el concepto de *cultura*. Todos estos

elementos son fundamentales al momento de analizar el quehacer docente EIB en torno a la lectura y escritura del quechua.

3. En el presente trabajo, se identificó los enfoques teóricos en los currículos oficiales relacionados con la lectura y escritura en la enseñanza del quechua. Éstos han sido la teoría constructivista y el socioconstructivista. La aplicación de estos enfoques ha sido lenta, por lo que algunos docentes todavía aplican enfoques tradicionales. A pesar de los buenos resultados de sus aplicaciones, es necesario el desarrollo de un enfoque que responda a la realidad cultural de sociedades andinas en las que las prácticas comunicativas son sumamente diferentes a las occidentales.
4. En el presente trabajo, se identificó que los objetivos de los currículos oficiales no han sido explícitos ni organizados y que han girado en torno a la lucha contra el racismo. En cuanto a la interculturalidad en sí misma, se ha podido hallar tímidamente uno o dos objetivos relacionados a ella muy superficialmente. Recién en la última versión, se halló objetivos propiamente interculturales. En la práctica docente, los objetivos se han centrado en los ámbitos actitudinal, académico, social y cultural.
5. En el presente trabajo, se identificó que el estado de las competencias lingüísticas de los y las docentes pasó de ser una exigencia a sólo reconocerse su importancia. En la práctica, los y las maestras EIB no dominan el quechua. Cuando sí lo dominan, por voluntad no lo utilizan. Su dominio es gradual con preponderancia de lo oral, mientras que la escritura es lo menos desarrollado. Finalmente, las competencias comunicativas han sido analizadas fuera de su relación con las pedagógicas.

6. En el presente trabajo, se identificó los enfoques teóricos y metodológicos utilizados por los y las docentes. El Estado peruano ha normado que debía emplearse los enfoques intercultural, comunicativo, por competencias, aprendizaje significativo y la diversificación curricular (2000); los enfoques cognitivo y comunicativo (2005); los enfoques comunicativo, por competencias, el cultural e hispanista (2009); el enfoque intercultural e hispanista (2017). Para la metodología, sólo se mencionan lineamientos: aprendizaje significativo, diferenciado, activo, conocimientos previos, la individualidad, rol de la sociedad y uso del juego (2000); la maduración biológica, la evaluación y rechazo de prácticas tradicionales (2005); reconocimiento de alumnos, otros agentes y de los maestros mismos; desarrollo psicológico y sociocultural específicos de estudiantes, uso de fuentes, cooperación, difusión de textos, evaluación, autoevaluación, metacognición e intervención de padres (2009); generación de un vínculo socioafectivo por parte del docente, enseñar sobre la individualidad, el diálogo entre culturas y evaluación. En la práctica, el quechua ha sido un instrumento académico y un castigo. Los elementos más importantes hallados en la metodología son la incorporación de los miembros de la comunidad, las actividades realizadas, el uso de las costumbres orales, la producción de textos, la lectura de textos, el proceso de corrección, la evaluación, la metodología, la planificación, el tratamiento de lenguas, la articulación con otras áreas, el diagnóstico lingüístico, el uso de materiales, la incorporación de la cultura y la realidad de las aulas multigrado.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

En este capítulo se van a presentar las recomendaciones que pudieran ser un aporte para las diferentes instancias encargadas del desarrollo de políticas educativas en torno a la EIB con énfasis en la lectura y escritura en lengua quechua. Por tanto, se recomienda que:

1. El MINEDU debería realizar capacitaciones constantes, adecuadas y oportunas a maestros y maestras EIB en lengua quechua para que estén actualizados con las características de la aplicación de los currículos oficiales en contextos EIB a fin de que puedan aplicarlos correctamente.
2. El MINEDU y las direcciones regionales de educación deberían coordinar talleres de capacitación y jornadas de encuentro para que maestros y maestras compartan experiencias didácticas y reflexionen en torno a los enfoques teóricos aplicados en sus prácticas a fin de que se pueda reconocer y cuestionar los enfoques aplicados, así como la posibilidad de generar uno nuevo.
3. El MINEDU y las direcciones regionales de educación deberían colocar explícitamente en los documentos oficiales (currículos nacionales y regionales) los objetivos en torno a la EIB a fin de que los y las docentes sepan claramente qué se espera de su desempeño en esta realidad.
4. El MINEDU y el MINCUL deberían organizar talleres de desarrollo de habilidades comunicativas de los y las maestras con la participación de las autoridades comunales a fin de que las competencias lingüísticas sean un reflejo de las variedades lingüísticas propias de la comunidad en la que se va a aplicar la acción educativa.

5. El MINEDU debería promover a través de diferentes incentivos la aplicación de métodos didácticos eficaces y eficientes que vayan en concordancia con los enfoques teóricos asumidos conscientemente por los y las docentes en el desarrollo de la lectura y escritura quechua.
6. La investigación se debería profundizar y expandir a fin de comprender el fenómeno educativo como un proceso problemático más extenso. Para ello, debe tomarse como referencia un conjunto de categorías que han emergido a partir del análisis de los datos y de la naturaleza de la investigación. Dichas categorías son *EIB en educación secundaria*, *EIB en zonas urbanas*, *formación inicial en docencia EIB*, *EIB en aulas multigrado*, *EIB en realidades trilingües*, *EIB en otras lenguas andinas*, *EIB en lenguas amazónicas*, *materiales EIB*. Esta lista no es, en definitiva, cerrada; sino que ha nacido a partir de la información estudiada. Estas categorías pueden ser investigadas, por ejemplo, como tesis en la carrera profesional de EIB en pregrado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) o en el programa de posgrado de la Maestría en EIB con mención en Gestión e Innovación de la misma institución.
7. Las instituciones formadoras de docentes EIB, como la UPCH, deberían enfatizar en el componente intercultural como eje fundamental de una actualización de sus programas de pregrado toda vez que dicho componente incluye un proceso de deconstrucción de quien ejerce la docencia para reconocer sus orígenes como inicio de un proceso de acercamiento a las comunidades andinas quechuahablantes.
8. Las instituciones formadoras de docentes EIB, como la UPCH, deberían implementar el componente intercultural como una competencia con criterios

específicos que permitan su medición. Un criterio podría ser, por ejemplo, el rol comunal que ejerce el docente (labrar, ordeñar, cuidar, etc.) a parte de su labor profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achic, G. & Gutierrez, M. (2013). *Canciones infantiles en quechua y su influencia en la iniciación de la lectoescritura de los niños y niñas del 1° y 2° grado de educación primaria de la I.E. N° 86988 de Huashcar, Maracará, Carhuaz, 2013* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional «Santiago Antúnez de Mayolo», Huaraz, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/1276/TESIS%20354%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alegre, L.; Espinoza, R. & Espinoza, R. (2017). *Influencia de los medios multimediales para el fortalecimiento del idioma quechua en los alumnos del tercer grado de primaria de la institución educativa señor de los milagros de Ranrahirca, Yungay- 2017* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional «Santiago Antúnez de Mayolo», Huaraz, Perú. Recuperado de http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/3447/T033_70423269_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Amable, C. & Chambi, M. (2016). *Educación y bienestar. Análisis de las características de implementación y gestión de la Política de Educación Intercultural Bilingüe. Caso Ccarhuayo-Ocongate*. (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7112>

Ampuero, L. & Morveli, A. (2015). *La práctica de los saberes locales en el fortalecimiento del uso social de la lengua quechua en el espacio público, en los niños y niñas de la I.E. N° 50253 de Beatriz Alta* (tesis de segunda

especialidad). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa: Perú. Recuperado de <https://1library.co/document/qvl8ro1y-practica-saberes-locales-fortalecimiento-quechua-espacio-publico-beatriz.html>

Baldeon, M. (2018). *Eficacia del programa «Qillqay uchuychallata ichataq sumaqchata» como estrategia para la producción de textos narrativos en quechua en los estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Mx/P N° 38762 «Acco Capillapata». Socos, Ayacucho, 2017. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión. Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1046/Marujita_Tesis_Bachiller_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Calcina, T. (2018). *Producen textos desde su cultura local los estudiantes bilingües de la I.E. 72 592 de Puquis – Taraco (tesis de segunda especialidad). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8196>*

Carro, M. (1989). Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas. Actualización de definiciones. *Tavira: Revista de ciencias de la Educación*, (6), 79-84. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7573/14027574.pdf?sequence=1>

Cazón, C. (2006). *Producción de textos escritos en quechua como L1. Desafío de profesores y alumnos en la unidad educativa “EIB” Río Blanco área rural. (Tesis de Maestría). Recuperado de*

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiG1__gtbf1AhWES6QKHXdzAYkQFnoECBMQAQ&url=http%3A%2F%2Fvirtual.proeibandes.org%2Fvirtual%2Fdocs%2Ftesis%2Fproeib%2FTesis%2520Clemente%2520Cazon.pdf&usg=AOvVaw2R3UNHWttSzZWwiZtBbTt1

Colca, A. (2005). *La identidad étnica del profesorado de educación bilingüe intercultural en la zona quechua – Azángaro*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/718>

Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y cultura*, (17), 261-288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>

Condori, S. (2018). *Producción de textos narrativos en lengua materna (quechua-collao) para fomentar la identidad cultural en los estudiantes de la institución educativa N° 50678-Patahuasi* (trabajo académico). Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima: Perú. Recuperado de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/403>

Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas* (Informe N.º 174). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4778>

Díaz, L. & Paucar, R. (2015). *Plan lector para mejorar comprensión lectora en quechua y castellano en los niños y niñas del cuarto grado, en la institución*

educativa del nivel primario 56030 de Sullca 2013. (tesis de segunda especialidad). Universidad Nacional San Agustín, Arequipa, Perú.
Recuperado de [http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5193/EDd% c3%ada nl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5193/EDd%c3%ada nl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes que la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>

Ferrer, G. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura: Aportes para un Marco Teórico- Metodológico*. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Flores, R. (2020). *El uso de las lenguas de los niños y niñas de una institución educativa inicial de educación intercultural bilingüe*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7788/Uso_FloresFernandez_Roxana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fundación HoPe. (2010). El desarrollo de la expresión oral en el aula de educación inicial. Investigación acción del equipo de profesoras de Educación Inicial del Laboratorio Pedagógico HoPe. Cusco: Perú, Asociación Civil HoPe. Recuperado de <https://docplayer.es/16245639-Laboratorio-pedagogigo-hope.html>

- González, A. y Catacora, N. (2012). *Informe de evaluación externa. Proyecto: “Desarrollo de la educación bilingüe intercultural en la amazonía con énfasis en la participación de las comunidades indígenas y en la región Loreto-PEBILA”*. Recuperado de http://www.cooperacionespainola.es/sites/default/files/9000_ev_otc_peru_desarrollo_educacion_bilingue_intercultural_en_amazonia_chp_2007-2011_inf_eval_2012.pdf
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. A. Haro. (Com.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. pp. 113-145. Sonora, México: Colegio de Sonora.
- Huaccaicachacc, M. (2019). *La pertinencia de los saberes locales andinos en el aprendizaje de los niños de la IEP N° 54136 de Huancaray – Apurímac* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/12831>
- Julca, F. (2000). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Universidad Mayor de San Simón. Recuperado de http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/1.Tesis_Felix_Julca.pdf
- León, E. (2014). *Docencia, interculturalidad y Educación Inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Lima: Perú. Recuperado de

<https://tarea.org.pe/digitalizaciones/docencia-interculturalidad-y-educacion-inicial-practicas-docentes-de-educacion-intercultural-bilingue-en-educacion-inicial-en-contextos-andinos-y-amazonicos/>

León, H. (2016). *Lecto-escritura en runasimi y fortalecimiento de la cosmovisión andina en el primer grado de primaria de la I.E. N° 86297 del caserío Pariacaca, Carhuaz-2013* (tesis de maestría). Universidad Nacional «Santiago Antunez de Mayolo», Huaraz, Perú. Recuperado de http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2637/T033_42268981_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Londoño, O.; Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá, Colombia: International Corporation of Networks of knowledge.

Marín, A.; Hernández, E. y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*. 1 (1), 60-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062638>

Martínez, Y. (2012). *El enfoque del estado en las políticas educativas interculturales bilingües: Los planes educativos en el Perú 2005-2008*. (Tesis de maestría). Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/politicas_educativas_interculturales.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2002). «*A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?*»: *cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/257?show=full>

Ministerio de Educación el Perú (2007). *La participación de los pueblos indígenas y comunidades rurales en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales – PEAR 2005 - 2007*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/322>

Ministerio de Educación del Perú (2013). *Documento nacional de lenguas originarias del Perú*. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2016a). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021*. Lima: Ministerio de Educación. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe*. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2016c). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes. ECE 2016*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú (2017a). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2017b). *Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: el caso de los materiales en awajún*,

ashaninka, aimara y quechua chanka. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5481>

Ministerio de Educación del Perú (2017c). *Política nacional de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad*. Lima, Perú: MINEDU.

Miranda, T. (2012). *Posibilidades y limitaciones de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2747>

Moina, I. (2019). *Retos en la implementación de las políticas de EIB en la institución educativa Juan Pablo II N°50390 – Llaspay Huanoquite Paruro – Curso*. (tesis de licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8867/1/2019_Moina-Sime.pdf

Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.

Nivin, L. (2017). *Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizaje en zonas rurales de Huaraz, 2016*. (tesis de doctorado). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1674>

- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(1). 118-124. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8062840300>
- Oxa, J. (2008). Hinaqa hinaya kashanpas, manaya hinachu. Formación docente y educación cultural bilingüe. ¿Qué necesitamos hacer? *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Perú, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas e Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Docencia%20y%20contextos%20multiculturales%20Reflexiones%20y%20aportes%20para%20la%20formacion%20de%20docentes%20desde%20un%20enfoque%20intercultural.pdf>
- Padilla, D.; Martínez, M.; Pérez, M.; Rodríguez, C. y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 177-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Pari, A. (2002). *Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1), en la unidad central del núcleo de rodeo*. (Tesis de Maestría). Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiGl__gtbf1AhWES6QKHXdzAYkQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fvirtual.proeibandes.org%2Fvirtual%2Fdocs%2Ftesis

%2Fproeib%2FTesis_Adan_Pari.pdf&usg=AOvVaw26i_oRaTTinMvhB
Mpvhiff

Pereda, A. (2014). *Características de la producción de textos en quechua y en castellano en un grupo de niños de 4to grado de primaria en una escuela con enseñanza intercultural bilingüe*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/handle/10757/324439>

Peschiera, R. (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1370/PESCHIERA_RUJU_ROMINA_ANALISIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PRATEC (2004). *Una escuela amable con el saber local*. Lima: Perú. Recuperado de <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Una-escuela-amable.pdf>

PRATEC (2008). *Diálogos de Saberes y Escuela Rural Andina*. Recuperado de <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-escuela-rural-andina.pdf>

Puente de la Vega, E. (2011). *Los saberes locales andinos, y el aprendizaje de la lectura y escritura, en el primer grado de Educación Primaria en la Institución Educativa 56039 (Canchis, Cuzco)*. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/03/LosSaberesLocales_ElsaPuenteDeLaVega.pdf

Quintero, M. (2009). *La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima, Perú: EIBAMAZ-UNICEF.

Quispe, J. (2010). *Dificultades en la escritura de la lengua quechua de los niños y niñas del tercer ciclo de la I.E.P. N° 72162 de Calachaca – Chupa – 2010*. (tesis de segunda especialidad). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/176/EPG393-00393-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rengifo, G. (2008a). 3. *Educación y diversidad cultural*. «*Conversación andina y escritura*». Lima, Perú: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Recuperado de <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/3iskay-yachay-conversacion.pdf>

Rengifo, G. (2008b). 5. *Educación y diversidad cultural*. «*Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi*». Lima, Perú: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Recuperado de <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/5iskay-yachay-orientaciones.pdf>

Santisteban, H.; Vasquez, R.; Moya, M. & Cáceres, Y. (2008). *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua. En comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)*. Lima: Perú. Recuperado de <https://tarea.org.pe/digitalizaciones/diagnostico-sociolinguistico-para-el-fortalecimiento-del-quechua-en-comunidades-campesinas-de-canchis-cusco/>

- Solé, I. (2009). Estrategias de lectura. Barcelona, España: Graó.
- Trapnell, L. (2008). La experiencia del programa de formación de maestros bilingües de la amazonía peruana. *Diversidad cultural e intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. pp. 407-412. Unesco
- Valdivia, M. (2009). *Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima, Perú: EIBAMAZ-UNICEF.
- Vásquez, J. (2008). Demanda, necesidad y desafíos de la formación de maestros interculturales. *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Perú, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas e Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Docencia%20y%20contextos%20multiculturales%20Reflexiones%20y%20aportes%20para%20la%20formacion%20de%20docentes%20desde%20un%20enfoque%20intercultural.pdf>
- Vásquez, E.; Chumpitaz, A. y Jara, C. (2009). *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima, Perú: Asociación Gráfica Educativa Teresa.
- Velez, C. (2002). *La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas*.

(Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2010/06/ninez-indigena-educacion-intercultural-bilingue.pdf>

Velez, O. y Galeano, M. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Vigil, N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas. *Glosas didácticas*, (12), 174-183. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/15vigil.pdf>

Vigil, N. (2008). Sobre la educación intercultural bilingüe, las lenguas y los derechos lingüísticos. *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Perú, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas e Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Docencia%20y%20contextos%20multiculturales%20Reflexiones%20y%20aportes%20para%20la%20formacion%20de%20docentes%20desde%20un%20enfoque%20intercultural.pdf>

Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf>

- Yana, S. y Gutiérrez, F. (2011). *La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales en la Institución Educativa 56011 de Sunchuchumo (Canchis, Cuzco)*. Lima: Perú. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf
- Yucra, B. (2012). *Actitud de los niños, docentes y padres de familia frente a la educación intercultural bilingüe quechua-Puno*. (tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8846/Bernardino_Yucra_Yucra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los andes peruanos*. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/51209592>
- Zavala, V. (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista peruana de investigación educativa*, (4), 77-104. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/dd6d/11a8ba0025bd6ac697f613ffb322d61c9827.pdf>
- Zavala, V. y Gavina, C. (2003). *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/542>
- Zavala, V.; Mujica, L.; Córdova, G. y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Perú. Fondo Editorial de la Pontificia

Universidad Católica del Perú. Recuperado de https://www.academia.edu/17833676/Qichwasimirayku._Batallas_por_el_quechua_Virginia_Zavala_Luis_Mujica_Gavina_C%C3%B3rdova_y_Wilfredo_Ardito_

Zúñiga, M. (s. f.). El uso del quechua y castellano en el sur andino: hallazgos de un estudio sociolingüístico. Recuperado de https://www.academia.edu/10150218/El_uso_del_quechua_y_castellano_en_el_sur_andino_Hallazgos_de_un_estudio_socioling%C3%BC%C3%ADstico_1

Zúñiga, M.; Sánchez, L. & Zacharías, D. (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino peruano*. Lima: Perú. Ministerio de Educación del Perú; GTZ, Cooperación Técnica de la República Federal de Alemania; KFW, Cooperación Financiera de la República Federal de Alemania. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/544/310.%20Demanda%20y%20necesidad%20de%20educaci%C3%B3n%20biling%C3%BCe.%20Lenguas%20ind%C3%ADgenas%20y%20castellano%20en%20el%20sur%20andino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Instrumentos de fase heurística

Ficha de análisis de investigaciones

Autor	
Título	
Objetivos	
Hipótesis (opcional)	
Metodología (diseño, métodos y técnicas)	
Principales resultados	
Análisis de la información	

Instrumentos de fase hermenéutica

Ficha para triangulación de datos

	Datos bibliográficos
¿Cuál es el estado actual de la lectura y escritura en lengua quechua?	
¿Cuál es el estado actual de la formación docente en lengua quechua?	
¿Cuál es el enfoque teórico que prima en las normas del MINEDU?	
¿Están los maestros en EIB adecuadamente formados para impartir una educación EIB?	
¿Qué relación hay entre el papel del maestro y el desarrollo de la lectura y escritura en quechua?	
¿Cuáles son los problemas que afrontan los maestros para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en quechua?	

N.º	Título	Autor	Año de publicación	Tipo
1	<i>Enseñanza de la lectura y la escritura: Aportes para un Marco Teórico- Metodológico</i>	Ferrer, G.	2007	Libro
2	<i>Características de la producción de textos en quechua y en castellano en un grupo de niños de 4to grado de primaria en una escuela con enseñanza intercultural bilingüe</i>	Pereda, A.	2014	Tesis
3	<i>La pertinencia de los saberes locales andinos en el aprendizaje de los niños de la IEP N° 54136 de Huancaray - Apurímac</i>	Huaccaicachacc, M.	2019	Tesis
4	<i>Influencia de los medios multimediales para el fortalecimiento del idioma quechua en los alumnos del tercer grado de primaria de la institución educativa señor de los milagros de Ranrahirca, Yungay - 2017</i>	Alegre, L.; Espinoza, R. y Espinoza, R.	2017	Tesis
5	<i>Canciones infantiles en quechua y su influencia en la iniciación de la lectoescritura de los niños y niñas del 1º y 2º grado de Educación Primaria de la I.E. N° 86988 de Huashcar, Marcará, Carhuaz, 2013</i>	Achic, G.	2013	Tesis

6	<i>Plan lector para mejorar comprensión lectora en quechua y castellano en los niños y niñas del cuarto grado, en la institución educativa del nivel primario 56030 de Sullca 2013</i>	Díaz, L. y Pauccar, R.	2015	Tesis
7	<i>Lecto-escritura en Runasimi y fortalecimiento de la cosmovisión de la I.E. N° 86297 del caserío de Pariacaca, Carhuaz-2013</i>	León, H.	2016	Tesis
8	<i>Educación y bienestar. Análisis de las características de implementación y gestión de la Política de Educación Intercultural Bilingüe. Caso Ccarhuayo-Ocongate.</i>	Amable, C. y Chambi, M.	2016	Tesis
9	<i>Dificultades en la escritura de la lengua quechua de los niños y niñas del tercer ciclo de la I.E.P. N° 72162 de Calachaca - Chupa</i>	Quispe, J.	2010	Tesis
10	<i>Actitud de los niños, docentes y padres de familia frente a la educación intercultural bilingüe quechua-Puno</i>	Yucra, B.	2012	Tesis
11	<i>La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales en la Institución Educativa 56011 de Sunchuchumo (Canchis, Cuzco)</i>	Yana, S. y Gutiérrez, F.	2011	Libro

12	<i>Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua. En comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)</i>	Santisteban, H.; Vasquez, R.; Moya, M. y Cáceres, Y.	2008	Libro
13	<i>(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los andes peruanos</i>	Zavala, V.	2002	Libro
14	<i>Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso</i>	Julca, F.	2000	Tesis
15	<i>Incidencia de la educación intercultural bilingüe en los logros de aprendizaje en zonas rurales de Huaraz, 2016</i>	Nivin, L.	2017	Tesis
16	<i>Retos en la implementación de las políticas de EIB en la institución educativa Juan Pablo II N° 50390 - Llaspay Huanoquite Paruro - Cusco</i>	Moina, I.	2019	Tesis
17	<i>La practica de los saberes locales en el fortalecimiento del uso social de la lengua quechua en el espacio publico, en los niños y niñas de la I.E. N° 50253 de Beatriz Alta</i>	Ampuero, L. y Morveli, A.	2015	Tesis

18	<i>Producción de textos narrativos en lengua materna (quechua-Collao) para fomentar la identidad cultural en los estudiantes de la institución educativa N° 50678-Patahuasi</i>	Condori, S.	2018	Tesis
19	<i>Producen textos desde su cultura local los estudiantes bilingües de la I.E. 72 592 de Puquis – Taraco</i>	Choquehuanca, D.	2018	Tesis
20	<i>Eficacia del programa "Qillqay uchuychallata ichataq sumaqchata" como estrategia para la producción de textos narrativos en quechua en los estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Mx/P N° 38762 "Acco Capillapata" Socos, Ayacucho, 2017</i>	Baldeon, M.	2018	Tesis
21	<i>El desarrollo de la expresión oral en el aula de educación inicial. Investigación acción del equipo de profesoras de Educación Inicial del Laboratorio Pedagógico HoPe.</i>	Asociación Civil Fundación HoPe Holanda Perú	2010	Libro
22	<i>Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de educación intercultural bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos</i>	León, E.	2014	Libro

23	<i>Los saberes locales andinos, y el aprendizaje de la lectura y escritura, en el primer grado de Educación Primaria en la Institución Educativa 56039 (Canchis, Cuzco)</i>	Puente de la Vega, E.	2011	Libro
24	<i>Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua</i>	Zavala, V.	2012	Artículo
25	<i>Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino peruano</i>	Zúñiga, M.; Sánchez, L. y Zacharías, D.	2000	Libro
26	<i>Qichwasimirayku. Batallas por el quechua.</i>	Zavala V.; Mujica, L.; Córdova, G. y Ardito, W.	2014	Libro
27	<i>Educación Intercultural Bilingüe. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas</i>	Defensoría del Pueblo	2016	Libro

28	<i>El uso del quechua y castellano en el sur andino: hallazgos de un estudio sociolingüístico</i>	Zúñiga, M.	s. f.	Acta de ponencia
29	«A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?». <i>Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana</i>	Ministerio de Educación	2002	Libro
30	<i>3. Educación y diversidad cultural. Conversación andina y escritura</i>	Pratec	2008	Capítulo
31	<i>5. Educación y diversidad cultural. Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi</i>	Pratec	2008	Capítulo
32	<i>Diálogos de Saberes y Escuela Rural Andina.</i>	Pratec	2008	Libro
33	<i>Hinaqa hinaya kashanpas, manaya hinachu. Formación docente y educación cultural bilingüe. ¿Qué necesitamos hacer? Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural</i>	Oxa, J.	2008	Capítulo
34	<i>Sobre la educación intercultural bilingüe, las lenguas y los derechos lingüísticos. Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural.</i>	Vigil, N.	2008	Capítulo

35	<i>Demanda, necesidad y desafíos de la formación de maestros interculturales. Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural.</i>	Vásquez, G.	2008	Capítulo
36	<i>Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú</i>	Zavala, V. y Córdova, G.	2003	Libro
37	<i>El uso de las lenguas de los niños y niñas de una institución educativa inicial de educación intercultural bilingüe</i>	Flores, R.	2020	Tesis
38	<i>Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: el caso de los materiales en awajún, asháninka, aimara y quechua chanka</i>	Ministerio de Educación	2017	Libro
39	<i>La participación de los pueblos indígenas y comunidades rurales en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales - PEAR. Documento de trabajo</i>	Ministerio de Educación	2007	Libro
40	<i>Una escuela amable con el saber local</i>	Pratec/Ministerio de Educación	2013	Libro

41	<i>Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1), en la unidad central del núcleo de rodeo</i>	Pari, A.	2002	Tesis
42	<i>Producción de textos escritos en quechua como L1. Desafío de profesores y alumnos en la unidad educativa "EIB" Río Blanco área rural</i>	Cazón, C.	2006	Tesis