

Resultados de investigación educativa

Resultados de investigación

Diagnóstico de lectura comprensiva en quechua y castellano

en los estudiantes del primer ciclo de la
especialidad de Educación Primaria Bilingüe
Intercultural.

Luis Víctor Araoz Chacón



Tarea

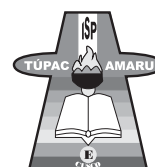
**Investigación realizada como parte del
Programa de Investigación de Formadores
Instituto Superior Pedagógico Público "Túpac Amaru"**
Tinta, 2005.

**Diagnóstico de lectura comprensiva
en quechua y castellano**

en los estudiantes del primer ciclo de la
especialidad de Educación Primaria Bilingüe
Intercultural.

Luis Víctor Araoz Chacón

tarea



Araoz Chacón, Luis Víctor

Diagnóstico de lectura comprensiva en quechua y castellano en los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural. / Luis Víctor Araoz Chacón. Lima: Tarea, 2005, 68 pp.

I.S.B.N. 9972-618-97-8.

Educación Bilingüe intercultural / Relación escuela familia / Relación escuela comunidad / Diagnósticos educacionales / Educación rural / Participación de los padres / Formación de docentes / Docentes.

Perú; Cusco; Canchis.

LC5146

370.1

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2005-8179.

Autor: Luis Víctor Araoz Chacón.

Corrección de textos: **Carolina Teillier.**

Diseño de carátula: **Gonzalo Nieto Degregori.**

Primera edición: 300 ejemplares.

Lima, noviembre de 2005.

©

Tarea asociación de publicaciones educativas.

Parque Osoros 161, Lima 21. Apartado postal 2234, Lima 100.

Teléfono 424 0997 • Fax 332 7404.

Correo electrónico: postmast@tarea.org.pe • Página web: <http://www.tarea.org.pe>

Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru.

Calle Túpac Amaru 400, Tinta. Canchis, Cusco.

Teléfono (51 84) 25 0372.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de su autor y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:

Hei Verden de Noruega,

Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo (LED), y

Servicio de Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo (EED).

En el Perú, la Educación Intercultural Bilingüe está en proceso de construcción. Distintas experiencias impulsadas desde hace décadas han significado diversos avances; pero aún son numerosos los aspectos que quedan por desarrollar.

La formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe es un proceso relativamente nuevo; por ello, hacen falta numerosas investigaciones y experiencias que aporten a su desarrollo. El Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta (ISPPTA), del Cusco, es una de las instituciones nacionales que ha asumido el reto y se encuentra en este momento formando docentes para este fin.

Sabemos que las propuestas educativas deben responder a situaciones específicas ligadas a las necesidades y condiciones de aprendizaje; por ello, para la pertinencia de toda intervención, es fundamental conocer las condiciones de los sujetos. El dominio de las lenguas es un aspecto importante para todo docente que pretenda asumir una propuesta en Educación Intercultural Bilingüe. En el caso concreto del ISPPTA, conocer cuánto maneja el quechua y el castellano cada estudiante de esta especialidad se convierte en un imperativo.

La investigación que aquí se presenta aporta sustantivamente a diagnosticar el nivel de lectura comprensiva en quechua y castellano de quienes aspiran a convertirse en docentes de Educación Intercultural Bilingüe. A partir de los hallazgos, será posible orientar la estrategia de trabajo de acuerdo con la situación real encontrada, así como también aportar instrumentos de diagnóstico lingüístico para el futuro tratamiento de estas lenguas durante el periodo de formación inicial.

El presente informe forma parte de un conjunto de investigaciones realizadas por los formadores del ISPPTA, en el marco de una experiencia de trabajo desarrollada con el apoyo de TAREA. De esta manera se quiere contribuir a la producción de conocimientos desde el equipo de docentes formadores, respecto a éste y otros temas que interesan a ambas instituciones. La experiencia ha constituido la puesta en práctica de un proceso de formación en investigación con docentes de esta casa de estudios, con la finalidad de que las habilidades para investigar allí generadas se continúen poniendo al servicio permanente de la satisfacción de las necesidades educativas más sentidas por la población.

Presentación	7
Capítulo 1	
Planteamiento del problema	
1. Formulación del problema	9
2. Delimitación de objetivos	9
3. Evaluación del problema	9
4. Justificación e importancia	10
5. Limitaciones de la investigación	11
Capítulo 2	
Marco teórico	
1. Conceptos de lectura	12
2. Enfoques del aprendizaje de la lectura	12
3. Tipos de lectura	13
4. Materiales de lectura	14
5. Clases de lectura	14
6. Comprensión lectora	14
7. La comprensión de lectura según Juana Pinzás (2001)	16
8. El analfabetismo	18
9. Presencia de culturas	19
Capítulo 3	
Metodología	
1. Tipo de investigación	28
2. Diseño de investigación	28
3. Universo y muestra	28

4. Variables de estudio	28
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
6. Hipótesis de trabajo	48
Capítulo 4	
Resultados	
1. Resultados de la ficha de autodiagnóstico de dominio de lenguas	47
2. Resultados de la ficha de comprensión de lectura en castellano	52
3. Resultados de la ficha de comprensión de lectura en quechua	52
4. Encuesta sobre hábitos de lectura	53
Capítulo 5	
Conclusiones	58
Anexo	63
Bibliografía	64

A la memoria de Túpac Amaru,
quien nos inspira en la defensa
y el respeto de la cultura andina.

Planteamiento del problema

1. Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de lectura comprensiva en quechua y castellano que poseen los estudiantes bilingües del primer ciclo en el Área de Comunicación Integral del Instituto Superior Pedagógico Público "Túpac Amaru" (ISPPTA) de Tinta y qué factores intervienen en la adquisición de esta habilidad?

2. Delimitación de objetivos

Objetivo general

Diagnosticar los factores que determinan la lectura comprensiva en quechua y castellano de los estudiantes bilingües del primer ciclo en el Área de Comunicación Integral del ISPPTA de Tinta.

Objetivos específicos

1. Identificar los factores culturales y sociales que intervienen en la formación de los hábitos de lectura en castellano y quechua.
2. Diagnosticar los procesos personales de aprendizaje de la lectura durante la educación primaria y secundaria.
3. Medir la comprensión de lectura en quechua y castellano.

3. Evaluación del problema

La investigación nos mostrará objetivamente el estado de la comprensión lectora que poseen nuestras alumnas y nuestros alumnos, y los factores que intervienen en la adquisición de esta habilidad comunicativa. A partir de este diagnóstico podremos diseñar estrategias para mejorar esta habilidad comunicativa.

4. Justificación e importancia

Los alumnos y las alumnas del Pedagógico de Tinta leen diversos tipos de textos, sea para cumplir con alguna tarea, por interés propio o por exigencia de sus formadores. Leen para redactar sus trabajos y para dar los exámenes, y como parte del desarrollo de las sesiones de aprendizaje. También leen las llamadas "lecturas inteligentes" –un programa de lectura semanal promovido por la institución–, así como tiras cómicas, historietas, titulares de periódicos, afiches y otros textos de su interés.

La educación inicial, primaria y secundaria no pondera adecuadamente la formación de hábitos de lectura comprensiva. En los niveles mencionados, el profesorado trabaja muy poco para incentivar la práctica de la lectura en castellano; y en la lengua quechua, no se ha hecho nada.

Nuestro contexto bilingüe (quechua castellano) no se ha apropiado todavía del hábito de la lectura. Esta actividad aún no es parte de la vivencia del poblador andino, a pesar de que la lectura y la escritura tienen quinientos años de presencia en nuestro país. Cuando se desarrolla esta habilidad comunicativa, sólo se hace en la lengua castellana.

Al ser eminentemente oral, la lengua quechua no ha podido desarrollar la lectura y escritura, creándose una situación de atraso frente al castellano (diglosia), la lengua mayoritaria. En nuestro contexto, lo más adecuado sería que aprendiéramos a leer y escribir en ambas lenguas, y que así realmente nos pudiéramos apropiarnos de un instrumento de comunicación. Autores recientes denominan a este manejo instrumental como literacidad o bilingüedad.

Queremos comprender por qué nuestros estudiantes del primer ciclo leen muy poco y no comprenden lo que leen. Nuestras alumnas y nuestros alumnos son bilingües quechua castellano; aproximadamente un 95% saben quechua y una gran cantidad son quechuahablantes maternos. La lengua quechua estaría mejor desarrollada oralmente en ellos; el castellano, en cambio, tendría un desarrollo limitado a pesar de los once años de haberlo aprendido en la escuela.

Reflexionamos también sobre la gran cantidad de analfabetos por desuso que ha creado esta educación castellanizante. Pensamos en los miles de campesinas y campesinos "analfabetos", hermanas y hermanos nuestros, muchas veces marginados. Sabemos que la lengua quechua es estigmatizada incluso por gente profesional y llamada culta de nuestro país, y muchos hemos sufrido en carne propia atropellos relacionados con esta situación en algunas ciudades del país. Todas estas razones motivan que nuestro Instituto Superior desarrolle la formación de profesores bilingües e interculturales.

Mediante esta investigación queremos conocer los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura comprensiva, que a nuestro parecer serían, entre otros, la influencia de la lengua materna y del contexto social agrocéntrico, la edad, el sexo y la condición económica.

5. Limitaciones de la investigación

Una limitación del presente trabajo es el tipo de instrumento utilizado para obtener la información. Al ser una prueba de autoconcepto –es decir, que se basa en las percepciones, estimaciones y opiniones del propio estudiante– presenta el sesgo subjetivo que el encuestado desea imprimirle, y que puede ser o no reflejo de la realidad. Las respuestas relacionadas con el uso del quechua, por ejemplo, pueden tender a ocultar ciertos datos debido a la valoración social que tal situación supone. En este caso, podríamos concluir que los datos reales probablemente son mayores que los declarados.

Una forma de neutralizar este riesgo es cruzando la información con la prueba de comprensión lectora. Esto corroborará o invalidará la información anteriormente obtenida.

Marco teórico

1. Conceptos de lectura

La lectura es un medio, entre otros, que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado. Posee, entre el resto de medios de que disponemos, un peso específico importantísimo.¹

Leer es interpretar la palabra escrita y comprender su mensaje. Además, el niño y la niña deben aprender que, cada vez que leen, pueden reaccionar ante el mensaje y relacionarlo con sus experiencias y conocimientos. Es decir, pueden ser lectores activos y críticos en relación con el texto.²

Giovanni Parodi (2003) afirma que la lectura y la comprensión se integran en seis niveles de procesamiento de un texto con el objeto de comprenderlo cabalmente:

- a. Reconocimiento de letras e integración de sílabas.
- b. Descodificación de palabras.
- c. Descodificación sintáctica.
- d. Descodificación de proposiciones.
- e. Integración temática en una representación discursiva coherente.

2. Enfoques del aprendizaje de la lectura

Los estudios sobre el proceso lector se agrupan en tres enfoques difundidos masivamente por los investigadores:

El modelo ascendente. Sostiene que, ante un texto, la persona que lee procesa sus

¹ Véase, al respecto, Catalá 2001.

² Véase Venegas y otros (1994).

componentes empezando por las letras, las sílabas, las palabras, las frases y las oraciones que conducen a la comprensión total del texto. Concede una gran importancia a las habilidades de descodificación porque, según los seguidores de este modelo, siendo capaz de descodificar un texto completo se tendrán todos los elementos necesarios para su comprensión.

El modelo descendente. Defiende, por el contrario, que no se opera letra por letra sino que el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura, estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Cuanta más información se tenga sobre un texto, menos habrá que fijarse en él para interpretarlo. Este modelo concede mucha importancia al reconocimiento global de las palabras y cree que un excesivo énfasis en la descodificación incluso puede llegar a perjudicar la lectura.

El modelo interactivo. Toma los dos modelos anteriores y hace una síntesis de ambos. Parte de la hipótesis de que el texto tiene un significado y el lector lo busca por los dos medios: a través de los indicios visuales que le proporciona y a través de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permitirán atribuirle un significado. Así, la persona que lee utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para comprender el significado de lo que lee; y eso, a su vez, enriquecerá sus conocimientos anteriores. Por consiguiente, partimos de la idea de que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto.

3. Tipos de lectura

Hay dos tipos de lectura: la lectura oral y la lectura silenciosa.

La lectura oral. Es la que hacemos en voz alta. Tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Su objetivo no sólo es conseguir una buena vocalización, sino también entender la finalidad real de la lectura; es decir, la construcción de sentido.

La lectura silenciosa. Es la que hacemos sin expresar de viva voz lo leído. Es la más frecuente y la construcción del sentido del texto es siempre personal. La lectura silenciosa puede ser *extensiva*, cuando leemos por placer o por interés; *intensiva*, cuando leemos para obtener información de un texto; *rápida y superficial*, cuando hojeamos un texto o una revista; o *involuntaria*, cuando leemos textos ubicados en las calles o lugares letrados.

4. Materiales de lectura

Textos informativos. Tienen la finalidad de mantener informada a la colectividad de los acontecimientos cotidianos y relevantes. Incluye los periódicos, las revistas, avisos, recibos, etcétera.

Textos recreativos. Son los materiales de lectura que ofrecen esparcimiento y entretenimiento, mediante los cuales se difunden ciertos contenidos culturales. Incluye los textos narrativos como las novelas, los cuentos, los libros de aventuras, las tiras cómicas, etcétera.

Textos de estudios o profesionales. Estos materiales de lectura son aquéllos que buscan difundir los contenidos de las ciencias y de las tecnologías con el propósito de servir de fuente de instrucción y de formación personal.

5. Clases de lectura

Existe una infinidad de clases de lectura: de acuerdo con el ritmo o la velocidad del lector, con el propósito del lector, con la actitud del lector, con el ímpetu de la perfección, o con la motivación y el interés. Veamos los más frecuentes.

Lectura informativa. Es la que se realiza con un propósito instrumental muy marcado y con indudables fines utilitarios. Así por ejemplo, leer un periódico, un recibo, un aviso u otros similares.

Lectura recreativa. Esta modalidad se ejercita con la finalidad de lograr entretenimiento, esparcimiento o momentos de solaz, así como para satisfacer la curiosidad y la imaginación o evadirse de la realidad.

Lectura de estudio o profesional. Se la conoce también como lectura instructiva, lectura científica o lectura técnica. Se realiza con propósitos muy claros que van más allá de la búsqueda de información o de la recreación.

6. Comprensión lectora

Al igual que en los casos anteriores, trataremos de abordar el tema desde el punto de vista de diferentes autores. Gloria Catalá (2001) y otros consideran la comprensión literal, la inferencial, la reorganizativa y la crítica.

Comprensión literal. Se refiere al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquél sobre el cual

habitualmente se hace más hincapié en las escuelas. En este sentido, tendremos que enseñar a las niñas y los niños a:

- Distinguir entre información relevante e información secundaria.
- Identificar relaciones causa-efecto.
- Seguir instrucciones.
- Seguir las secuencias de una acción.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Identificar analogías.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.
- Identificar sinónimos, antónimos y homónimos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Comprensión reorganizativa. Consiste en la sistematización, esquematización o resumen, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma. Tendremos que enseñar a:

- Suprimir información trivial o redundante.
- Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos.
- Reorganizar la información según determinados objetivos.
- Hacer un resumen de forma jerarquizada.
- Clasificar según criterios dados.
- Deducir los criterios empleados en una clasificación.
- Reestructurar un texto esquematizándolo.
- Interpretar un esquema dado.
- Poner títulos que engloben el sentido de un texto.
- Dividir un texto en partes significativas.
- Encontrar subtítulos para estas partes.
- Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico u otros).

Comprensión inferencial o interpretativa. Se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que implica una interacción constante entre el lector y el texto. Cada docente estimulará a sus estudiantes a:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.

- Inferir efectos previsible a determinadas causas.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuencias lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etcétera
- Prever un final diferente.

El nivel crítico o profundo. Implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo; una identificación con los personajes del libro y con el lenguaje del autor; y una interpretación personal a partir de las reacciones creadas sobre la base de las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Cada docente debe enseñar a sus estudiantes a:

- Juzgar el entendido de un texto bajo un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les causa un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

7. La comprensión de lectura según Juana Pinzás (2001)

Comprensión literal

Significa entender la información que el texto presenta explícitamente. En otras palabras, se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica.

El uso de las propias palabras al comprender literalmente es de gran importancia. Se le llama “parafraseo” y es una manera de apoyar la comprensión, impidiendo que la alumna o el alumno conteste copiando exactamente lo que el texto, diccionario o enciclopedia dice o que memorice la respuesta, en ambos casos sin entenderla. Para parafrasear una frase, un pasaje o un texto, el prerrequisito es entenderlo bien. De lo contrario, uno no puede parafrasear.

Comprensión inferencial

Se refiere a la elaboración de ideas o elementos no expresados explícitamente en el texto. Cuando una persona lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de estas

relaciones o contenidos implícitos. Por ejemplo, llega a conclusiones o identifica la idea principal del texto.

La información implícita en el texto puede referirse a causas y secuencias, semejanzas y diferencias, opiniones o hechos, conclusiones o corolarios, mensajes inferidos sobre características de los personajes y del ambiente, diferencias entre fantasía y realidad, etcétera.

Existen varios tipos de preguntas inferenciales para evaluar este tipo de comprensión lectora. Para nuestros fines, podemos usar una clasificación en dos grupos: las preguntas inferenciales *basadas en el texto* y las preguntas inferenciales *basadas en el lector*. Las primeras piden al lector que haga inferencias relacionando diferentes partes del texto y la información que él maneja. Las preguntas basadas en el lector son aquéllas que le piden que extienda o extrapole lo leído a su vida, sobre la base de sus ideas sobre las costumbres, las personas, la importancia de determinados sucesos, emociones y sentimientos en el ser humano, su cultura, sus características personales, su experiencia, etcétera.

Estas preguntas deben tener un rasgo esencial: deben hacer pensar sobre los contenidos del texto y sobre cómo éstos se relacionan con las propias ideas y experiencias. Es importante usar preguntas que empiecen con:

- ¿Cómo creen que ...?
- ¿Qué piensan de ...?
- ¿Por qué ...?
- ¿Con qué objetivos creen que ...? o En su opinión, ¿con qué objetivo...?
- ¿Para ustedes ...?
- ¿Qué hubiera dicho o hecho ...?

Cuando hacemos preguntas inferenciales, nos vamos alejando del texto y empezamos a pensar basándonos en las características y experiencias de la persona que está leyendo.

La metacognición en la lectura

La metacognición en la lectura es la capacidad que tiene todo aprendiz para guiar su propio pensamiento mientras lee, corrigiendo errores de interpretación y comprendiendo de manera más fluida y eficiente. La lectura metacognitiva ayuda al lector a construir significados para el texto y sus partes.

La lectura metacognitiva se manifiesta de dos maneras. En primer lugar, nos damos cuenta de que un lector está usando la metacognición *cuando al leer trata*

de entender lo que lee, buscando el sentido del texto, y manteniéndose alerta a fin de captar el momento en el que deja de entender. En segundo lugar, un lector hace uso de la metacognición cuando al darse cuenta de que no está entendiendo lo que lee, se detiene, y lleva a cabo alguna acción remedial o de reparación para aclarar lo que no ha entendido. Esto le permite solucionar su problema de comprensión y continuar con su lectura fluidamente y sin confusiones.

8. El analfabetismo

Generalmente el analfabetismo ha estado asociado al grupo de personas que no habían aprendido a leer y a escribir en lengua castellana.

Según Oscar Londoño (1988), el concepto de analfabeto ha cambiado sustancialmente durante los últimos años; ya no se trata sólo –ni fundamentalmente–, de saber leer y escribir, sino de poder “actuar” con ese saber en la vida cotidiana, de aplicarlo a la comprensión e interpretación de la realidad concreta, de lograr que sirva a la resolución de los problemas que en ésta se plantean.

Desde su acta constitutiva, la Unesco se propuso impulsar la alfabetización de todos los habitantes del mundo. Los gobiernos están obligados a realizar acciones de alfabetización; a brindar gradualmente el ideal de una oportunidad igual de educación para todos, sin distinción de raza, sexo o condición económica social. ¿Se pretende, entonces, insertar a los habitantes de una cultura determinada para que sean sujetos dedicados al desarrollo y la industria? ¿Cómo debería ser la alfabetización en nuestro contexto social, en el que prima la actividad agropecuaria y se mantienen los rasgos culturales andinos o incaicos?

El Instituto Superior Pedagógico “Túpac Amaru” de Tinta está ubicado en un contexto geográfico en el que habitan un gran número de personas con estas características. Personas que han estudiado primer grado o segundo, algunas que han terminado el nivel primario, otras que han concluido su educación secundaria; pero, al dedicarse a la actividad agropecuaria no hacen uso de la lectura y la escritura que la escuela les ha enseñado. Estas personas constituirían los analfabetos funcionales que el sistema educativo peruano ha creado.

Creemos que los pobladores de esta región necesitamos aprender a leer y escribir en la lengua quechua y la lengua castellana: el quechua para las actividades agrocéntricas y el castellano para el mundo urbano occidental. Hoy estamos convencidos de que la lectura y la escritura deben corresponder a una realidad sociocultural; primero debemos conocer la comunidad y luego enseñar la lectoescritura que ésta necesite.

Cada año se preparan campañas de alfabetización con la finalidad de disminuir los índices de analfabetismo. El Pedagógico de Tinta también asumió esta responsabilidad en una campaña con una propuesta bilingüe quechua y castellano. Pero el problema continúa latente. Quizá no se emplea el tiempo suficiente; tal vez se usan estrategias inadecuadas o las acciones se realizan por cumplimiento, mas no con la finalidad de mejorar la situación descrita. En este contexto, muchos de nuestros alumnos y nuestras alumnas resultan ser hijos de madres y padres analfabetos o analfabetos funcionales que muy poco ayudan al mejoramiento de la lectura comprensiva.

9. Presencia de culturas

Entendemos que la alfabetización y la educación formal es una política de Estado, y que éste generalmente ha priorizado la alfabetización pensando que todos los habitantes del Perú pertenecen o deben pertenecer a una sola cultura.

En estos últimos años recién se empiezan a tomar en cuenta las diferencias culturales de los pueblos; entre ellas, las lingüísticas. Hoy se habla de la interculturalidad. Entonces, ¿qué se pretendió hacer con la educación castellanizante? ¿Por qué considerar analfabetas a personas que tienen una lengua patrimonial eminentemente oral? ¿Cómo debería ser una autentica educación para estas zonas andinas, donde se hace uso de la lengua castellana y la lengua quechua, y se convive entre la cultura andina y la cultura occidental moderna? ¿Cuáles son los usos que hacen los alfabetizados en lengua castellana de estas habilidades comunicativas?

Somos la cultura andina aprendiendo a no ser nosotros mismos. Todos queremos ser otra persona; hablamos de autoestima y de libertad, y hemos olvidado que somos *runas*, que sin nuestro ayllu no existimos. Son quinientos años durante los cuales hemos pretendido olvidar nuestra cultura. Muchos maestros y maestras somos todavía colonizadores porque nos han enseñado que es la única forma de educar.

Estamos seguros de que en nuestro contexto una educación auténtica debe tomar en cuenta tanto la cultura andina como la cultura occidental moderna. Nuestras alumnas y nuestros alumnos pertenecen a esta realidad, y es a partir de estas consideraciones que debemos ver la lectura, los hábitos de lectura y la escritura, así como las otras habilidades comunicativas. La lectura y la escritura deben ser instrumentos de comunicación en y para la sociedad y no, como hoy, reducirse al ámbito escolar.

La cultura andina propone el bienestar, pretende una cultura de la crianza y es eminentemente agrocéntrica; implica un ambiente engendradora de la vida, donde criamos y somos criados (Rengifo 2003). Todos estos elementos deben estar pre-

sententes en el proceso de alfabetización, sea ésta de menores o de personas adultas.

Dominio de lenguas

Desde años atrás se vienen aplicando experiencias de educación bilingüe en el Perú. Sin embargo éstas aún son iniciativas aisladas, experimentos sin el respaldo de los gobernantes ni de una parte de la población. En general, aun ahora la educación es castellanizante. El uso de las otras lenguas vigentes en el país sólo es incluido como parte de los programas nacionales desde hace pocos años y a través del Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PLANCAD EBI). Esta iniciativa, impulsada desde el Ministerio de Educación, tiene acogida en parte de la población bilingüe quechua castellano. En nuestro contexto, recién el año 2003 egresó la primera promoción de profesores de Educación Primaria formados con la modalidad EBI.

Al observar nuestra sociedad andina, vemos y escuchamos usar en su comunicación la lengua quechua y el castellano, con algunas excepciones puede haber personas monolingües castellanos o monolingües quechuas.

En el Pedagógico de Tinta, 95% del estudiantado son jóvenes bilingües con algún grado de dominio: bilingües incipientes, intermedios o coordinados. Esto lo hemos comprobado durante los años que venimos trabajando en la institución. Los alumnos y las alumnas que provienen de la ciudad de Sicuani generalmente tienen menos dominio que quienes llegan de distritos o comunidades. Otro hecho que nos llama la atención es que las niñas y los niños de 7 años e incluso menores cada vez hablan más el castellano, salvo en comunidades alejadas de los centros urbanos, donde se mantiene el uso del quechua.

En todo caso, el quechua es una lengua familiar y comunal; mientras que el castellano, la lengua dominante, es una lengua instrumental. El hogar es el último bastión de la lengua subordinada, el quechua, enfrentada con una lengua oficial dominante de mayor difusión. El uso del castellano nos va indicando que a los hablantes mayores no les ha parecido conveniente transmitir la lengua quechua a sus hijos e hijas, de modo que no habrá una generación de reemplazo cuando desaparezca la correspondiente a las madres y los padres.

En el Perú, desde hace cuarenta años se plantea la educación bilingüe intercultural, con muchos proyectos de organizaciones no gubernamentales y universidades; pero no se ven los resultados positivos. Tal parece que la lengua dominante, junto con el fenómeno de la globalización, es tan fuerte que cualquier propuesta queda aniquilada.

La educación bilingüe intercultural peruana se concibe como aquella que, además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con la cultura de origen y el conocimiento de otras culturas.

Hasta hoy son conocimientos declarativos los que se vienen haciendo sobre la educación bilingüe intercultural. Lo que falta es el conocimiento procedimental –el cómo hacer–, en cada nivel educativo.

Relación diglósica entre lenguas

Según Fishman (1972, 1980), citado por Colin Baker (1997), el concepto de diglosia es un tema de lingüistas y psicólogos. Él lo sintetiza en el siguiente cuadro:

DIGLOSIA		
	+	-
BILINGÜISMO INDIVIDUAL	+ 1. Diglosia y bilingüismo juntos	3. Bilingüismo sin diglosia
	- 2. Diglosia sin bilingüismo	4. Ni bilingüismo ni diglosia

La primera situación es la de una comunidad que contiene tanto bilingüismo individual como diglosia. Es decir, en tal comunidad casi todas las personas son capaces de usar ambas variedades de lengua. La lengua “alta” se utiliza para un conjunto de funciones; la “baja”, para un conjunto separado de funciones.

La segunda situación esquematizada por Fishman es la de diglosia sin bilingüismo. En tal contexto habrá dos lenguas en una misma área geográfica. Un grupo de habitantes habla una lengua; otro, una lengua diferente. El estatus oficial de las diferentes lenguas puede ser teóricamente igual.

La tercera situación se refiere a un bilingüismo sin diglosia. En esta situación, la mayoría de la gente es bilingüe y no restringe una lengua para un conjunto de propósitos específicos. Cualquiera de las dos lenguas puede usarse para casi cualquier función.

La cuarta situación se da cuando no hay ni bilingüismo ni diglosia; por ejemplo, cuando una sociedad lingüísticamente diversa se ha convertido por la fuerza en una sociedad monolingüe.

Nuestra sociedad se asemeja a la primera situación: en nuestro contexto se presentan tanto el bilingüismo individual y colectivo como la diglosia. La diglosia es esa relación desigual, inequitativa de las lenguas. Mientras que el castellano se usa en contextos funcionales, oficiales, el quechua es una lengua tipificada como inferior, familiar y coloquial, y es hablada sobre todo por los campesinos.

De aquí surgen las preguntas que debemos plantarnos y contestar con propuestas coherentes. ¿Cómo debe ser la alfabetización en esta zona? ¿En qué lengua debemos aprender a leer y escribir? ¿Cómo debemos formar el hábito de la lectura en una sociedad bilingüe con fuerte relación diglósica de lenguas?

Elvio Miranda (1996) afirma que el término “diglosia” se usa para “describir el multilingüismo social” y sirve para “definir una relación entre una lengua dominante y una lengua dominada”.

Luis Enrique López, citado por Elio Miranda (1996), dice: “Entendemos por diglosia aquella situación en la que una lengua –por lo general vernácula– se ve subordinada a otra –por lo general una lengua colonial– que ostenta mayor prestigio social en lo que se refiere a la distribución de funciones que se les asigna en una sociedad determinada. La lengua de prestigio, lengua alta, es utilizada en todos los dominios y ámbitos y es un idioma de uso formal: la vernácula, lengua baja, es relegada al plano informal y doméstico”.

Frente a esta realidad de desigualdad de lenguas, ¿cómo se viene trabajando la lectura? ¿Por qué sería adecuada esta forma de trabajo? O, en todo caso, ¿por qué no lo sería? ¿Qué hacer para mejorar los hábitos de lectura de estudiantes con estas características lingüísticas?

La lectura y la escritura en quechua

La lectura y la escritura del quechua y el aimara comienzan a generalizarse oficialmente en mérito al Decreto Ley 21156 de oficialización del quechua, que genera la Resolución Ministerial 4023-ED del 25 de abril de 1975, estableciendo los alfabetos de la lengua quechua y aimara.

El alfabeto quechua y el alfabeto aimara fueron oficializados por el Ministerio de Educación a solicitud del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, El Instituto Lingüístico de Verano, Academia Peruana de la Lengua Quechua, Instituto de Estudios Aymaras, Instituto Geográfico Nacional, Consejo Indio de Sudamérica, Organización de Bases Aymaras. Amazónicas y Quechuas (OBAAQ), y la Prelatura de Juli, Los Proyectos Experimentales de Educación Bilingüe de Puno y el Alto Napo, INIDE,

institutos superiores pedagógicos de Puno y Huancavelica, direcciones departamentales de educación de Puno y Huancavelica, Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación y el CENAAP. Esta reunión se llevó a cabo como “Primer taller de escritura quechua y aimara”, organizado por las universidades Mayor de San Marcos y San Cristóbal de Huamanga, de Ayacucho, en octubre de 1983.

Como consecuencia de este primer taller se da, la Resolución Ministerial 1218-85-ED en 1985 modificando el alfabeto anterior y legalizando los “Alfabetos y normas ortográficas de quechua y aimara”. Hasta el día hoy se viene ratificando el contenido de esta resolución a pesar de la oposición de algunas organizaciones.

El alfabeto Cusco-Collao comprende veinticinco consonantes y tres vocales.

Consonantes

/ch/ Es la consonante oclusiva simple, palatal sorda. Corresponde a la *ch* castellana. Ejemplos:

challwa ‘pescado’

kachi ‘sal’

/chh/ Consonante oclusiva aspirada, palatal sorda, no tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:

chhuruna ‘pico de ave’

muchhay ‘desgranar’

/ch’/ Consonante oclusiva glotalizada, palatal sorda, tampoco tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:

ch’uspi ‘mosca’

sach’a ‘arbusto’

/h/ Fricativa glotal sorda. Es algo más suave que la /j/ del español en palabras como *jalar*, *ajo*, *junto*, etcétera. Ejemplos:

hamp’atu ‘sapo’

hatun ‘grande’

/k/ Oclusiva simple, velar sorda. Existe también en castellano. Ejemplos:

kallpa ‘fuerza’

maki ‘mano’

- /kh/** Oclusiva aspirada, velar sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:
khuchi ‘cerdo’
mikhuna ‘comida’
- /k’/** Oclusiva glotalizada, velar sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:
k’aki ‘quijada’
mawk’a ‘desgastado’
- /l/** Lateral alveolar sonora. Se pronuncia como en castellano. Ejemplos:
lawá ‘mazamorra’
kukuli ‘tortola’
- /ll/** Palatal, lateral sonora. Tiene su sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:
llaki ‘pena’
mallki ‘árbol’
- /m/** Nasal labial sonora, como la *m* en castellano. Ejemplos:
maki ‘mano’
mama ‘madre’
- /n/** Nasal alveolar sonora, como en castellano. Ejemplos:
nina ‘fuego’
nanay ‘dolor’
- /ñ/** Nasal palatal sonora. Es igual que la *ñ* del castellano. Ejemplos:
ñawi ‘ojo’
p’asña ‘mujer joven’
- /p/** Oclusiva simple, labial sorda. Tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:
pichana ‘escoba’
puputi ‘ombligo’
- /ph/** Consonante oclusiva aspirada, labial sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:

	phukuy	‘soplar’
	saphiy	‘enraizar’
/p’/	Oclusiva aspirada, labial sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:	
	p’asña	‘mujer joven’
	hamp’atu	‘sapo’
/q/	Oclusiva postvelar sorda. Ejemplos:	
	qallu	‘lengua’
	waqra	‘cuerno’
/qh/	Oclusiva aspirada, postvelar sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:	
	qhali	‘sano’
	usqhay	‘rápido’
/q’/	Oclusiva glotalizada, postvelar sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:	
	q’illu	‘amarillo’
	siq’i	‘rúbrica’, ‘dibujo’
/r/	Vibrante simple alveolar sonora. La <i>r</i> tiene su equivalente en castellano, como en las palabras <i>arete</i> , <i>parónimo</i> . En castellano la vibrante simple nunca se presenta en posición inicial de palabra, lo cual sí ocurre en quechua. Ejemplos:	
	rantikuy	‘comprar’
	para	‘lluvia’
	Sin embargo, al final de las palabras, puede sonar vibrante alveolar múltiple como la <i>rr</i> en castellano. Ejemplos:	
	q’umir	‘verde’
	yawar	‘sangre’
/s/	Fricativa alveolar sorda. Tiene sonido equivalente en castellano. Ejemplos:	
	sulla	‘rocío’
	sisi	‘hormiga’

- /t/** Oclusiva simple, alveolar sorda. Es el mismo sonido del castellano. Ejemplos:
- | | |
|--------------|-------------|
| tapuy | ‘preguntar’ |
| tuta | ‘noche’ |
- /th/** Oclusiva aspirada, alveolar sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:
- | | |
|----------------|----------|
| thaniy | ‘calmar’ |
| llanthu | ‘sombra’ |
- /tʰ/** Oclusiva glotalizada, alveolar sorda. No tiene sonido correspondiente en castellano. Ejemplos:
- | | |
|----------------|---------|
| tʰaqsay | ‘lavar’ |
| llantʰa | ‘leña’ |
- /w/** Semiconsonante labial sonora. Como la *u* del español (en palabras como *hueco*, *continua*, *causa*, etcétera). En quechua no existe la secuencia /wu/. Ejemplos:
- | | |
|-------------|----------|
| wata | ‘año’ |
| suwa | ‘ladrón’ |
- /y/** Semiconsonante palatal sonora. Es como la *y* del español en *yema*, *mayo*, o la *i* en *paisano*. Ejemplos:
- | | |
|--------------|----------|
| yupay | ‘contar’ |
| mayu | ‘río’ |

Las semiconsonantes /w/ y /y/ comparten características de las consonantes y las vocales. Tienen articulación de vocal pero nunca son centro o núcleo silábico.

Vocales

- /a/** Baja central media no redondeada. Hay diferencias en su articulación, lo cual depende de la consonante a la que acompaña. Ejemplos:
- | | |
|-------------|--------------------------------|
| aya | ‘cadáver’ (anterior y elevada) |
| qaqa | ‘roca’ (posterior) |
- /i/** Alta anterior no redondeada. La presencia de una postvelar como /q/ o la vecindad de sonidos nasales, laterales o vibrantes hacen que esta vocal, que es alta, aparezca menos alta. Ejemplos:

<i>ima</i>	‘qué’
<i>pírqa</i>	‘pared’ (suena [perqa])
<i>sinqa</i>	‘nariz’ (suena [senqa])

/u/ Alta posterior redondeada. Como la **/i/**, su pronunciación varía según las consonantes adyacentes. Ejemplos:

<i>kuka</i>	‘coca’
<i>ñuqa</i>	‘yo’ (suena [ñoqa])

Comprensión de lectura en quechua

Los textos en lengua quechua hablan sobre todo del nivel fonético fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, pero no se ha escrito todavía sobre los niveles de comprensión lectora en lengua quechua. Para el caso de nuestra investigación usaremos algunos conceptos y análisis prestados del castellano –tales como párrafo, idea principal, comprensión literal, inferencial, crítica y otros–, teniendo en cuenta que todas las lenguas funcionan lingüísticamente en forma parecida.

Metodología

1. Tipo de investigación

Cuantitativa.

2. Diseño de investigación

Descriptivo.

3. Universo y muestra

Nuestro universo son los alumnos y las alumnas del Instituto Superior Pedagógico Público “Túpac Amaru” de Tinta, que suman un total de 496 estudiantes de las especialidades de Educación Primaria, Educación Inicial, Educación Física y Comunicación Integral. Como se ha manifestado, la mayoría provienen de la provincia de Canchis, en especial de la ciudad de Sicuani. Estos estudiantes, varones y mujeres, son bilingües quechua castellano con diferentes niveles de dominio lingüístico.

Nuestra muestra es la sección “A” del primer ciclo, de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, con 29 integrantes.

4. Variables de estudio

Variable independiente

Estudiantes bilingües.

Variable dependiente

Comprensión de la lectura en quechua y castellano.

Variables intervinientes

Prácticas de lectura durante la educación primaria y secundaria.

- Contexto bilingüe intercultural.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son:

- Ficha de autodiagnóstico de dominio de lenguas.
- Prueba de comprensión de lectura en castellano.
- Prueba de comprensión de lectura en quechua.
- Encuesta sobre los hábitos de lectura.

Ficha de autodiagnóstico de dominio de lenguas

Esta ficha (ver el recuadro 1), que elaboramos con la finalidad de tener un diagnóstico temprano sobre el dominio de las lenguas quechua y castellano, se aplicó a los pocos días de asistencia de las alumnas y los alumnos al Pedagógico.

Vimos la necesidad de preguntarles sobre el uso lingüístico de sus madres y sus padres, así como sobre el lugar de procedencia de cada estudiante, para confirmar o no el dominio del quechua y el castellano. Estos datos nos permitirían corroborar cuál era su lengua materna y conocer el contexto en el que adquirieron y desarrollaron el uso de esta lengua.

Las respuestas fueron sistematizadas por los mismos estudiantes, como un modo de conocerse y compartir sus experiencias.

Recuadro I**Ficha de autodiagnóstico del dominio de la lengua quechua y castellano**

Nombres y apellidos:

.....

Marque Ud. el dominio oral y escrito de las lenguas quechua y castellano con estos criterios: 0, no sabe; 1, sí comprende; 2, sabe un poco; 3, sabe regularmente; 4, sabe casi fluidamente; y 5, sabe fluidamente.

Dominio oral de lenguas	Quechua	Castellano	Observaciones
Indique Ud. el dominio oral de estas lenguas.			
Indique Ud. el dominio oral de su madre.			
Indique Ud. el dominio oral de su padre.			
Indique Ud. el dominio oral de la persona con la que ha vivido.			

Dominio escrito de lenguas	Quechua	Castellano	Observaciones
Indique Ud. el dominio escrito de estas lenguas.			
Indique Ud. el dominio escrito de su madre.			
Indique Ud. el dominio escrito de su padre.			
Indique Ud. el dominio escrito de la persona con la que ha vivido.			

Escriba Ud. el lugar donde nació:

.....

Escriba Ud. el lugar o los lugares donde ha vivido:

.....

¿De qué lugar proviene su madre?

.....

¿De qué lugar proviene su padre?

.....

Prueba de comprensión de lectura en castellano

Para esta prueba, ver los recuadros 2 y 3, utilizamos una lectura muy relacionada con lo que lingüísticamente pasa en nuestro contexto, aunque originada en otro continente. “Tribulaciones de un escritor en gikuyu” trata de un escritor en lengua autóctona nacido en Kenya, África. Los criterios de evaluación, sustentados en nuestro marco teórico expuesto en el capítulo II de este informe, se muestran en el recuadro 4.

Recuadro 2

Texto para la prueba de comprensión de lectura en castellano

Mwangi Wamutahi, escritor keniano, autor de una novela en gikuyu (Ngoima, publicada en 1999 en Kenia por Lugha Africa), es un ardiente defensor de su idioma nativo. Este novelista keniano fue en un momento tan hostil a éste como algunos de sus profesores.

LAS TRIBULACIONES DE UN ESCRITOR EN GIKUYU

Nací en una familia de campesinos en 1963, año en que Kenya obtuvo su independencia. De niño, mi única lengua era el gikuyu. En gikuyu cantábamos, narrábamos historias, intercambiábamos adivinanzas o simplemente charlábamos, mientras los adultos sostenían conversaciones salpicadas de proverbios.

Que yo recuerde, el gikuyu, hablado por 22% de la población keniana, era el único idioma que se nos había enseñado en nuestros tres primeros años de escolaridad, si bien yo había aprendido el alfabeto inglés en el jardín de infantes. Cuando llegábamos a cuarto grado se reintroducía el inglés y teníamos que despedimos del gikuyu. Desde ese momento, hablar o escribir en nuestra lengua materna estaba prohibido por los reglamentos escolares. Expresarnos en ella nos exponía a recibir golpes y a otros castigos, que en algunos casos llegaban a la expulsión temporal. Esa actitud de rechazo hacia las lenguas africanas predominaba en los establecimientos primarios del país. A juicio de mis educadores, esas lenguas no eran verdaderos idiomas, sino dialectos primitivos.

Durante un tiempo, antes y después de mis estudios universitarios, enseñé en un establecimiento secundario, experiencia que me permitió asumir una actitud personal frente a las lenguas africanas. ¿Sería capaz de inculcar el gikuyu a mis alumnos o rendiría culto a los idiomas extranjeros despreciando el propio? Al igual que mis colegas, me convertí en un buen discípulo del legado colonial. Hube pues de golpear y castigar a los alumnos cada vez que intentaban hablar en su lengua materna. Como muchos antes que yo, adopté la doctrina colonial según la cual hablar y aprender lenguas africanas disminuía la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Como los exámenes nacionales eran en inglés, era fácil convencer a los estudiantes de que para salir airosos tenían que dominar ese idioma.

Decenios después de obtenida la independencia, el sistema de educación se mantiene intacto. No ha habido cambios significativos en la política de enseñanza de las lenguas africanas en Kenya, que son unas 40. Con excepción del kiswahili, proclamada por el difunto líder Jomo Kenyatta lengua oficial junto con el inglés, el gobierno estima que las lenguas locales son una amenaza para la unidad nacional.

Numerosos educadores africanos respaldan el sistema según el cual lo importante es sobresalir en los exámenes de inglés, pues es el que da prestigio y abre perspectivas de estudio y de empleo en el país o en el extranjero.

“El mensaje de mi novela estaba en gikuyu”

Para mí el vuelco se produjo cuando a los 32 años me senté a escribir mi primera novela. Vivía entonces en Estados Unidos, donde trabajaba como investigador científico. Al escribir Ngoima quería describir con sus verdaderos colores neocoloniales el régimen que impera en la Kenya independiente. Pretendía llegar a un público de campesinos, trabajadores y gente modesta. Mi relato aborda el tema de la corrupción y la negligencia en el sistema de atención médica a través del caso de una mujer que sufre complicaciones durante su embarazo. Empecé a escribir en inglés, pero después de los dos primeros párrafos me di cuenta de que en mi mente el mensaje que quería transmitir estaba en gikuyu. Esa lengua de la infancia tenía en mí raíces mucho más profundas de lo que yo había creído. Un nuevo escollo surgió al intentar escribir los diálogos: ¿no sonaba falso que los dos personajes principales, ambos campesinos, que pertenecían a la lengua y la cultura gikuyu, hablasen inglés? La redacción de Ngoima quedó en suspenso. Varios meses después volví a Kenya, donde pude compartir mucho tiempo con gente como la que me había rodeado durante mi infancia y adolescencia. Era como si hubiera podido conversar personalmente con mis personajes de ficción. De manera misteriosa, la visita al país hizo revivir en mí el deseo de escribir. A comienzos de 1997 reanudé su escritura, esta vez en gikuyu. En dos meses había concluido el borrador de Ngoima.

El desarrollo del gikuyu escrito se ha estancado porque muy pocos lo utilizan. Frente a otras lenguas cuyo uso está más difundido en el país, el gikuyu ha quedado muy a la zaga en la renovación del vocabulario, los giros y la ortografía. Tuve dificultades en ese aspecto al escribir mi novela, pero me sirvieron de inspiración otros dos escritores (Gakaara y Ngugi) que habían decidido escribir en gikuyu antes que yo. Mi libro empezó a venderse en febrero de 1999. Mi padre, un campesino cuyas lecturas consistían esencialmente en la Biblia e himnos religiosos, me dijo que leer mi obra había sido una "experiencia educativa". La trayectoria de los personajes le había permitido entender mejor algunos de los problemas sociales y económicos de su comunidad.

La vitalidad oculta

Aunque el inglés siga siendo sinónimo de reconocimiento nacional e internacional y si bien es muy raro que las editoriales acepten manuscritos en esos idiomas, la acogida que recibió Ngoima es un testimonio modesto de que las lenguas africanas conservan una gran vitalidad. Aunque las lenguas kenianas tienen en los intelectuales y escritores firmes defensores, el verdadero apoyo viene de los campesinos y trabajadores. Son ellos los que las mantienen vivas y aseguran su evolución. Son también los que necesitan con urgencia material de lectura en su lengua materna.

Escritores y estudiosos de todas las regiones del África se reunieron en Eritrea en enero de 2000 en una conferencia titulada "Contra todas las disparidades: lenguas y literaturas africanas en el siglo XXI". Era la primera reunión de esa índole celebrada en suelo africano y tuvo lugar en un país que ha incorporado nueve lenguas en su programa de educación y desarrollo. Entendí allí que en lugar de lamentarnos por la desaparición de esas lenguas, hay que buscar medios eficaces de que se hablen, se lean y se traduzcan mucho más. Para algunos, escribir en su propio idioma constituye una traición al sistema de élites. A mi juicio, es una forma de romper con la mentalidad neocolonial y hacer que el pueblo africano cobre conciencia de su identidad. Escuchar a escritores en lenguas africanas de todo el continente constituyó un aliciente para seguir escribiendo. Ahora estoy enfrascado en la redacción de otra novela, en gikuyu.

Recuadro 3

Prueba para evaluar la comprensión de lectura en castellano

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "TÚPAC AMARU" DE TINTA
EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA CASTELLANA

ÁREA: Comunicación Integral

NOMBRES Y APELLIDOS:

FECHA: 30 de abril del 2004

CICLO: I

TIEMPO: 1 hora

Lea Ud. atentamente cada pregunta y conteste adecuadamente marcando la alternativa correcta o completando la respuesta.

1. **Los padres de Mwangi Wamutahi se dedicaban a:**
 - a) Escribir libros.
 - b) Eran agricultores.
 - c) Eran profesores de inglés y gikuyu.
 - d) Investigar la educación de su país.

2. **¿Por qué tuvo acogida esta novela escrita en gikuyu?**
 - a) Porque el mensaje estaba dirigido a los pobladores de África.
 - b) Porque el mensaje de la novela estaba en gikuyu.
 - c) Porque los pobladores sabían leer el gikuyu.
 - d) Porque la cultura africana es importante.

3. **La lengua gikuyu no tiene mucho reconocimiento del presidente de Kenya; es considerada como:**
 - a) Una lengua regional.
 - b) Una lengua que conduce al subdesarrollo de las culturas.
 - c) Una amenaza para la unidad nacional.
 - d) Un dialecto primitivo.

4. **¿Por qué *Ngoima* debía redactarse en gikuyu?**
 - a) Porque la lengua materna del autor es el gikuyu.
 - b) Para que tenga mayor acogida entre los lectores.
 - c) Porque en inglés sonaba muy huecos los diálogos.
 - d) Porque era el gikuyu la lengua que reflejaba la cultura de Kenya.

5. **¿Cómo es el sistema educativo actual de Kenya?**

.....
.....

6. **¿Cuál es el mensaje o la idea central del texto leído?**

.....
.....

7. **Escriba las relaciones que encuentra entre las lenguas de la lectura y las lenguas quechua y castellano que existen en nuestro medio.**

.....
.....

8. **¿Sobre qué temas escribiría en lengua quechua?**

.....
.....

9. **El autor, al escribir este artículo, busca principalmente:**

- a) Informar de su trabajo.
- b) Entretener con una historia curiosa.
- c) Convencer sobre la importancia de las lenguas minoritarias.
- d) Contradecir la enseñanza de una sola lengua.

10. **De acuerdo con esta lectura, ¿en qué lugares vivió el autor de este artículo y cuáles son las lenguas que hablaba y escribía en cada lugar? Escríbalos en este cuadro.**

LUGAR Y EDAD	LENGUA: GIKUYU	LENGUA: INGLÉS

11. **Identifique dos factores principales por los que a veces o muchas veces no logra entender lo que lee (puede marcar dos alternativas):**

- a) Mi lengua materna es el quechua, por tanto mi castellano está poco desarrollado.
- b) No tengo textos en mi casa y mis padres no tienen la costumbre de leer.
- c) No tengo hábitos de lectura bien formados.
- d) No me gusta leer.
- e) No me han enseñado a leer.
- f) Leo por leer, no entiendo con facilidad, tengo que repetir muchas veces para comprender.
- g) No comprendo algunas palabras y no respeto los signos de puntuación.
- h) Pongo mucha atención en el deletreo o silabeo, antes que en la comprensión

12. **Escriba cuatro compromisos, en orden de prioridad, para que mejore su comprensión lectora:**

- a)
- b)
- c)
- d)

Criterios de evaluación de la comprensión lectora

CAPACIDAD	INDICADORES	ÍTEMS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Evaluación de la comprensión de la lectura en lengua castellana.	<p>1. Comprende el texto leído literalmente en el aspecto del parafraseo. Comprensión literal.</p>	<p>1. Los padres de Mwangi Wamutahi se dedicaban a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Escribir libros. b) Eran agricultores. c) Eran profesores de inglés y gikuyu. d) Investigar la educación de su país. 	<p>1 punto. Respuesta correcta: alternativa b).</p>
	<p>2. Comprende el texto leído a manera de una transcripción literal. Comprensión literal.</p>	<p>2. ¿Por qué tuvo acogida esta novela escrita en gikuyu?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Porque el mensaje estaba dirigido a los pobladores del África. b) Porque el mensaje de la novela estaba en gikuyu. c) Porque los pobladores sabían leer el gikuyu. d) Porque la cultura africana es importante. 	<p>1 punto. Respuesta correcta: alternativa b).</p>
	<p>3. Comprende el texto parafraseando literalmente. Comprensión literal.</p>	<p>3. La lengua gikuyu no tiene mucho reconocimiento del presidente de Kenya; es considerada como:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una lengua regional. b) Una lengua que conduce al subdesarrollo de las culturas. c) Una amenaza para la unidad nacional. d) Un dialecto primitivo. 	<p>1 punto. Respuesta correcta: alternativa c).</p>

CAPACIDAD	INDICADORES	ÍTEM DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Evaluación de la comprensión de la lectura en lengua castellana.	4. Emplea la coherencia y cohesión del texto en la comprensión literal de un texto. Comprensión literal.	4. ¿Por qué Ngoima debía redactarse en Gikuyu? a) Porque la lengua materna del autor es el gikuyu. b) Para que tenga mayor acogida entre los lectores. c) Porque en inglés sonaban muy huecos los diálogos. d) Era el gikuyo la lengua que reflejaba la cultura Kenya.	2 puntos. Respuesta correcta: alternativa d).
	5. Escribe una respuesta correcta de acuerdo a la comprensión literal. Comprensión literal.	5. ¿Cómo es el sistema educativo actual de Kenya?	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos si responde: Se enseña en gikuyu hasta los tres primeros años de escolaridad y a partir del cuarto grado se introduce el inglés. • 1 punto si responde: El gikuyu y el inglés. • 0 puntos si no acierta la respuesta.
	6. Ubica la idea principal del texto. Comprensión inferencial.	6. ¿Cuál es el mensaje o la idea central del texto leído?	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos si responde: La vitalidad de las lenguas depende de sus usuarios. • 2 puntos si responde: Todo texto escrito debe darse en la lengua de dominio de los lectores. • 1 punto si responde: La historia de un escritor en gikuyu. • 0 puntos si la respuesta es diferente.

CAPACIDAD	INDICADORES	ÍTEM DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Evaluación de la comprensión de la lectura en lengua castellana.	7. Compara con su realidad el mensaje del texto leído. Comprensión inferencial.	7. Escriba las relaciones que encuentra entre las lenguas de la lectura y las lenguas quechua y castellano que existen en nuestro medio.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos si responde: Debemos escribir en quechua para lectores quechuas y el castellano no debe ser la única lengua dominante. • 1 punto si responde: La lengua mayoritaria en la lectura es el inglés y en nuestro medio es el castellano, en cambio la lengua gikuyu y el quechua son lenguas minoritarias. • 0 puntos si no establece ninguna relación.
	8. Asume la actitud de productor de textos a partir de la problemática local. Comprensión inferencial.	8. ¿Sobre qué temas escribiría en lengua quechua?	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos si menciona una actividad agropecuaria u otra que tenga origen en la cultura andina.
	9. Reconoce en el texto la intencionalidad del autor. Comprensión crítica.	9. El autor, al escribir este artículo, busca principalmente: a) Informar de su trabajo. b) Entretener con una historia curiosa. c) Convencer sobre la importancia de las lenguas minoritarias. d) Contradecir la enseñanza de una sola lengua.	<ul style="list-style-type: none"> • 1 punto si menciona una actividad de la cultura occidental. • 0 puntos si no ubica adecuadamente un tema. • 1 punto. Respuesta correcta: alternativa c). • 0 puntos. Si no acierta la respuesta.

CAPACIDAD	INDICADORES	ÍTEM DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN																				
Evaluación de la comprensión de la lectura en lengua castellana.	<p>10. Organiza la secuencia temporal del texto leído. Comprensión organizativa.</p>	<p>10. De acuerdo con esta lectura, ¿en qué lugares vivió el autor de este artículo y cuáles son las lenguas que hablaba y escribía en cada lugar? Escríbalos en este cuadro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos Si pone: LUGAR Y EDAD <table border="1" data-bbox="411 293 655 707"> <thead> <tr> <th colspan="2">LUGAR Y EDAD</th> <th colspan="2">LENGUA</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Gikuyu</th> <th></th> <th>Inglés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kenya, 0 a 8 años.</td> <td>Gikuyu</td> <td></td> <td>Inglés</td> </tr> <tr> <td>Kenya, 8 a 32 años</td> <td></td> <td></td> <td>Inglés</td> </tr> <tr> <td>Estados Unidos, 34 años</td> <td>Gikuyu</td> <td></td> <td>Inglés</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • 1 punto si el cuadro está incompleto. • 0 puntos si no guarda relación con el texto leído. 	LUGAR Y EDAD		LENGUA			Gikuyu		Inglés	Kenya, 0 a 8 años.	Gikuyu		Inglés	Kenya, 8 a 32 años			Inglés	Estados Unidos, 34 años	Gikuyu		Inglés
LUGAR Y EDAD		LENGUA																					
	Gikuyu		Inglés																				
Kenya, 0 a 8 años.	Gikuyu		Inglés																				
Kenya, 8 a 32 años			Inglés																				
Estados Unidos, 34 años	Gikuyu		Inglés																				
II. Reconoce los errores que tiene al leer un texto con la intención de superarlos. Comprensión metacognitiva.		<p>11. Identifique dos factores principales por los que a veces o muchas veces no logra entender lo que lee. Puede marcar dos alternativas:</p> <p>a) Mi lengua materna es el quechua, por tanto mi castellano está poco desarrollado.</p> <p>b) No tengo textos en mi casa y mis padres no tienen la costumbre de leer.</p> <p>c) No tengo hábitos de lectura bien formados.</p> <p>d) No me gusta leer.</p> <p>e) No me han enseñado a leer.</p> <p>f) Leo por leer, no entiendo con facilidad, tengo que repetir muchas veces para comprender.</p> <p>g) No comprendo algunas palabras y no respeto los signos de puntuación.</p> <p>h) Pongo mucha atención en el deletreo o silabeo, antes que en la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos si marca las alternativas a) , b) y h). • 1 punto si marca las alternativas f) y g). • 0 puntos si marca las alternativas; c), d) y e). • Si hay combinación de alternativas prima el puntaje I. 																				

CAPACIDAD	INDICADORES	ÍTEM DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Evaluación de la comprensión de la lectura en lengua castellana.	I2. Asume compromisos para mejorar su comprensión lectora. Comprensión metacognitiva.	I2. Escriba cuatro compromisos, en orden de prioridad, para que mejore su comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos si escribe: <ul style="list-style-type: none"> a) Leer más de una hora en forma diaria. b) Busca estrategias para superar mis errores. c) Diferenciar la lectura de estudio y la de placer. d) Practicar las estrategias de comprensión lectora. • 1 puntos si escribe otros. • 0 puntos: sólo dos o un compromiso.

Prueba de comprensión de lectura en quechua

Esta prueba se elaboró con los mismos criterios considerados para la prueba de castellano. Sin embargo consideramos más apropiado utilizar un texto narrativo, en vista de que los alumnos y las alumnas recién están empezando con la lectoescritura en quechua (ver los recuadros 5 y 6).

Recuadro 5

Texto para la prueba de comprensión de lectura en quechua

HAMPI QURAKUNAMANTA

Nonato Rufino Chuquimamani Valer

Kay Pachamama patapiqa ñawpaqqa unquykunaqa manas kaqchu. ¿Imaraykutaq, maymantataq unquykunari rikhurimun? Chay pachakunapiqa allinta kawsanapaqqa llapa kamachikuykunatas allin allinta hunt'aqku, chaytaqsi mana unquspalla kawsaqku.

¿Mayhinataq chay allin kawsanapaq kamachikuykunari karqan? Chayqa ukhunchispa mañakusqallantas mikhunapas upyanapas karqan. Mikhuykunaqa hukuna q'uñi, wakintaq chiri. Chiritakama mikhuspaqa unquykusunman, kaqllataq q'uñitakama mikhuspapas unquykullasunmantaq. Mana unqunanchispaqqa chiritapas q'uñitapas allin wakisqatas mikhunanchis.

Huk p'unchawsi huk *doctor* huk hampikuq runata kayhinata tapuykusqa:

—¿Imataq q'uñi qurapas chiri qurapasri? Llapan qurakunapas kaqkamam; chiripiqa chiri, ruphay p'unchawpitaq q'uñi —nispas asikusqa hampiq runamantaqa.

Chaysi kay hampikuq runaqa kayhinata kutichisqa:

—Q'uñi mikhuykunallata mikhuptinchispas, q'uñi ham pikunallata upyaptinchispas ruphay unquy hap'iwanchis. Ruphaymanta hampinapaqqa chiri mikhuykunata mikhuna, chiri hampikunata upyana —nispa chay yachaq runaman yachachisqa.

*Doctor*qa yapamantas tapuykullantaq, asikuspallapuni:

—Chirimanta unqusqa runatari, ¿q'uñi unuwanchu mayllirqunki icha ninapichu q'uñichinki? —ninsi.

—Chirimanta unqusqa runapaqqa q'uñi mikhuykunapas q'uñi hampikunas ancha allin —nispas hampikuq runaqa kutichin.

—Chirimanta ch'uhuyuq runapaqri, ¿q'uñi lawachu allin? Ruphaymanta unquq runapaqtaqchu chiri lawa allin?

—nispas asikun chay *doctor*qa.

—Manam chaychu taytáy. Chayraq ñak'asqa aychaqa chiri, chay kikin aychamanta ch'arki rurasqataq q'uñi mikhuy. Chaytaqa chiritapas q'uñitapas mikhuyta atillanchismi. Wakin qurakunaqa q'uñi hukunataq chiri. Iskaynintapuni mikhunapas upyanapas. Kay p'unchawkunaqa hukniraq mikhunallata mikhunchis, chaytaq unquykuna hap'iwanchis —nispas chay hampikuq runaqa rimasqa.

Kay rimanakuytaqa huk machu runa uyarisqa, paytaq kayhinata willakusqataq:

—¡Ay, ay, ay! ¿Ima hatun huchaymantataq ñuqari kayhinata unquni? —nispas huk wakcha paya warmi wasa mayunta hap'iykukuspa qapariq kasqa.

Chay payachataqa ch'iri ch'iri, qitu qitu, sasawi, kisa, sisikuna, wanquyru huk kawsakunantinsi uyarisqaku.

—Yaw yuyaq awicháy, ¿wasa mayuykichu nanasunki? ¿Wiqawniykichu nanan? ¡Ama llakikuychu, ama llakikuychu! Yuraykunatawan saphiytawan hap'ispa huk hampi unuchata ruraraqkuy, chaytataq ch'isin paqarin upyakuy; chaymi wasa mayukipa nanayninta thanichinqa —nispas huk ch'iri ch'iri sach'acha nisqa.

—¿Pitaq qamri kanki? ¿Ch'iri ch'irichu kachkanki? Chaypachaqa allinpuni, allinpuni; kunachallan niwasqaykita rurasqa, anchata añanchayki —nispas chay payachaqa kutichin.

—iUhu, uhu, uhu! iUhu, uhu, uhu! iHukpaqkama wañuyipas hamunman, maykamataq kayhina ñakakusaq! ilma huchaymantataq taytachapas kaytukuyta muchuchiwan! —nispas k'umuykusparaq uhukuntaq waqantaq awichaqa.

Chay rimaq mamakuchatas q'itu q 'itupas, sasawipas uyarichkasaku. Chaysi paykunaqa chay yuyaqa khuyapayaspa nisqaku:

—Mamáy, ¿qhasquykichu nanasunki? ¿Surq'anniykichu qaqa? ¿Ch'uhuchu mana saqisunki? Rapichaykunatawan saphiytawan hap'ispa t'impusqa unupi churaykuy; chaytataq kimsa kutita sapa p'unchaw upyakuy. Manaña chayhinata rurayta atispataq rapichaykunata kukatahina akulliy —nispas q'itu q'itu sach'achaqa chay payachata sunqunchan.

—Ñuqapas awicháy, rapichaykunatawan t'ikachaykunatawan munachiyki. Chaykunawanqa chiri pulmunniykita hampikunki, limunchata sut'uykachiptykiqa aswan allinraq —nispas sasawi yurachapas rimarqusqa.

—Qamkunaqa, ¿Qitu q'ituntin sasawintinchu kankichis? Allinpuni, allinpuni. Niwasqaykichista rurasqa, allinpuni. Qamkunamantaqa kaqtaq tayta mamaypa yachachisqantapas qunqapusqaniña —nispas chay Awichaqa nin.

—¿Uma nanayniyri? ¿Pitaq chaytari thanichiwanqa? —nispas yuyariqhina yapaykullantaq chay payachaqa.

—¿Uma nanay niyki? Uma nanayniykippaqa awicháy, yurachaykunata hap'isqa chaywan mat'ichaykita qhaqurqukuy, allinta qhaqurquspataq karu karuman wisch'uy, chayllapaqmi uma nanayniykiqa kachkan —nispas huk china kisa rimapayallasqataq.

—¿Pitaq qamri kanki? —nispas Awichaqa musphasparaq tapurikun. Payqa manas chay kisachata rikusqachu.

—¿Manachu riqsipuwanki? Achka qullqiyuq kaspaykis mana riqsikuq tukuchkanki. Tayta mamaykipas uma nanayninpaqqa ñuqallatapuni apaykachaq kawarqanku. Quri sunkhachaykunaqa muqu punkiykiykitapas hampinmi. Ñuqaga kisa kani, paykunataqmi ayllu masiykuna —nispas china kisaqa nin.

—Ñuqari, ¿imanasaqtaq Sisicha masiykiwanri? ¿Payri imapaqtaq allin? —nispas rimarparin chay yuyaqa mamakuqa.

—iMamakucháy! Ñuqam kani mana kanikuq sisicha. Iskay runtuchayta sapanka ñawichaykipi t'uqyaykuchikuptiykiqa chay ñawsayachiq ñawi quylluykitam chinkachisunki —nispas huch'uy yana sisichapas Awichata yanapayta munan.

—Ñawiykunaqa manam nanawanchu, aswanpas mana allintachu rikuni chayllam, aswanpas mu... muquykunam nanayta qallaykuwan... —nispas chay Awichaqa rimarquchkarqan, chayllapis

—¿Muquykikuna nanasunki? Kaymi chaytaqa hampisunki “chik” —nispas huk Wanquyru payachataqa nanaq maki muqunpi kanirqun.

—iYaw supay wanquyru! Achak achakawww, ¿imamantam ñuqataqa kaniwanki, misk'iyki suwakuqchu hamurqani?

—nispas chay payachaqa qaparin.

Chaysi chay llapan kawsaqkuna:

—iAwicháy, wasa mayuyki nanaypaqqa ch'iri ch'iri kachkani; uhuykipaqqas qhasquyki nanaypaqqas q'itu q'ituntin sasawintin kachkayku; uma nanayniykippaqa kisa kachkani; ñawi quylluykipaqqas sisichapa runtun kachkan, muquykikuna nanaypaqtaq wanquyru kanikuynin; awicháy, ¿imamantataq llakikunaykipas waqanaykipas? —nispas chay qura hampikunapas chay uruchakunapas kutichinku.

—Ari, qamkunaqa allintam anyawankichis. Ñuqaga manam imamantapas waqanaypaschu llakikunaypaschu, tukuy hampikunam makiypi kakuchkasqa.

Recuadro 6

Prueba para evaluar la comprensión de lectura en quechua

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "TÚPAC AMARU" TINTA
ÑAWINCHASQA HAMUT'ASQAMANTAWAN TUPUY

SUTI:

PACHA: 20 P'UCHAW ANTA SITWA 2004 WATAPI

Wayqiy panay sapanka tapukuykunata allinta ñawinchay, chaymantataq chanita sapanka tapukuyman kutichimuy.

1. **¿Imamantan kay willakuy rimasqa?**

.....
.....

2. **¿Imanaqtintaq ñawpaqri mana unquykuna kaqchu?**

.....
.....

3. **¿Doctorkuna qura hampikunawan hanpinkumanchu?**

.....
.....

4. **¿Imapaqmi ch'iri ch'iri allin kasqa?**

.....
.....

5. **¿Imanaptintaq chay doctor mana q'uni mikhuykunata, chiri mikhuykunata mana riqsisqachu?**

.....
.....

6. **¿Ima raykutaq kunanri tukuy unquykunari hap'iwanchis?**

.....
.....

7. **¿Imapaqmi sisikunapa runtuchankuna allin kasqa?**

.....
.....

8. **¿Ñuqanchisri doctorpichu icha hampiq runapichu iñinanchis?**

.....
.....

9. **¿Maypitaq kay willakuyri rikhurinman karqan?**

.....
.....

10. **¿Ima simikunataq kay willakuymantari mana riqsinkichu?**

.....
.....

11. **Tawa hampikunapa sutinta churaspa imapaq allin kasqantawan willaway.**

.....
.....

Encuesta sobre hábitos de lectura

Para complementar nuestra investigación y completar el diagnóstico creímos pertinente obtener algunos datos personales de las alumnas y los alumnos, así como otros relacionados con los hábitos de lectura (ver el recuadro 7).

Recuadro 7

Encuesta complementaria

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "TÚPAC AMARU" TINTA

ÁREA: Comunicación Integral

NOMBRES Y APELLIDOS:

I CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL, SECCIÓN "A"

Joven o señorita estudiante, esperamos su colaboración respondiendo con sinceridad el presente cuestionario. Este instrumento tiene por objetivo conocer sus datos personales y datos relacionados con los hábitos de lectura que Ud. posee.

1. **Marque con un aspa (X) el sexo al que pertenece:**

- a) Masculino b) Femenino

2. **Marque con X (aspa) la edad que tiene:**

- a) 16
b) 17
c) 18
d) 19
e) Otra:

3. **¿A qué actividad se dedican sus padres o las personas que lo ayudan en su formación profesional?**

- a) Empleado público (profesor, policía u otro que percibe sueldo mensual).
b) Agricultura y ganadería.
c) Sólo agricultura.
d) Comercio.
e) Otra:

4. ¿Cuál es su lengua materna?

- a) Quechua.
- b) Castellano.
- c) Ambas.

5. ¿En qué lengua aprendió a leer?

- a) Quechua.
- b) Castellano.

6. Aproximadamente ¿en qué grado de estudios aprendió a leer?

- a) Primer grado.
- b) Segundo grado.
- e) Antes del primer grado.
- c) Tercer grado.
- d) Cuarto grado.

7. ¿En qué lugar realizó sus estudios primarios?

- a) Comunidad.
- b) Distrito.
- c) Provincia.
- d) Departamento.

8. ¿En qué lugar realizó sus estudios secundarios?

- a) Distrito.
- b) Provincia.
- c) Departamento.
- d) Comunidad.

9. ¿Con qué método, texto o estrategia aprendió a leer?

- a) Con el libro *Coquita*.
- b) Aprendiendo el alfabeto.
- c) Aprendiendo las sílabas.
- d) En mi casa, con mi papá y/o mi mamá.
- e) Otro:

10. Durante sus estudios secundarios leía:

- a) Demasiado.
- b) Mucho.
- c) Regular.
- d) Poco.
- e) Nada.

6. Hipótesis de trabajo

La comprensión de lectura en quechua y castellano de los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural del ISPP “Túpac Amaru” de Tinta es deficiente.

Resultados

I. Resultados de la ficha de autodiagnóstico de dominio de lenguas

Como se puede observar en el cuadro 1, en opinión de los alumnos y las alumnas del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural 48,27% de ellos tienen un dominio regular del quechua en forma oral; todos comprenden esta lengua y ninguno la domina con fluidez.

En cuanto al castellano, el cuadro 2 nos indica que 62,06% consideran que poseen un dominio casi fluido de esta lengua en forma oral, mientras que 6,89% evalúan haber alcanzado un dominio regular de la lengua castellana a nivel oral. Sólo 31,03% consideran que poseen un manejo fluido del castellano. Los once años de escolaridad en castellano no han resultado suficientes para considerar que poseen un buen manejo de este idioma.

El cuadro 3 demuestra que las alumnas y los alumnos aún piensan que saben poco de la escritura del quechua: 37,93% de ellos, con tres meses de clases aproximadamente, durante tres bloques de trabajo semanal, todavía no manejan la escritura de esta lengua.

El cuadro 4, por su parte, nos indica que 51,72% consideran tener un dominio fluido del castellano escrito y en gran parte de regular para arriba. Esto demuestra que no ha sido en vano el trabajo de sus docentes de primaria y secundaria.

Padres y madres, por su parte, tienen un dominio casi fluido de la lengua quechua en forma oral. Siendo menor el porcentaje de dominio entre los hijos y las hijas, podemos concluir que las madres tienen el mejor manejo oral del quechua (ver el cuadro 5).

El 38,46% de los padres poseen un buen del castellano oral, mientras que 30,76% de las madres saben sólo un poco. Así pues, hay cierta diferencia a favor de los padres (ver el cuadro 6).

Cuadro 1**Estudiantes: dominio oral del quechua**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º	0	2	6	14	7	0	29
Porcentaje	0	6,89	20,68	48,27	24,13	0	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

Cuadro 2**Estudiantes: dominio oral del castellano**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º	0	0	0	2	18	9	29
Porcentaje	0	0	0	6,89	62,06	31,03	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

Cuadro 3**Estudiantes: dominio escrito del quechua**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º	10	5	11	4	0	0	29
Porcentaje	34,48	17,24	37,93	13,79	0	0	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

Cuadro 4**Estudiantes: dominio escrito de castellano**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º	0	0	0	3	11	15	29
Porcentaje	0	0	0	10,34	37,93	51,72	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

Cuadro 5**Padres y madres: dominio oral del quechua**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º de padres	0	1	2	7	13	3	26
Porcentaje	0	3,84	7,69	26,92	50	11,53	100
N.º de madres	0	0	0	9	15	4	28
Porcentaje	0	0	0	32,14	53,57	14,28	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

Cuadro 6**Padres y madres: dominio oral del castellano**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º de padres	0	1	0	7	10	7	26
Porcentaje	0	3,84	0	26,92	38,46	26,92	100
N.º de madres	0	4	8	6	5	3	26
Porcentaje	0	15,38	30,76	23,07	19,23	11,53	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

Cuadro 7**Padres y madres: dominio escrito del quechua**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º de padres	11	3	6	4	1	0	25
Porcentaje	44	12	24	16	4	0	100
N.º de madres	19	4	5	0	0	0	28
Porcentaje	67,85	14,28	17,85	0	0	0	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

Cuadro 8**Dominio escrito del castellano por las madres y los padres**

Puntos	0	1	2	3	4	5	TOTAL
N.º de padres	1	2	3	7	5	7	25
Porcentaje	4	8	12	28	20	28	100
N.º de madres	3	2	6	8	4	5	28
Porcentaje	10,71	7,14	21,4	28,57	14,28	17,85	100

Fuente: Autodiagnóstico lingüístico, ISPPTA.

El cuadro 7 muestra que un alto porcentaje de padres y madres no saben escribir en quechua, lo que evidencia el poco uso escrito de esta lengua. El cuadro 8, en cambio, indica que 28% de padres y madres saben escribir en forma regular la lengua castellana, mientras que 28% de los padres tienen un dominio fluido del castellano escrito. Un 12% de padres y 17,85% de madres serían prácticamente analfabetos.

El cuadro 9, elaborado para conocer el lugar de procedencia de cada estudiante, así como de los padres y las madres, nos muestra que los futuros profesores y profesoras de educación primaria provienen, en su mayoría, de comunidades y distritos. Todos lingüísticamente somos resultado de los lugares donde hemos vivido y de las personas con las que hemos vivido. El resultado del cuadro 9 nos indica con quiénes se han relacionado más hasta este momento.

Cuadro 9**Estudiantes, padres y madres: lugares donde han vivido y viven**

Lugar	Estudiante	Padre	Madre	Familiar con el que vive (abuelos u otros)
Tinta	8	7	8	8
Sicuani	6	6	6	3
Chumbivilcas	1	1	0	1
Mosocllacta	1	0	1	1
Pueblo Libre	1	1	0	0
Acomayo	2	2	1	2
Checacupe	2	2	2	2
Combapata	2	3	2	4
Cusipata	1	1	1	0
Arequipa	2	0	1	0
San Pedro	1	2	2	2
San Pablo	1	1	1	3
Puno	0	0	1	0
Espinar	0	1	2	1
Pasto Grande	0	1	0	0
Pitumarca	1	1	1	2

2. Resultados de la ficha de comprensión de lectura en castellano

En vista de no contar con una prueba acorde a realidad, nos vimos en la necesidad de elaborar una prueba que fue validada en la sección del quinto ciclo de la especialidad de Educación Primaria. Los resultados de la misma, que se sintetizan en el cuadro 10, muestran que 82,14% de nuestros estudiantes obtuvieron menos de 10 puntos. Esto puede indicar que los estudiantes no tienen una comprensión de lectura en castellano o que la prueba estaba muy difícil. Podemos inferir también que durante los años que estudiaron educación secundaria no se trabajó mucho la comprensión de lectura. El 14,28% posee una regular comprensión lectora y sólo un 3,57% comprende lo que lee con facilidad.

Cuadro 10

Prueba de comprensión de lectura en castellano				
Comprensión	No comprende lo que lee 0-10	Comprende regularmente 11-15	Comprende muy bien 16-20	Total
N.º de estudiantes	23	4	1	28
Porcentaje	82,14	14,28	3,57	100

Fuente: Evaluación de comprensión de lectura en castellano, ISPPTA.

3. Resultados de la ficha de comprensión de lectura en quechua

Los puntajes obtenidos en la comprensión de la lectura en quechua nos mostrarían que los estudiantes tienen mejor comprensión de lectura en esta lengua que en castellano: 59,25% de alumnos y alumnas lograron una comprensión regular, 29,62% no comprendieron y 11,11% comprendieron muy bien (ver el cuadro 11). Sin embargo, también pueden estar indicando que la prueba de quechua estaba muy sencilla. Aún así, los datos nos permiten pensar que las alumnas y los alumnos que tienen el quechua como lengua materna, incluso con muy pocas clases de escritura y lectura en ese idioma, pueden leer, escribir y entender textos redactados en esta lengua.

Cuadro 11

Prueba de comprensión de lectura en quechua				
Comprensión	No comprende lo que lee 0-10	Comprende regularmente 11-15	Comprende muy bien 16-20	Total
N.º de estudiantes	8	16	3	27
Porcentaje	29,62	59,25	11,11	100

Fuente: Evaluación de comprensión de lectura en quechua, ISPPTA.

4. Encuesta sobre hábitos de lectura

A partir de la observación de los datos obtenidos luego de la aplicación de la encuesta sobre hábitos de lectura, podemos establecer las aseveraciones que mencionamos a continuación.

En cuanto al sexo, aunque el número de varones supera levemente el de mujeres, vemos que no hay una diferencia significativa (ver el cuadro 12). En cuanto a la edad de los alumnos y las alumnas, el promedio es de 18,5 años. Cabe resaltar que un significativo 35,7% son mayores de 20 años.

Como se observa en el cuadro 14, las madres y los padres se dedican en su mayoría a la agricultura y la ganadería. Este dato es de suma importancia porque a partir de éste podemos comprender las limitaciones económicas de nuestro estudiantado y el poco interés que se da a la lectura y la escritura en sus respectivos hogares.

Cuadro 12

Conociendo a los estudiantes. Sexo

Sexo	N.º de estudiantes	Porcentaje
Varones	15	51,7
Mujeres	14	48,3
Total	29	100,0

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Cuadro 13

Conociendo a los estudiantes. Edad

	16 años	17 años	18 años	19 años	20 a más años	Total
N.º de estudiantes	1	7	7	3	10	28
Porcentaje	3,57	25	25	10,71	35,71	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

El cuadro 15, de suma importancia, confirma que nuestro estudiantado tiene el quechua como lengua materna en un 60,71%. Creemos que al ubicar el dominio oral y escrito de la lengua quechua en los padres y las madres de familia garantizamos la veracidad de estos datos. Quizá sea por esta razón que en la lengua castellana tienen una comprensión de lectura limitada.

Nuestras alumnas y nuestros alumnos fueron todos alfabetizados en una lengua que no necesariamente era la materna, a contracorriente de lo que recomiendan la psicología y la pedagogía (ver el cuadro 16). No sabemos qué traumas sufrieron al ser sometidos a aprender una lengua que en la mayoría de los casos no era la suya.

Cuadro 14

Conociendo a los estudiantes. Actividad de las madres y los padres

	Empleado público	Agricultura y ganadería	Sólo agricultura	Comercio	Otra	Total
N.º de estudiantes	4	9	6	5	5	29
Porcentaje	13,79	31,03	20,69	17,24	17,24	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Cuadro 15

Conociendo a los estudiantes. Lengua materna

	Quechua	Castellano	Ambos	Total
N.º de estudiantes	17	6	5	28
Porcentaje	60,71	21,42	17,24	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Tiene mucha objetividad el cuadro 17, que nos indica que la mayoría de nuestros estudiantes recién pudieron aprender a leer en el segundo grado; un menor porcentaje en tercer grado y algunos hasta en cuarto grado. Suponemos que es porque no aprendieron a leer en su lengua materna.

La mayor parte estudiaron su educación primaria en centros educativos de distrito. Un porcentaje significativo (20,68%) lo hicieron en su comunidad de origen (ver el cuadro 18). De la misma manera, en el cuadro 19 podemos ver que nuestros chicos y chicas estudiaron en colegios secundarios de distrito. Esto puede indicar que en los distritos hay una fuerte presencia de la lengua quechua.

El 55,17% de los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural aprendieron a leer con el texto *Coquito*. Otros lo hicieron con el alfabeto, con sílabas y en sus casas (ver el cuadro 20). Estas formas de aprendizaje también podrían tener consecuencias negativas para el aprendizaje de una lectura comprensiva en castellano.

Cuadro 16

Conociendo a los estudiantes. Lengua en la que aprendieron a escribir

	Quechua	Castellano	Total
N.º de estudiantes	0	29	29
Porcentaje	0	100	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Cuadro 17

Conociendo a los estudiantes. En qué grado aprendieron a leer

	Antes de primer grado	En primer grado	En segundo grado	En tercer grado	En cuarto grado	Total
Nº de estudiantes	1	4	13	7	3	28
Porcentaje	3,57	14,28	46,42	25	10,71	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Cuadro 18**Conociendo a los estudiantes. Estudios primarios**

	Comunidad	Distrito	Provincia	Departamento	Total
Nº de estudiantes	6	18	5	0	29
Porcentaje	20,68	61,06	17,24	0	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Cuadro 19**Conociendo a los estudiantes. Estudios secundarios**

	Comunidad	Distrito	Provincia	Departamento	Total
Nº de estudiantes	1	17	8	2	28
Porcentaje	3,57	60,71	28,57	7,14	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Cuadro 20**Conociendo a los estudiantes. Cómo aprendió a leer**

	Con el libro <i>Coquito</i>	Aprendiendo el alfabeto	Aprendiendo las sílabas	Con mi papá y mamá	De otra forma	Total
Nº de estudiantes	16	6	1	3	3	29
Porcentaje	55,17	20,68	3,44	10,34	10,34	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura, ISPPTA.

Por último, el cuadro 21 nos muestra que 58,62% sostienen que durante su educación secundaria leyeron en forma regular. Tenemos también 37,93% que afirman haber leído poco. Esto se debe a la falta de textos y al poco hábito formado de lectura, así como también a la poca importancia que el profesorado de esos niveles pone en la lectura comprensiva.

Cuadro 21

Conociendo a los estudiantes. Hábito de lectura en secundaria

DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA LEÍA:						
	Demasiado	Mucho	Regular	Poco	Nada	Total
Nº de estudiantes	0	1	17	11	0	29
Porcentaje	0	3,44	58,62	37,93	0	100

Fuente: Encuesta sobre hábitos de lectura.

Conclusiones

La especialidad de Educación Primaria convoca y acoge de manera similar a hombres y mujeres. No existen diferencias significativas en el porcentaje de mujeres y varones que asisten al primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural del Instituto Pedagógico Público “Túpac Amaru” de Tinta. El promedio de edad es de 18,5 años.

La diferencia de matrícula entre estudiantes varones (52%) y mujeres (48%) no es significativa, por lo menos en este primer ciclo. Estos porcentajes podrían compararse con aquéllos correspondientes a los estudiantes de los últimos ciclos, para ver los cambios que estas proporciones iniciales van sufriendo y las causas que las motivan.

Las alumnas y los alumnos del primer ciclo de la especialidad de EBI del ISPP “Túpac Amaru” de Tinta son bilingües quechua castellano a nivel oral. La mayoría (78%) tienen como lengua materna el quechua; sin embargo, todos sin excepción fueron alfabetizados en castellano. En este momento el dominio oral y escrito del castellano es superior al del quechua. Aun así, no es posible afirmar que poseen un buen dominio del castellano.

Desde su autoconcepto, los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe, poseen un mayor dominio oral del castellano (94%, “bien” o “muy bien”) que del quechua (24%), a pesar de que el quechua es la lengua materna de muchos (78%¹). Probablemente esto se deba al uso social asignado a esta lengua, lo que lleva a utilizarla con bastante más frecuencia en la escuela y en los ámbitos públicos, lo cual finalmente determina su dominio en la práctica.

Siendo alumnos y alumnas de la especialidad de EBI, y conociendo la importancia de la expresión oral para el aprendizaje de la escritura, lo anterior plantea un intencional y necesario énfasis en el desarrollo de la expresión oral en quechua, revitalizando sus propias formas de expresión durante el proceso de la formación inicial.

¹ Suma de quienes declaran tener como lengua materna el quechua o ambas lenguas.

El dominio de la producción escrita en castellano es mucho mayor que en quechua. A pesar de ello, no se puede afirmar que posean un nivel adecuado u óptimo ya que sólo 50% aproximadamente consideran tener una buena producción de textos en castellano.

A pesar de que fueron alfabetizados en castellano, en un porcentaje significativo son capaces de producir textos en quechua, probablemente apoyados en un proceso de transferencia de su aprendizaje en castellano.

Desde la formación inicial es importante considerar la situación de quienes siendo quechuahablantes de lengua materna, fueron alfabetizados en castellano y hoy están haciendo el proceso de escritura en su propia lengua.

El aprendizaje de la lectura y escritura en castellano es tardío. Debido a la importancia del desarrollo de ambas habilidades, sabemos que un aprendizaje tardío supone un atraso general en casi todos los demás aprendizajes, ya que muchos de éstos dependen de la puesta en práctica de la habilidad lectora. Esto supone, además, problemas en la autoestima y la autopercepción de la eficacia: la alumna y el alumno saben qué se espera de ellos a determinado grado de estudio y son conscientes de su déficit. Respecto a los padres y las madres de familia, si bien les es complicado entender las competencias programadas para cada grado, les queda claro que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe hacerse durante los primeros grados. Al no ocurrir, esto tiene un efecto sobre su valoración de la escuela y genera un sentimiento de frustración que en muchos casos termina con el retiro del alumno o la alumna. Así, cada docente recibe un mensaje nefasto sobre su eficacia: altos índices de repitencia, deserción y atraso escolar son los resultados de su intervención, y lo grave de la situación es que se va “normalizando”.

Quienes aprendieron a leer a tiempo (primer grado o antes) son alrededor del 18%. Una mayoría (82%) aprendieron entre el segundo y el cuarto grados. El aprendizaje de la lectura ha sido sobre todo a través de métodos silábicos y con apoyo de textos descontextualizados.

La práctica de la lectura en castellano parece estar presente de manera entre escasa y regular según declaraciones de las alumnas y los alumnos. La mayoría afirman que practican el hábito de la lectura, aunque declaran que lo hacen muy poco o regularmente. Sin embargo, atendiendo a los resultados de la prueba de comprensión lectora, parecería que estos porcentajes muestran más sus deseos que lo que ocurre en la realidad.

Un 38% declaran practicar poco el hábito de la lectura; 59%, que lo practican de manera regular; y 3% sostienen tener mucha práctica. Habría que tomar en cuenta que es frecuente que la subjetividad –y en especial ese fenómeno llamado

la predisposición al servicio del yo— entre a jugar cuando son interrogados por sus hábitos. Sabemos que es socialmente sancionado no tener buenos hábitos de lectura.

Los padres y las madres, siendo bilingües quechua castellano, presentan niveles diferenciados de manejo de ambos idiomas según sexo. Las madres poseen un mayor dominio de la lengua quechua y los padres del castellano; a nivel de oralidad-escritura, el dominio de lo escrito está mayor desarrollado por los padres, y la oralidad corresponde más al mundo femenino. Cabe resaltar la relación quechua-oralidad-mujer y la relación que se establece entre castellano-escritura-varón. Lamentablemente, una situación de este tipo no es casual: tiene relación con un problema de poder según el cual las relaciones de inequidad representan situaciones diglósicas castellano-quechua, escritura-oralidad, varón-mujer.

Según información proporcionada por los alumnos y las alumnas, los padres y las madres son bilingües al 100% en el uso oral de la lengua. Todos hablan quechua y castellano. Es importante tomar en cuenta que el hecho de señalar que son monolingües quechuas no sería bien valorado socialmente; por lo tanto, probablemente haya casos de monolingües quechuas no declarados, sobre todo entre las madres.

En este caso hay la necesidad de diferenciar el dominio de la lengua quechua por sexo. Se afirma que 100% de las madres logran hacerlo bien o muy bien, mientras que en el caso de los padres son el 89%. El 11% restante de los padres lo hacen en forma regular o muy poco; no existe el caso de una madre que lo haga de esta última forma.

En el castellano, la relación es inversa: 70% de los padres lo hablan bien o muy bien, mientras que sólo 30% de las mujeres logran hacerlo de esa forma. Pero 70% de las madres hablan poco o muy poco castellano, mientras que en este nivel el porcentaje de padres disminuye a 30%.

Si bien padres y madres son bilingües, existen diferencias significativas en el dominio de una u otra lengua según el sexo: los varones poseen un mayor dominio del castellano en general, mientras que las mujeres un mayor dominio del quechua en forma oral.

En el dominio del castellano escrito, el 12% de los padres serían analfabetos (o semianalfabetos); en el caso de las mujeres, este porcentaje sube al 18%. A pesar de que ambas cifras coinciden con los promedios nacionales, es probable que, por el desuso, el porcentaje de analfabetismo real sea más elevado.

De los padres que, según sus hijos o hijas, pueden escribir en castellano, 40% de lo hacen de manera regular o muy poco; las madres en esta misma situación constituyen un 49%. El 48% de los padres pueden hacerlo bien o muy bien, mientras que sólo el 32% de las madres pueden hacerlo de igual manera. Nuevamente el sesgo del sexo aparece; las madres presentan en general mayores porcentajes de analfabetismo y menores niveles de manejo escrito del castellano que los padres.

El caso del manejo escrito del quechua llama la atención. Si bien las alumnas y los alumnos consideran que 44% de sus padres no pueden escribir en quechua y 68% de las madres tampoco pueden hacerlo, consideran que 66% y 32% respectivamente sí lo logran. Esto es bastante optimista, sobre todo tomando en cuenta que el quechua es un idioma cuyo uso está restringido al ámbito oral en espacios familiares. Cabe resaltar que el porcentaje de quienes podrían hacerlo “poco” o “regular” es de 52% para el caso de los padres y 32% para las madres; es decir que podríamos estar ante situaciones de saber firmar, llenar formularios sencillos, etcétera. Sólo un estudiante consideró que su padre puede escribir bien en castellano; ninguna madre aparece con esta calificación.

Sería interesante averiguar si estas diferencias por sexo se mantienen o se modifican entre los alumnos y las alumnas actuales. Es decir, si existe una relación entre manejo de lengua y sexo entre los estudiantes.

El diagnóstico de la comprensión de lectura en quechua y castellano de los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural nos indica que las alumnas y los alumnos carecen de una buena comprensión de lectura en ambas lenguas, comprobándose la hipótesis inicial de trabajo. Cabe resaltar que el nivel de comprensión lectora en quechua es superior al del castellano.

Los factores de esta situación podrían, en este caso, estar asociados a las siguientes razones:

- El sistema ignora su condición de bilingües: lengua materna quechua y alfabetización en castellano.
- La escuela apela a prácticas didácticas urbanas y descontextualizadas.
- Hay un tardío aprendizaje de la lectura en castellano y métodos poco pertinentes para el aprendizaje de la lectura.
- No existen buenos hábitos de lectura.
- La lectura y la escritura no forman parte de la cultura del poblador andino.
- Viven en contextos familiares y culturales poco letrado. Padres agricultores, analfabetos.

Es sumamente interesante anotar que más de 70% de los alumnos y las alumnas del primer ciclo tienen como lengua materna el quechua; y que, por lo tanto, sus niveles de comprensión de lectura son mejores en esta lengua.

Después de once años de escolaridad en castellano, 82 estudiantes de cada 100 no logran comprender lo que han leído; 14% pueden hacerlo de manera regular y sólo 4% comprenden muy bien lo que leen. Los porcentajes, en el caso del quechua, se dan de manera inversa: quienes no logran comprender lo que leen son el 30% aproximadamente; 59% lo comprenden de manera regular y 11% lo hacen muy bien. Después de once años de escolaridad en castellano, el nivel de comprensión de lectura en quechua es significativamente superior.

MATRIZ DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título	Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Dimensiones	Metodología	Marco teórico
Diagnóstico de lectura comprensiva en quechua y castellano en los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural del Instituto Superior Pedagógico Público "Túpac Amaru" de Tinta	¿Cuál es el nivel de lectura comprensiva en quechua y castellano que poseen los estudiantes bilingües del primer ciclo en el Área de Comunicación Integral del ISPPTA de Tinta y qué factores intervienen en la adquisición de esta habilidad?	<p>a. Objetivo general Diagnosticar la comprensión de lectura en quechua y castellano de los estudiantes bilingües del primer ciclo en el Área de comunicación integral del ISPPTA de Tinta.</p> <p>b. Objetivos específicos Identificar los factores culturales y sociales que intervienen en la formación de los hábitos de lectura en castellano y quechua. Diagnosticar los procesos personales de aprendizaje de la lectura durante la educación primaria y secundaria. Medir la comprensión de lectura en quechua y castellano.</p>	La comprensión de lectura en quechua y castellano de los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural del ISPP "Túpac Amaru" de Tinta es deficiente.	<p>a. Variable independiente Comprensión de la lectura en castellano y quechua.</p> <p>b. Variable dependiente Estudiantes bilingües del ISPPTA.</p> <p>c. Variables intervinientes</p> <ul style="list-style-type: none"> Prácticas de lectura en educación primaria y secundaria. Contexto bilingüe e intercultural. 	<p>Comprensión de lectura. Hábitos de lectura. Prácticas de lectura en primaria y secundaria.</p>	<p>Lectura. Comprensión de lectura. Bilingüismo. Prácticas de lectura en primaria y secundaria.</p>	<p>Tipo: cuantitativo. Método: descriptivo. Diseño: descriptivo simple. M O</p>	<p>Concepto de lectura. Enfoques en el aprendizaje de la lectura. Tipos de lectura. Materiales de lectura. Clases de lectura. El analfabetismo. Presencia de lenguas.</p>

BAKER, Colin

1997 *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Primera edición. Madrid: Gráficas Rogar.

CATALÁ, Gloria; Mireia CATALÁ, Encarna MOLINA y Rosa MONCLÚS

2001 *Evaluación de la comprensión lectora*. Primera edición. Barcelona: Graó.

JOLIBERT, Josette

1997 *Interrogación y producción de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio.

LONDOÑO, Oscar

1988 *El analfabetismo funcional*. Primera edición. Lima: Tarea.

MUTAHI, Mwangi wa

2000 "Las tribulaciones de un escritor en gikuyu". En: *El Correo de la Unesco*, abril. Paris: UNESCO. Puede verse también <<http://www.unesco.org/courier>>.

MIRANDA ZAMBRANO, Elvio

1996 *Calidad para la enseñanza del lenguaje*. Cusco: Editorial Alpha EIR Ltda.

PARODI SWEIS, Giovanni

2002 *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PINZAS, Juana

1999 *Leer mejor para enseñar mejor*. Primera edición. Lima: Tarea.

2001 *Se aprende a leer leyendo*. Primera edición. Lima: Tarea.

RENGIFO, Grimaldo

2003 *La enseñanza es estar contento*. Primera edición. Lima: Gráfica Bellido.

SÁNCHEZ CARLESSI, Hugo y Carlos REYES MEZA

1998 *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Mantaro.

VALDERRAMA MENDOZA, Santiago

2002 *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica*. Lima: San Marcos.

VENEGAS, María Clemencia; Margarita MUÑOZ y Luis DARÍO BERNAL

1994 *Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula*. Buenos Aires: Aique.