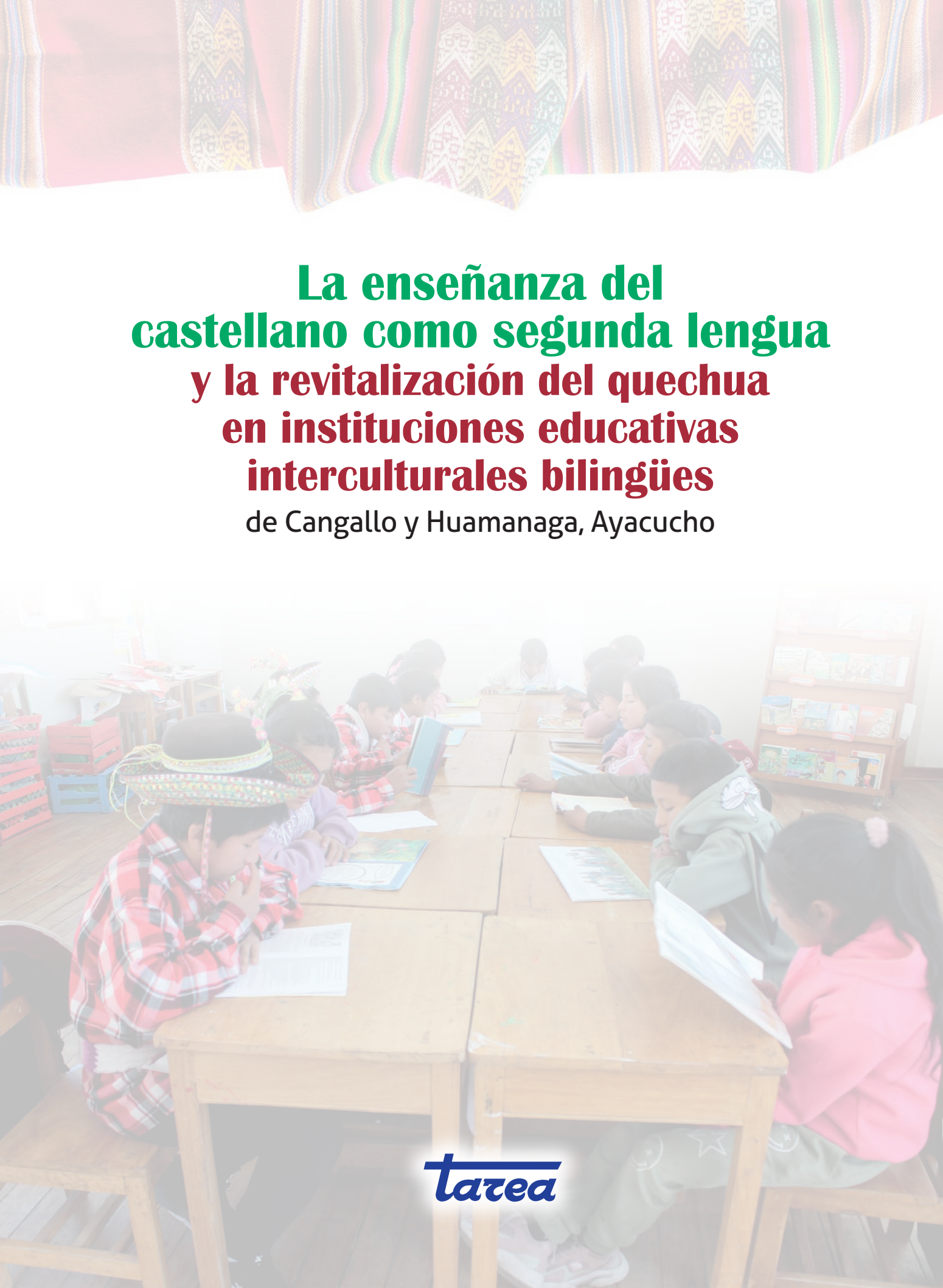


**La enseñanza del
castellano como segunda lengua
y la revitalización del quechua
en instituciones educativas
interculturales bilingües
de Cangallo y Huamanaga, Ayacucho**





**La enseñanza del
castellano como segunda lengua
y la revitalización del quechua
en instituciones educativas
interculturales bilingües
de Cangallo y Huamanaga, Ayacucho**

tarea

La elaboración de este documento estuvo a cargo del Equipo de Educación Intercultural Bilingüe de Tarea en Ayacucho, conformado por **Aurea Condori Janampa** y **Epifania Lunasco Quispe**.

Para la primera versión de la sistematización se contó con la asesoría de **José Antonio Vásquez Medina**. La elaboración del documento contó con la asesoría de **Nora del Socorro Céspedes García**.

Fotografías: Aurea Condori Janampa, Verónica Flores Núñez, Ruth Huamaní Mitma y Epifania Lunasco Quispe.
Diseño y diagramación: Impresión Arte Perú S.A.C.

Esta publicación se terminó de imprimir en agosto de 2024, en los talleres de:
Impresión Arte Perú S.A.C. Jr. General Orbegoso 249 - Breña
T: +51 999698361 - 998738077. E-mail: contacto@impresionarteperu.com

Primera edición: Lima, agosto, 2024.
Tiraje: 1000 ejemplares.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú 2024-07819.

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**
Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Teléfono: (51 1) 424 0997.
Dirección electrónica: tarea@tarea.pe
Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones aquí contenidas son de responsabilidad de las autoras y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las entidades auspiciadoras de Tarea.



Contenido

Presentación	6
I. Contexto de la experiencia	9
1.1 Sobre el proyecto y su alcance	10
1.2 Características del bilingüismo quechua-castellano en la zona del proyecto	14
1.3 Problemas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe	17
II. Fundamentación teórica	19
2.1 Lengua materna y segunda lengua	20
2.2 Competencias comunicativas	22
2.3 Enfoque comunicativo y enfoque sociocultural	24
2.4 Enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua	25
III. Implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de L2	27
3.1 Estrategias de formación para docentes en servicio EIB	28
a. Talleres de formación docente sobre bilingüismo, ciudadanía, derechos lingüísticos y Educación Intercultural Bilingüe	28
b. Curso virtual de formación en quechua certificado por una universidad	29
c. Acompañamiento y asesoría individual y en grupos pequeños	30
d. Material didáctico: hojas de práctica para mejorar la escritura en quechua chanka	30
e. Orientación para el diagnóstico sociolingüístico	31
3.2 Estrategias implementadas por las y los docentes con sus estudiantes	32
a. Estrategias para desarrollar el castellano como segunda lengua	34
b. Estrategias para la revitalización del quechua como segunda lengua	41
IV. Lecciones aprendidas y desafíos pendientes	51
4.1 Lecciones aprendidas	52
4.2 Desafíos pendientes	54
V. Conclusiones y recomendaciones	55
5.1 Conclusiones	56
5.2 Recomendaciones	58
Referencias bibliográficas	59

Presentación

TAREA Asociación de Publicaciones Educativas, institución sin fines de lucro, tiene como objetivo fortalecer las capacidades de aprendizaje de las niñas y los niños, así como contribuir a la formación en servicio de docentes de las instituciones educativas con las que trabaja. Estas instituciones educativas (IE) son diversas y presentan escenarios lingüísticos complejos para la implementación de estrategias pedagógicas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Entre noviembre del 2017 y diciembre del 2019 implementamos la primera fase del proyecto «Educación de calidad para niñas y niños indígenas del Perú» en las provincias de Cangallo y Huamanga de la región Ayacucho, con el apoyo de la financiera HEMPEL y la organización no gubernamental danesa AXIS. Dicho proyecto tiene como objetivo que «Niñas y niños bilingües de las provincias de Cangallo y Huamanga que viven en situación de pobreza o pobreza extrema reciban una Educación Intercultural Bilingüe de calidad que los promueva como ciudadanas y ciudadanos activos/activos, creativos/creativos y críticas/críticos», que desarrollen competencias de manera pertinente, respetando sus derechos y necesidades de aprendizaje en quechua y castellano, partiendo de su contexto, cosmovisión y cosmovivencia.

La segunda fase del proyecto se implementó de agosto del 2020 a agosto del 2024, teniendo en cuenta los logros y desafíos identificados en la evaluación de la primera etapa. Es importante mencionar que durante los años 2020 y 2021 las actividades escolares presenciales se interrumpieron debido al aislamiento sanitario por la pandemia del covid-19, y que la atención remota fue insuficiente para lograr los aprendizajes esperados, especialmente por las limitaciones o falta de recursos digitales en las escuelas y entre las familias de zonas rurales.

Con el propósito de mejorar los aprendizajes de niñas y niños, en la segunda etapa del proyecto decidimos enfocarnos en esfuerzos mayores que contribuyeran al desarrollo de las competencias comunicativas en lengua materna y en castellano como segunda lengua; esto, mediante la implementación de estrategias didácticas diferenciadas según el contexto sociolingüístico. En esta experiencia pedagógica participaron 23 instituciones educativas de primaria seleccionadas a partir de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (ECE-EIB) del 2018 por estar ubicadas en comunidades que mantienen el quechua como lengua materna —en parte debido a su lejanía de las ciudades, donde predomina el uso del castellano— y porque en ellas aún predomina el uso del castellano, lo cual perjudica los aprendizajes de las alumnas y los alumnos quechuahablantes.

Consideramos que los bajos resultados de aprendizaje se deben a diversos factores, tales como limitaciones del personal docente sobre el manejo del enfoque de EIB e inadecuados espacios de formación a los cuales pueden acceder; escaso material educativo adecuado para promover el bilingüismo, especialmente los de lectura, muchos de ellos descontextualizados; insuficiente conocimiento del currículo nacional actualizado el 2016 y dificultades para la planificación pedagógica en EIB; baja o nula participación e involucramiento de padres, madres y comunidad en general en el proceso de aprendizaje de sus niñas y niños; pérdida del uso cotidiano del quechua y como lengua para el aprendizaje en la escuela, así como falta de dominio escrito por parte de algunos y algunas docentes.

Frente a ello, en Tarea propusimos estrategias para el desarrollo del castellano como segunda lengua (L2), de la mano con la revitalización del quechua. Estas estrategias se han aplicado de manera articulada entre la escuela y la comunidad, con docentes, padres, madres, niñas y niños, en coordinación con las autoridades educativas, para promover el bilingüismo del castellano y del quechua mediante la oralidad, la lectura, la escritura, el juego y la ampliación de la conciencia lingüística.

Esta publicación, que presenta las estrategias implementadas en las escuelas participantes en el proyecto, está organizada en cinco secciones: *Contexto de la experiencia* (sección I), que comprende la información sobre el proyecto y su alcance, las características del bilingüismo quechua-castellano en la zona del proyecto y los problemas en la implementación de la educación intercultural bilingüe; *Fundamentación teórica* (sección II), que incluye los principales conceptos en los que se basa la experiencia, tales como lengua materna y segunda lengua, competencias comunicativas, enfoque comunicativo y enfoque sociocultural, y enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua; *Implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de L2* (sección III), que contiene estrategias de formación para docentes en servicio EIB, y estrategias implementadas por las y los docentes con sus estudiantes; *Lecciones aprendidas y desafíos pendientes* (sección IV); y *Conclusiones y recomendaciones* (sección V). Finalmente, incluimos las referencias bibliográficas.

Compartimos aquello que contribuyó a mejorar los aprendizajes de niñas y niños que estudian en escuelas de EIB, en contextos adversos y con carencias sociales, para que, con el sentido crítico necesario, docentes de otras instituciones educativas de similares características las recreen y adapten en sus aulas. Va nuestro agradecimiento a cada docente, a las madres y los padres de familia y a las autoridades educativas que contribuyeron con esta experiencia pedagógica de EIB cuyos resultados favorecieron el aprendizaje.

EQUIPO TAREA



Yachaq enseñando el tejido de canasta en la IE de Huayllabamba, Cangallo



I.

Contexto de la experiencia



Niñas y niños participando en el Quqaw mastay (compartir de fiambres), en la IÉ de Ñuñunhuayqo, Cangallo

1.1. Sobre el proyecto y su alcance

La experiencia que presentamos forma parte del proyecto «Educación de calidad para niñas y niños indígenas del Perú» —implementado en Huamanga y Cangallo en dos fases, desde el año 2017 hasta el 2024—, que incluye prácticas alternativas para subsanar las deficiencias identificadas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y de la formación en servicio de los equipos docentes con los que trabajamos.

El Informe Final Integrado de la evaluación de la primera fase del proyecto, llevada a cabo por Nancy Catacora Garnica y Emma Zevallos Aguilar en el 2019, nos dio luces tanto sobre las dificultades como sobre las condiciones favorables para la enseñanza de la segunda lengua (L2) —quechua o castellano— en las instituciones educativas participantes en el proyecto. Como respuesta, en cuanto a la formación docente, Tarea incluyó temas no considerados en un inicio, tales como la «enseñanza del castellano como segunda lengua y la enseñanza de la lengua originaria como segunda lengua» (p. 12).

Dicho informe destaca la importancia de las bibliotecas de aula implementadas en la primera fase del proyecto, que incluyeron textos en castellano y en quechua para promover el bilingüismo. Además, indagaron con las y los docentes sobre la opinión de los padres y madres de familia respecto a la enseñanza en quechua y en castellano en la escuela. Al respecto, las evaluadoras afirman que:

«Un tema conexo es la aceptación de la enseñanza en dos lenguas, la materna y la adquirida. Es desde esta perspectiva que se preguntó a los/las docentes cuál es la opinión que expresan madres y padres respecto a la enseñanza en quechua y castellano a sus hijos/as. Las respuestas indican que 86,7% de los docentes opinan que las madres y padres de familia consideran importante la enseñanza en dos lenguas [...] [que] ha aumentado la aceptación en las dos lenguas, [lo cual] tiene que ver con una mayor predisposición a participar de los padres, algo que no se veía antes» (encuesta a docentes, octubre del 2019, p.20).

En la encuesta aplicada por las evaluadoras, para el informe final de la primera fase del proyecto, se indaga sobre las principales razones esgrimidas por padres y madres

que se oponen a la enseñanza en quechua: «el 42% de padres respondió que “hablar quechua puede hacer que los discriminen”, el 31,6% que “hablar quechua no les sirve para la vida”, el 15,8% que “hablar quechua no les sirve para la vida y puede hacer que los discriminen” y 10,5% que “hablar quechua es mal visto”» (Evaluación Final de la primera fase del proyecto, 2019, p. 21).

Considerando que actualmente muchos niños y niñas tienen como lengua materna el castellano, y que el quechua se usa poco en el ámbito público; que algunos padres y madres se oponen a la enseñanza del quechua; e incluso que hay docentes con dificultades para el manejo del quechua oral y escrito, se plantearon estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua y la revitalización del quechua, con el objetivo de contribuir con el logro de aprendizajes significativos en lengua materna y segunda lengua.

Ante las limitaciones halladas en el cuerpo docente para implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el proyecto contribuyó proponiendo estrategias diferenciadas según los escenarios lingüísticos planteados por el Ministerio de Educación¹ y las necesidades de aprendizaje de las niñas y los niños; esto, considerando la lengua materna (L1) como instrumento de comunicación y aprendizaje, y la segunda lengua como instrumento de comunicación en proceso de aprendizaje. Para ello tomamos en cuenta que de las 23 instituciones educativas participantes 21 corresponden a los escenarios 1 y 2, es decir, EIB de fortalecimiento que desarrollan competencias curriculares de distintas áreas en la lengua materna y la expresión comunicativa del castellano como segunda lengua; una IE al escenario 3, en la cual la mayoría de estudiantes comprenden y hablan con fluidez en castellano y también una lengua originaria, pero con limitaciones, mientras que en la comunidad prevalece el castellano y la lengua originaria es empleada por los adultos y adultos mayores. La otra IE pertenece al escenario 5, de zona urbana que, por su condición, desarrolla estrategias de revitalización y aprendizajes de quechua como segunda lengua. El cuadro 1 muestra

■
1 El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) reconoce cinco escenarios lingüísticos: 1, 2, 3 y 4 en zona rural, y el escenario 5 en zona urbana. Más en detalle: 1) La mayoría de estudiantes de la IE tienen una lengua materna originaria, la comprenden y hablan fluidamente, y su uso es predominante en el aula y en la comunidad. 2) La mayoría de estudiantes comprenden y hablan una lengua originaria y castellano, con algunos bilingües de cuna, y logran usar las dos lenguas en situaciones diferenciadas. 3) La mayoría de estudiantes comprenden y hablan fluidamente en castellano y una lengua originaria con limitaciones; en la comunidad prevalece el castellano; la lengua originaria la emplean los adultos y adultos mayores. 4) La mayoría de estudiantes comprenden y hablan fluidamente en castellano; en la comunidad se usa el castellano, pero se comparten prácticas del pueblo originario. 5) En la IE, ubicada en zona urbana, confluyen estudiantes de distintos pueblos y con distintas lenguas originarias (multilingüismo y diferentes niveles de bilingüismo), pero la comunicación en general es en castellano (Minedu, 2018a).

la diversidad de escenarios lingüísticos de las instituciones educativas que participan en el proyecto —y que complejiza su atención pedagógica—.

Cuadro 1. Escenarios lingüísticos y atención pedagógica en EIB

Lenguas activas	Escenarios lingüísticos				
	Escenario 1, IE zona rural	Escenario 2, IE zona rural	Escenario 3, IE zona rural	Escenario 4, IE zona rural	Escenario 5, IE zona urbana
N.º de IE participantes	21		1	0	1
Lengua materna o de cuna-L1	Quechua aprendido en los tres primeros años de vida.	Niños bilingües: quechua y castellano, con distinto nivel de bilingüismo.	Predomina el castellano entre niños, niñas y generaciones jóvenes.	Predomina el castellano, pero practican tradiciones originarias.	Multilingüismo en lenguas originarias. Distinto nivel de bilingüismo con el castellano.
Lenguas presentes en la comunidad	Se habla quechua. Comprenden y hablan castellano, pero no lo dominan.	Se utiliza el quechua junto con el castellano.	Generaciones jóvenes comprenden el quechua, pero con limitaciones. Adultos y adultos mayores se comunican en quechua.	Conocen algunas palabras o frases de uso común en quechua.	Predomina el castellano como lengua común.
Forma de atención pedagógica	Fortalecimiento cultural y lingüístico.	Fortalecimiento cultural y lingüístico.	Revitalización cultural y lingüística.	Revitalización cultural y lingüística.	Revitalización de lenguas originarias: L2. Fortalecimiento y revitalización cultural.

Elaboración propia, basada en la Resolución Ministerial 519-2018-Minedu, que crea el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). Escenarios: acápite 6, Formas de atención pedagógica: acápites 7.1, 7.2, 7.3 (Minedu, 2018b). Incluye precisiones generadas por la observación en escuelas y comunidades participantes.

Según la norma técnica, tenemos tres modelos de atención pedagógica: EIB de fortalecimiento, EIB de revitalización y EIB urbana.² La clasificación incluye sugerencias referidas a estrategias diferenciadas para cada forma de atención, pero la realidad supera este ordenamiento. Las escuelas del proyecto corresponden en su mayoría a

² En el MSEIB se detallan así estas tres formas de atención pedagógica: a) *EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico*: los estudiantes desarrollan competencias en la lengua originaria como lengua materna y en castellano como segunda lengua (escenarios 1 y 2). b) *EIB de revitalización cultural y lingüística*: busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y la revitalización de la lengua originaria como lengua de herencia (escenarios 3 y 4). c) *EIB en ámbitos urbanos*: busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de origen indígena que habitan en zonas urbanas, así como fortalecer o revitalizar la lengua originaria.

la forma de atención de EIB de fortalecimiento, pero hay estudiantes con nivel básico de quechua que requieren ser atendidos más como de revitalización. En consecuencia, en el aula no se visibiliza el estricto tratamiento prescrito para desarrollar las competencias curriculares según los escenarios establecidos en la norma técnica, pues los diagnósticos lingüísticos plantean nuevas y complejas situaciones.

Cabe destacar que, a la fecha, esta «división» de formas de atención pedagógica del servicio EIB establecido por el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB, Minedu, 2018a, acápite 7.1, 7.2 y 7.3) con estrategias diferenciadas no es del todo implementada por las y los docentes EIB debido a dos factores principales. El primero, que no cuentan con el manejo suficiente de la lengua quechua ni de su valoración social; y el segundo, los cambios continuos de las orientaciones, que no dan tiempo suficiente para que sean apprehendidos, de modo que puedan desplegar y consolidar una forma de trabajar el quechua y el castellano con estudiantes que hablan y entienden ambas lenguas (escenario 2), pero cuya socialización es principalmente en castellano.

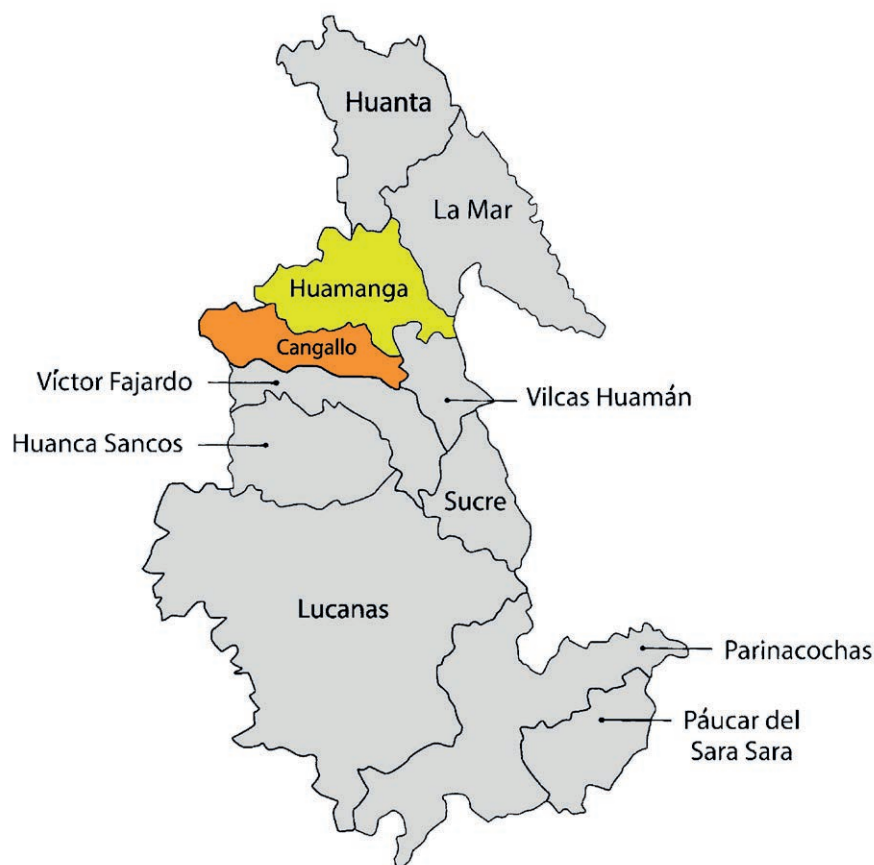
Partiendo de nuestra experiencia planteamos que, en este escenario mixto, se requieren estrategias que permitan un tratamiento del castellano como L2 y también como L1; y lo mismo con el quechua —como L1 y como L2—, entre estudiantes y familias que van dejando de hablar y socializar en esta lengua por problemas sociolingüísticos. En consonancia con este planteamiento, el equipo de Tarea de Ayacucho propone estrategias que desarrollan competencias del castellano como segunda lengua y, al mismo tiempo, el buen dominio del quechua. Son estrategias basadas en actividades lúdicas, motivadoras y participativas, que ayudan a cada docente a lograr los propósitos del aprendizaje intercultural y bilingüe. Asimismo, brindan aportes para mejorar las competencias comunicativas de expresión oral, comprensión y expresión escrita en castellano —entre docentes y estudiantes—, a la par que las competencias comunicativas en quechua. Para ello se facilitaron determinadas herramientas de trabajo, con la expectativa de que cada estudiante obtenga mejores logros en ambas lenguas.

Con una intención más intercultural, el proyecto impulsó estrategias formativas que le permiten a cada docente apropiarse de instrumentos metodológicos y estrategias didácticas para la enseñanza de L2, así como para el fortalecimiento y revitalización del quechua, como herramientas necesarias y pertinentes para los aprendizajes de sus estudiantes de escuelas rurales, considerando el MSEIB en sus formas de atención pedagógica según los escenarios socioculturales y lingüísticos identificados.

Las estrategias propuestas permiten contar con más herramientas, estrategias y recursos para el tratamiento pedagógico de las lenguas originarias y del castellano, ambas como primera o segunda lengua, según corresponda, dentro y fuera de la

institución educativa. Actualmente, en las IE participantes la enseñanza de L2 se da en quechua y en castellano, según las necesidades del grupo, lo cual ha permitido que cada estudiante desarrolle competencias comunicativas en ambas lenguas de manera fluida, lo que le facilita interactuar en cualquier situación y contexto.

1.2. Características del bilingüismo quechua-castellano en la zona del proyecto



En la actualidad, después del Censo de Población y Vivienda del 2017, debemos mirar la EIB más allá de las lenguas originarias y comprender que existen comunidades que, por diversas razones, ya no hablan ni transmiten su lengua originaria, pero sí mantienen su cultura y se consideran indígenas. Esto es lo que se viene observando en la región Ayacucho. En el informe del censo —*Resultados definitivos, Ayacucho* (INEI, 2018)— encontramos que el 63,58% de pobladores censados de esta región, de más de 5 años de edad, tienen como lengua materna el quechua (INEI, 2018, cuadro 2.16), mientras que un porcentaje mayor, el 81,2 %, de habitantes censados mayores de 12 años se autoidentificó como perteneciente al pueblo quechua (INEI, 2018, cuadro 2.17).

Las provincias del proyecto, Cangallo y Huamanga, son zonas con alto porcentaje de población quechuahablante. En Huamanga, capital de la región Ayacucho, el 55,61% de mayores de 5 años tienen como lengua materna el quechua, en tanto que en Cangallo es el 90,59% (INEI, 2018, cuadro 16.2). En cuanto a la autoidentificación étnica, en Huamanga el 80,89% de mayores de 12 años se identifica como perteneciente al pueblo quechua; y en Cangallo, el 91,87% (INEI, 2018, cuadro 2.18). En el cuadro 2 resumimos los datos del referido censo.

Cuadro 2. Lengua materna y autoidentificación étnica, censo del 2017

REGIÓN AYACUCHO		PROVINCIA DE HUAMANGA		PROVINCIA DE CANGALLO	
Lengua materna	Autoidentificación étnica	Lengua materna	Autoidentificación étnica	Lengua materna	Autoidentificación étnica
63,58 %	81,2%	55,61%	80,89%	90,59%	91,87%

Elaboración propia basada en datos de Ayacucho Resultados definitivos. Censo 2017 (INEI, 2018).

En el campo educativo, según los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de cuarto grado EIB (2018), en ambas provincias existen limitaciones en el logro de aprendizaje de competencias comunicativas, tanto en L1 como en L2 (cuadro 3). Este resultado, nos alertó sobre los niveles de bilingüismo en las IE de la zona, pues se observa el avance, sobre el quechua, del castellano como lengua franca. Tal realidad nos planteó el compromiso de realizar acciones de fortalecimiento del quechua como L1, a la par que el desarrollo del castellano como L2, y en algunos casos también el quechua como L2.

Cuadro 3. Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de EIB, L1 y L2, cuarto grado de primaria, 2018

Ámbito	L1 Quechua chanka			L2 Castellano		
	Nivel de logro (%)			Nivel de logro (%)		
	En inicio	En proceso	Satisfactorio	En inicio	En proceso	Satisfactorio
Nacional	37,5	59,4	3,1	66,5	23,2	10,4
DRE Ayacucho	38,0	58,4	3,6	38,8	39,4	21,8
UGEL Cangallo	35,4	62,0	2,5	29,1	37,3	33,5
UGEL Huamanga	43,0	53,4	3,6	50,4	35,3	14,2

Elaboración propia basada en datos del Sistema de Consulta de Resultados de Evaluación-SICRECE (Minedu, 2018c).

Un dato no menor es el manejo del quechua y del castellano por las y los docentes. De acuerdo con una encuesta aplicada por Tarea, de 45 docentes de las IE participantes, 40% se ubican en el nivel básico, sin un dominio escrito del quechua adecuado para la EIB; y en quechua oral, 71,1 % se ubican en los niveles básico e intermedio. En cuanto al castellano, la mayoría lo dominan; sin embargo, tienen serios problemas con usos gramaticales propios de la realidad bilingüe y de préstamos del quechua.³

En los diagnósticos sociolingüísticos (comunidad) y psicolingüísticos (institución educativa-aula) realizados cada año por docentes del proyecto, se informa que los adultos mayores —mujeres y hombres— son quienes hablan fluidamente el quechua en el hogar y en algunos espacios de la comunidad, mientras que utilizan el castellano de manera incipiente solo con otras personas que hablan castellano o en la ciudad. Padres y madres más jóvenes utilizan el quechua para conversar con las personas mayores de la familia y de la comunidad, pero no transmiten esta lengua a sus menores hijos e hijas, a quienes les hablan en castellano. Como producto de esta falta de transmisión generacional de la lengua quechua, un alto porcentaje de niñas y niños tienen dificultades para comunicarse fluidamente en esta lengua porque tienen como lengua materna el castellano. Este es un problema para la sostenibilidad de la cultura quechua, ya que, de alguna manera, en esta generación se está rompiendo el vínculo con la lengua originaria. Recordemos que tras una lengua hay todo un bagaje de conocimientos y de sabiduría que corresponden a una cultura.

En las entrevistas con docentes, en el marco de la evaluación de entrada para el curso de quechua se confirmó que sigue siendo la lengua más hablada en la familia; no obstante, en espacios públicos es el castellano. Esta convivencia de lenguas en condiciones sociales desiguales en desmedro del quechua es una realidad de siglos. Una consecuencia actual es que, en contextos donde se trabaja con la EIB, hay un alto número de estudiantes cuya segunda lengua es el quechua, o no saben distinguir cuál es su primera lengua porque hablan las dos. A este preocupante panorama se le suma un dato de autoidentificación étnica: de la región Ayacucho, 63,58% declaran tener el quechua como lengua materna, mientras que 81,2% se reconocen parte del pueblo originario quechua (INEI, 2018). En todo caso, esto último se plantea como un escenario favorable, pues la población que no tiene

■
3 Se utilizaron tres instrumentos de ubicación de niveles de dominio de lengua, uno para cada competencia lingüística —oral, comprensión lectora y escritura—, a fin de conocer las necesidades de aprendizaje del quechua. Se empleó la escala de dominio que utiliza el Ministerio de Educación: nivel de inicio: 0-11 puntos; nivel básico: 12-14 puntos; nivel intermedio: 15-17; nivel avanzado: 18-20 puntos.

el quechua como primera lengua estaría dispuesta a desarrollarla como segunda lengua y a fortalecer su cultura.

Por otra parte, según las entrevistas sostenidas en las comunidades para el diagnóstico sociolingüístico, los varones muestran un mayor dominio del castellano. En consonancia con este dato, en las IE se observa que también los niños dominan más el castellano que las niñas. Ello se puede explicar porque a menudo los roles que la comunidad les asigna a los varones exigen el uso del castellano; por ejemplo, cuando dirigen las reuniones en esta lengua porque hay visitantes o autoridades. Asimismo, las visitas a la ciudad por comercio o salud, o para ver a familiares, hacen que prioricen el uso del castellano, pues la ciudad no es muy amigable para la práctica del quechua. Aún se nota temor a la discriminación lingüística.

La situación descrita muestra que la dimensión de género es otro aspecto clave en este contexto, pues favorece a los varones: con el pretexto de falta del manejo del castellano por parte de las mujeres, ellas son relegadas de la participación en espacios de decisión y de poder como asambleas y gestiones comunales. Hay, por lo tanto, una desigualdad de género asociada a la lengua quechua, porque el castellano hablante es visto como «superior, preparado, leído y el que sabe» (Howard, 2015). Esto refuerza la idea de que el quechua es una lengua doméstica e íntima, concepto que se debe erradicar partiendo de las aulas, más aun considerando que la Ley 29735 (2011), artículo 4, en especial los incisos *c*, *f* y *g*, y su reglamento, protegen el uso social de la lengua originaria como un derecho de todas las personas. Cabe señalar, sin embargo, que en nuestro país aún no contamos con las condiciones suficientes para garantizarlo. Por estas razones, nuestro proyecto incluye un componente de igualdad de género que tomamos en cuenta para la enseñanza y el aprendizaje en L1 y L2.

1.3. Problemas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe

Si bien existen avances en las políticas a favor de la EIB, como la Ley 29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (Congreso de la República, 2011); el Plan Nacional de la Educación Cultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016a); la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad (Minedu, 2017); la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2018d), el Proyecto

Educativo Regional de Ayacucho al 2021 (Gobierno Regional, 2006) y el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho al 2036 (en proceso de validación), además del Proyecto Educativo Local de Huamanga 2012-2024 (Municipalidad de Huamanga, 2013), entre otros, lo real es que en las instituciones educativas de los tres niveles —inicial, primaria y secundaria— estas políticas aún no se plasman a plenitud en la práctica cotidiana, social ni educativa.

La Ley 29735, en su artículo 4, establece explícitamente los derechos lingüísticos en educación. Es pertinente destacar dos de estos incisos: «h) recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad» e «i) aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano». Sin embargo, pese a que los docentes en su gran mayoría son bilingües o llevaron alguna formación en EIB, en las aulas hay poco manejo de estrategias para atender a cada estudiante según sus necesidades y niveles de dominio de lengua originaria, o considerando conocimientos diversos para el aprendizaje significativo.

Un factor positivo es que otros sectores, como el Poder Judicial y el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, están reforzando el uso de las lenguas originarias como producto de la implementación de la Ley 29735, lo cual favorece su revaloración social.



II.

Fundamentación teórica



Niñas, niños, madres y docentes demostrando cómo se juega "El mundo" en una IE de Canchacancha, Cangallo

Las estrategias didácticas implementadas en la experiencia pedagógica aquí sintetizada se sustentan en aportes teóricos que explicamos brevemente en esta sección. Cabe señalar que la experiencia tuvo lugar en diálogo permanente y crítico con el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016b) y el Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2016c), siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación sobre la Educación Intercultural Bilingüe y siempre en coordinación con las y los docentes de las escuelas participantes. Esta interrelación facilitó la aplicación de las adecuaciones más pertinentes para responder mejor a las condiciones y necesidades de aprendizaje.

2.1. Lengua materna y segunda lengua

¿Cómo aprendemos a hablar? Esta pregunta compromete a varias disciplinas —psicología, lingüística, psicolingüística, neurolingüística, sociolingüística, entre otras— que han generado diversas explicaciones para aportar al conocimiento de este proceso tan rico y complejo que vemos de manera cotidiana como un aprendizaje espontáneo y natural.

Llamamos *lengua materna* a aquella con la que aprendemos a hablar. No obstante, hay personas que por diferentes motivos aprendieron a hablar en dos lenguas; en tal caso, ambas se consideran su lengua materna. La adquisición de la lengua materna se inicia desde el nacimiento. Hacia los 6 o 7 años de edad se espera un buen manejo de esa lengua, que permita comunicarse de manera fluida y clara. En este proceso la comprensión precede a la expresión, y su desarrollo es similar en todos los idiomas (Pastor, 2004). Los aportes del enfoque cognitivo y constructivista, así como el enfoque social (Piaget, 1926, y Vygotsky, 1934, respectivamente, citados en Pastor, 2004), han contribuido significativamente a comprender y valorar el desarrollo de las habilidades lingüísticas como un proceso evolutivo y constructivo complejo, en el cual influyen, de modo interdependiente, factores biológicos, cognitivos, sociales y culturales.

Vygotsky y Piaget coinciden en que el desarrollo del pensamiento influye en el desarrollo del lenguaje, y viceversa. Vygotsky enfatiza además la importancia del factor sociocultural en el desarrollo del lenguaje, pues se aprende a hablar en la interacción con las personas del entorno más cercano: madre, hermanos, familiares. A su vez, el desarrollo del lenguaje influye significativamente en el desarrollo

intelectual, emocional y social desde la infancia, ya que permite socializar con la familia y, progresivamente, con amigos, amigas y otras personas adultas.

En cuanto a la lengua materna, a la escuela le corresponde profundizar su dominio en la expresión y comprensión oral, pero principalmente en la enseñanza de su lectura y escritura, sobre todo en contextos culturales que privilegian la oralidad. Se trata de potenciar la competencia y capacidades lingüísticas de cada estudiante para que se comunique de manera pertinente en distintos contextos sociales y culturales, y de propiciar el desarrollo continuo de estas competencias a lo largo de la vida.

La segunda lengua es aquella diferente a la lengua materna pero que está presente «en el contexto inmediato del aprendiz, y este puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla» (Pastor, 2004, p. 66). Se diferencia de una lengua extranjera—que también es diferente a la lengua materna—en que no está presente en el contexto cotidiano de quien la aprende. En el caso peruano sabemos que muchos pueblos andinos y amazónicos mantienen vigentes sus lenguas originarias y que por lo general conviven con el castellano como segunda lengua. Asimismo, encontramos niñas y niños bilingües de cuna, es decir, que aprendieron a hablar en dos lenguas: su lengua originaria y el castellano.

No debe pasarse por alto que, en contextos de bilingüismo marcados por condiciones de desigualdad social, política, económica u otras, las culturas y las lenguas de los pueblos menos favorecidos—como los pueblos originarios—son minusvaloradas. Esto, debido a prejuicios, pues se asocian con ignorancia, pobreza, ruralidad y bajo nivel educativo, sin cuestionar las condiciones de desigualdad. Como consecuencia, el uso de esa lengua se restringe a la vida familiar y privada. A la lengua del grupo hegemónico o dominante se le atribuye, en cambio, mayor prestigio y poder, y su uso se impone en los espacios públicos. Ocurre en contextos de colonización, donde, aun concluida la dependencia política, persisten los prejuicios como pretexto para justificar desigualdades, minusvaloración y prácticas lingüísticas discriminadoras y excluyentes hacia las lenguas originarias y sus hablantes. Para un enfoque de interculturalidad crítica, es necesario cambiar esta situación propiciando en la práctica cotidiana el respeto a las diferencias y la igualdad del valor de las diferentes lenguas y culturas.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que las culturas y las lenguas no se mantienen estáticas: se van transformando en el tiempo, lo cual complejiza los contextos bilingües y las relaciones entre lenguas originarias y segundas lenguas.

2.2. Competencias comunicativas

Conviene precisar cómo entendemos el concepto de *competencia*, dado que es un término que, aunque se ha generalizado en las políticas educativas, continúa siendo motivo de discusión. Este debate puede causar confusión, por una parte; pero finalmente, por otra parte, resulta positivo para su mejor comprensión y porque es válido asumir de manera crítica las políticas educativas.

En el proceso de la experiencia asumimos el concepto y las competencias comunicativas establecidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (2016b), documento que define la *competencia* como «facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético». Define además las *capacidades* como «los recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada» (p. 29).

Las definiciones enunciadas se alinean con una apreciación positiva de las competencias en los procesos educativos, como la que plantean Pérez Gómez y Pérez (2013), quienes afirman que las competencias son «Combinaciones dinámicas de recursos personales, complejos sistemas de comprensión y acción que incluyen “saber pensar”, “saber decir”, “saber hacer” y “querer pensar, decir y hacer”». Los mismos autores añaden que «Se ponen en juego para comprender la complejidad de las situaciones en las que se pretende actuar y para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar los modos concretos de actuación». Además, enfatizan «el carácter holístico, reflexivo y contextualizado como el eje esencial de las competencias» (Hopkins, 2006; Pérez Gómez 2008, 2009, 2012, citados en Pérez Gómez y Pérez, 2013, p. 70), una característica de las competencias que consideramos fundamental en el campo educativo.

En tal sentido, buscamos que las niñas y los niños desarrollen de manera holística y reflexiva los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en el currículo nacional, tanto en su lengua materna como en el castellano como su segunda lengua.

En cuanto a las competencias comunicativas, el currículo nacional considera competencias en lengua originaria, en castellano y en lengua extranjera. En el cuadro 4 presentamos las competencias de primera y de segunda lengua, a cuyo desarrollo dirigimos las estrategias didácticas implementadas.

Cuadro 4. Currículo Nacional de Educación Básica: competencias comunicativas en L1 y L2

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

Currículo Nacional de Educación Básica, 2016b, pp. 31 y 32.

Según el MSEIB, es deseable que las niñas y los niños desarrollen un «bilingüismo aditivo y de mantenimiento» (Minedu 2018^a, acápite 8.1, p. 14). Es decir, que las y los propios hablantes consideren el conocimiento de dos lenguas como un enriquecimiento; que manejen dos o más lenguas con suficiente solvencia para comunicarse en forma

oral y escrita; y que les sirvan como herramientas de aprendizaje, así como para desempeñarse en distintos contextos socioculturales.

Reiteramos la importancia de que la EIB promueva un trabajo pedagógico que valore y afiance la lengua materna a partir de la cual se desarrolle el aprendizaje de una segunda lengua. En tal sentido, se trata de fomentar una actitud de respeto hacia las diferentes lenguas y culturas. Es decir, un bilingüismo que valore por igual las dos lenguas, superando los prejuicios contra las lenguas originarias.

2.3. Enfoque comunicativo y enfoque sociocultural

Si bien encontramos diferentes e importantes enfoques que aportan al trabajo pedagógico en el aula, en esta oportunidad nos referiremos a los enfoques comunicativo y sociocultural, que orientaron nuestro trabajo para promover el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas en las instituciones educativas de EIB participantes.

El enfoque comunicativo se caracteriza por promover el desarrollo de la competencia lingüística como instrumento de comunicación; por lo tanto, se basa en la participación de cada estudiante en tareas comunicativas reales y contextualizadas (Savignon, 1991, citado en Corrales, 2009, p. 158), superando los ejercicios repetitivos y poco significativos.

El Programa Curricular de Educación Primaria asume el enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias comunicativas en lengua originaria y en segunda lengua. En consecuencia, orienta a las profesoras y los profesores a propiciar situaciones de uso real del lenguaje para comunicarse e interactuar con diferentes interlocutores, lo cual los coloca en la necesidad de producir y de comprender textos orales y escritos con diferentes propósitos y en diferentes contextos socioculturales. Para ello, recomienda utilizar diferentes tipos de textos, formatos y géneros discursivos; así como diversos soportes: impresos, audiovisuales y digitales, entre otros, según su objetivo o propósito de comunicación y sus interlocutores (Minedu, 2016c, p. 146).

Por su parte, el enfoque sociocultural formulado por Vygotsky sostiene la importancia de las interacciones sociales de niñas y niños con sus pares y con personas adultas en los procesos de aprendizaje, incluido el aprendizaje de la lengua materna y otras. Al respecto, según Silvestri, «El enfoque sociocultural postula que el desarrollo de los procesos lingüísticos se despliega en el marco de la vida social y las prácticas culturales,

comprendiendo el código genético humano como un componente necesario, pero no suficiente» (2012, citado en Herrera, 2021, p. 154).

A partir de nuestra experiencia podemos decir que ambos enfoques son pertinentes para el desarrollo de las competencias lingüísticas en el marco de la educación intercultural y bilingüe, pues contribuyen a orientar los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje de manera flexible según los escenarios lingüísticos que predominan en una comunidad, escuela y aula, sin perder de vista la complejidad y variedad de situaciones que se puedan hallar tratándose de un proceso en permanente dinamismo.

2.4. Enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua

A diferencia de la lengua materna, que se adquiere de manera «natural», el aprendizaje de la segunda lengua (L2) requiere apoyo social y pedagógico. Los enfoques comunicativo y sociocultural son pertinentes para propiciar este aprendizaje de manera significativa, superar una actitud impositiva del castellano como L2 por parte de la escuela, y desterrar las actitudes discriminadoras respecto a las lenguas originarias.

Corrales afirma que «El objetivo de una segunda lengua no es aprender acerca de un segundo idioma, sino usarlo para poder comunicarse» (2009, p. 150). La misma autora cita a Nunan, quien precisa que el enfoque comunicativo involucra «a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma» (1989, citado en Corrales, 2009, p. 159).

A partir de experiencias de enseñanza y aprendizaje de la L2 son recomendables tareas comunicativas como diálogos, juegos, trabajo en parejas y en grupos pequeños, juegos de roles y otras actividades comunicativas durante las sesiones de aprendizaje. Benítez manifiesta que este tipo de tareas, planteadas en situaciones reales de comunicación, hacen del enfoque comunicativo «una forma plausible de lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que las tareas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite, mediante un proceso interior, adquirir la lengua» (2007, citado en Corrales, 2009, p. 159).

La comprensión y expresión oral es fundamental para el desarrollo de las personas y los pueblos. Además, sirve como base de las competencias lingüísticas de lectura y escritura, primero en la lengua materna y luego en la segunda lengua. Hay que tener

presente que para lograr las competencias lingüísticas de la L2 influyen factores cognitivos, sociales, culturales y afectivos, ya que, por diferentes condiciones socioculturales, al aprender y al usar una lengua diferente a la materna, la L1 puede ser relegada, a menudo a causa de prejuicios e incluso de actitudes racistas. Es el caso del quechua respecto al castellano. En el contexto actual de globalización y uso de las redes sociales, se trata de valorar las diferentes lenguas por su función comunicativa, lo cual implica, de ser necesario, aprender una segunda o más lenguas.

Como señalamos anteriormente, en el Perú, según el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018^a), se reconocen cinco escenarios lingüísticos: los cuatro primeros ubicados en zonas rurales y el quinto en zona urbana: *escenario 1*, en la comunidad prevalece la lengua originaria en niños y adultos; *escenario 2*, en la comunidad se usan la lengua originaria y el castellano como segunda lengua (muchos niñas y niños son bilingües de cuna, con dos lenguas maternas); *escenario 3*, prevalece el castellano en la comunidad (solo personas adultas y adultas mayores usan la lengua originaria); *escenario 4*, predomina el uso del castellano, aunque la comunidad mantiene sus prácticas culturales originarias; y *escenario 5*, por ubicarse en zona urbana se puede encontrar multilingüismo, pero la lengua de uso común es el castellano (ver el cuadro 1, Escenarios lingüísticos y atención pedagógica en EIB, p. 12).

Según el caso, el mismo modelo recomienda como formas de atención pedagógica el fortalecimiento y/o la revitalización de las lenguas y las culturas originarias, junto con el desarrollo del castellano como segunda lengua, ya que se trata de asegurar a niñas y niños bilingües una formación integral acorde al enfoque de interculturalidad que propugna el propio currículo nacional.

Antonia Huaranca Quispe, madre de familia de Canchacancha, sostiene que sus hijos «desde chiquitos hablaban las dos lenguas, quechua y castellano, y han mejorado hablar castellano en la escuela». Ella destaca la influencia de los roles de género en esta mejora: «Son las madres, abuelas, las que ayudan a la fluidez y uso del quechua, mientras que son los varones, padres, abuelos, quienes refuerzan y mejoran el uso del castellano, aparte de la escuela». Cabe destacar la carga emocional que ella expresa: «yo feliz..., de saber con orgullo que mis hijos crecen bilingües o trilingües» (entrevista, 8 de setiembre del 2023). Este testimonio ilustra una valoración positiva del aporte de los hombres y las mujeres de la familia para propiciar el bilingüismo en las nuevas generaciones; sin embargo, hace falta erradicar los estereotipos sobre las dos lenguas y sus hablantes para construir relaciones igualitarias en la familia y en la sociedad.

III.

Implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de L2



Niñas, niños, madres y padres de familia pintando juegos tradicionales en la IE de Rosas Pampa, Huamanga

Para una adecuada implementación de estrategias didácticas que desarrollen competencias en la primera y segunda lengua con niñas y niños, es necesario trabajar el proceso formativo inicial para docentes en las universidades o institutos pedagógicos —así como en servicio, en el caso nuestro—, considerando los lineamientos educativos de la EIB. Por tal motivo, diseñamos, creamos y recreamos estrategias para fortalecer al equipo de docentes en su desempeño para una mejor implementación de la EIB.

Si bien es frecuente el uso de la denominación *estrategia didáctica*, consideramos conveniente precisar que coincidimos con Díaz Barriga y Hernández (1999) en que las estrategias didácticas o de enseñanza son los procedimientos y los recursos que cada docente utiliza para conducir procesos de aprendizajes significativos. Díaz Barriga (2010, p. 118, citada en Jiménez y Robles, 2016) resalta que las estrategias de enseñanza se caracterizan por su aplicación reflexible y flexible, por lo cual en nuestra experiencia propiciamos que se conozcan el porqué y el para qué de cada estrategia, y en qué consiste, para que, de manera crítica y reflexiva, las profesoras y los profesores las adecúen según el aprendizaje a lograr, el contexto y las necesidades de sus estudiantes, superando prácticas rutinarias y rígidas.

Las estrategias empleadas se organizan, en este documento, en dos subsecciones. En la primera presentamos las estrategias dirigidas a trabajar con docentes, y en la segunda las estrategias dirigidas a la labor con las y los estudiantes.

3.1. Estrategias de formación para docentes en servicio EIB

De acuerdo con las necesidades formativas identificadas y con experiencias formativas institucionales previas, en el proyecto incluimos talleres, cursos, acompañamiento, círculos de interaprendizaje y entrega de materiales. Cada estrategia presenta características propias; sin embargo, no se desarrollan de manera aislada sino que se complementan. Así se enriquece la formación de cada docente participante, que, además, aporta con —y a partir de— su propia experiencia.

A continuación ofrecemos una breve descripción de cada estrategia.

a. Talleres de formación docente sobre bilingüismo, ciudadanía, derechos lingüísticos y educación intercultural bilingüe

La necesidad de fortalecer las competencias lingüísticas entre docentes en servicio mediante talleres continuos es esencial, ya que no todos tienen una formación

inicial en EIB. Además, las políticas educativas se actualizan y requieren estrategias pertinentes para garantizar su adecuada implementación.

Este fortalecimiento se alinea con lo planteado en el Currículo Nacional de la Educación Básica respecto al enfoque de interculturalidad, así como al valor respecto a la identidad cultural, que debe mostrarse en que «Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua» (Minedu, 2016b, p. 22). Está en concordancia, asimismo, con la dimensión ética de la profesión docente, compartida con otras profesiones, que se evidencia en su respeto por los derechos y la dignidad de niñas, niños y adolescentes, promoviendo procesos de aprendizaje que tomen en cuenta su diversidad étnica, lingüística, cultural y biológica a fin de contribuir desde su rol docente a democratizar nuestra sociedad (Minedu, 2012, p.19).

Organizamos talleres centralizados y descentralizados, con una duración de ocho y cuatro horas, empleando una metodología activa para reflexionar sobre las estrategias que se implementan en las escuelas EIB. Reflexionamos sobre las teorías y conceptos que sustentan el bilingüismo, la ciudadanía, los derechos lingüísticos, la práctica de estrategias diferenciadas para trabajar con la lengua materna y con la segunda lengua, la elaboración de los diagnósticos sociolingüísticos y psicolingüísticos, y el tratamiento de las lenguas por horarios definidos, con el propósito de dar soporte al trabajo de cada docente en las aulas EIB. Contamos con especialistas invitados, con dominio oral y escrito del quechua, manejo de EIB y conocedores de la cultura local.

b. Curso virtual de formación en quechua certificado por una universidad

La mayoría de docentes participantes son de origen quechua y hablan muy bien esta lengua porque la usan en el entorno familiar y comunal. Sin embargo, en su escritura la mayoría se ubicó en los niveles básico e intermedio en la evaluación del Ministerio de Educación, así como en la aplicada por Tarea en el 2021, referida al dominio de la lengua originaria y utilizando los estándares del Ministerio de Educación.

Esta situación trajo consigo la decisión de fortalecer las capacidades comunicativas del cuerpo docente mediante un curso de formación para lograr el dominio oral y escrito del quechua. El curso se dictó durante el segundo año de la pandemia, para atender los niveles básico, intermedio y avanzado, con veinte lecciones por nivel y de forma virtual, de junio a noviembre del 2021. El curso comenzó con 45 docentes, pero cinco se retiraron por diferentes motivos. Quienes lo concluyeron pasaron por una evaluación de altos estándares exigida por la entidad académica que los certificó, la

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estándares más altos que los del Ministerio de Educación.⁴

El curso contribuyó a la afirmación de la pertenencia a la cultura quechua, así como a mejorar el dominio escrito de la lengua quechua. Esto se evidencia en la práctica, en el aula, y en el manejo de cada docente en el ámbito escolar y social en general.

c. Acompañamiento y asesoría individual y en grupos pequeños

El acompañamiento a docentes incluyó la observación en aula. Visitamos mensualmente las instituciones educativas para observar las clases, la organización del uso del tiempo en el aula para trabajar ambas lenguas, y la planificación de las unidades didácticas adecuadas para la implementación de la EIB. Esta estrategia fue muy pertinente para promover el fortalecimiento de la lengua mediante el juego de roles, dramatizaciones, concursos y otras dinámicas, que poco a poco ayudaron a mejorar la expresión y comprensión comunicativa mediante la práctica y la ejercitación oral y escrita.

Dialogar y reflexionar con las y los docentes sobre estrategias de EIB —afirmación de la identidad, revitalización de la lengua y de la cultura originaria, importancia de la gramática en la lengua quechua y el castellano— y analizar las estrategias de L1 y L2 desde su propia práctica es muy enriquecedor en espacios de asesoría individual o en grupos pequeños, en las reuniones de interaprendizaje institucional.

Además de las visitas, la asesoría y el acompañamiento incluyeron, según las necesidades, la interacción continua con cada docente mediante llamadas telefónicas y reuniones virtuales.

d. Material didáctico: hojas de práctica para mejorar la escritura en quechua chanka

Las *hojas de práctica* son materiales para mejorar la escritura en quechua. Cada hoja consta de una sección conceptual sobre el manejo de la fonética y la gramática del quechua chanka y otra sección para ejercitar de manera práctica la comprensión y la escritura.

■
4 El curso estuvo a cargo de los especialistas en lengua quechua Edwin Campos Cisneros y Miriam Gladis Barboza Merino.

Elaboramos ocho hojas de práctica, en las cuales incluimos estrategias para: a) utilizar la achahala o alfabeto quechua), b) escribir palabras, c) completar oraciones, d) traducir textos breves, e) corregir palabras, f) describir imágenes, g) identificar la raíz de las palabras, h) relacionar palabras, i) identificar sujeto, objeto y verbo, y j) comprender escritos para responder en quechua.

El material se entregó mes a mes a cada docente, en forma virtual y física, para que practicaran en las aulas y mejoraran la producción escrita de sus estudiantes, motivados por publicar y presentar sus trabajos en la feria de quechua. Si bien el material estaba dirigido a estudiantes, también ayudó a mejorar la capacidad de escritura del equipo de docentes.

e. Orientación para el diagnóstico sociolingüístico

Incidimos bastante en la realización del diagnóstico socio- y psicolingüístico, así como en la determinación de los escenarios lingüísticos en las instituciones educativas y en las comunidades, por ser la base para garantizar un trabajo pertinente en EIB. De ese diagnóstico parten tanto el tratamiento adecuado de las lenguas según cada escenario lingüístico como la determinación de la lengua a utilizar en los procesos de aprendizaje con horario diferenciado.

Si bien es cierto que las y los docentes hacen un diagnóstico lingüístico, el formato que emplean presenta algunas inconsistencias para la aplicación sociocultural; esto porque, si bien emplean la observación y sostienen entrevistas con la población, no recogen la opinión de sus estudiantes sobre el uso de las lenguas con otras personas de su entorno. Por tal motivo, consensuamos el empleo de instrumentos de asistencia técnica con especialistas de EIB de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Huamanga, la Asociación de Maestros y Maestras de Educación Intercultural Bilingüe y la Dirección Regional de Educación de Ayacucho.

Con el propósito de completar la información compartimos el material elaborado por la maestra Ana María Narváez,⁵ diseñado para que niñas y niños del III ciclo (primer y segundo grado de primera) y IV ciclo (tercer y cuarto grado) respondan preguntas relacionadas con uso del quechua y el castellano coloreando, en un dibujo, los pétalos de una flor, de acuerdo con la leyenda del cuadro y con apoyo de su docente (cuadro 5).

■
5 Docente invitada, especializada en formación docente, evaluación de aprendizajes y producción de materiales para educación primaria.

Cuadro 5. Material: leyenda de color

Indicaciones	
<ol style="list-style-type: none">1. Cuando jugamos, mis hermanos me hablan en ...2. Mi abuelita me habla en ...3. Cuando le cuento algo a mi mamá, me responde en ...4. Mi papá cuenta cómo le fue en la chacra en ...5. En las reuniones de mi comunidad, hablan en ...6. Mi abuelo me manda hacer las cosas en ...7. En la posta me hablan en ...8. Mis amigos conversan conmigo en ...9. En la escuela mi profesor-a me habla en ...10. En la fiesta de mi comunidad hablan más ...	<ul style="list-style-type: none">• Colorea con color amarillo si lo hacen en castellano.• Colorea con color rojo si lo hacen en quechua. 

La aplicación de este material aportó información importante sobre el empleo de las lenguas en los diferentes ámbitos de participación de las niñas y los niños, desde su propia perspectiva.

3.2. Estrategias implementadas por las y los docentes con sus estudiantes

Las estrategias implementadas para desarrollar el castellano como L2 concuerdan con la recomendación de Benítez (2007, citado en Corrales, 2009, p. 159) de propiciar tareas comunicativas lo más reales posible, así como con el enfoque comunicativo y el enfoque sociocultural, que coloca a cada estudiante en la necesidad de usar la lengua para comunicarse, crear significados y aprenderla.

Las estrategias propuestas e implementadas por Tarea consideran dos escenarios: uno para el castellano como segunda lengua, para estudiantes monolingües y bilingües con lengua materna quechua; y otro para la recuperación o revitalización del quechua como segunda lengua, para estudiantes con el castellano como lengua materna y para quienes van perdiendo paulatinamente la lengua quechua.

Sabemos que en nuestras prácticas culturales andinas hay una amplia gama de posibilidades para fomentar el bilingüismo, tales como el conocimiento y consumo de los alimentos, el trabajo en la chacra, la construcción o el recorrido de los caminos, los juegos, las fiestas, las ferias, la espiritualidad, el cuidado de la tierra o la defensa de la mujer. Consideramos que todas deben ser aprovechadas en la labor docente, con materiales complementarios para el aprendizaje de la segunda lengua.

Es preciso mencionar que, a pesar de que las instituciones educativas se encuentran registradas en el padrón de escuelas EIB en un determinado escenario lingüístico, en cada aula la realidad es diversa. Por este motivo proponemos estrategias para trabajar con ambas lenguas, dándole a cada docente la posibilidad de utilizarlas en la lengua de menor predominio en su aula, para desarrollarla como segunda lengua. Las estrategias que proponemos no reemplazan la propuesta del Ministerio de Educación; por el contrario, se suman a esta para desarrollar la segunda lengua, sea el castellano o el quechua, con miras a asegurar un bilingüismo aditivo, coordinado y efectivo.

En el gráfico 2 presentamos el listado de estrategias propuestas e implementadas por las y los docentes en las instituciones educativas participantes en el proyecto, y luego detallamos cada estrategia implementada en las aulas para el desarrollo de la segunda lengua.

Gráfico 2. Estrategias pedagógicas utilizadas con estudiantes

ESTRATEGIAS más utilizadas para CASTELLANO como L2		ESTRATEGIAS más utilizadas para la REVITALIZACIÓN DEL QUECHUA
a) Con la lectura mejoramos la expresión oral.	Estrategias didácticas para desarrollar competencias comunicativas	a) La vivencia con los yachaq fortalece la cultura y la lengua.
b) Los títeres y las máscaras liberan la expresión oral.		b) Las tarjetas léxicas Qinticha y Chakana facilitan el aprendizaje y la ampliación del vocabulario quechua.
c) El quqaw mastay, un espacio para dialogar.		c) La recopilación de tradiciones orales en quechua fortalece la identidad cultural.
d) Los juegos promueven y desarrollan la socialización y el diálogo.		d) Los murales culturales en quechua nos acercan a la cultura y a la vida de la comunidad.
e) Las tarjetas de imágenes motivan el habla.		e) Los medios audiovisuales son potentes para enseñar la lengua.
		f) La feria quechua, un motivo para ejercitar la lengua.

a. Estrategias para desarrollar el castellano como segunda lengua

• Con la lectura mejoramos la expresión oral

El acceso a literatura infantil en castellano es escaso en zonas bilingües. La cultura del libro y su valoración es incipiente entre las familias, ya que se privilegia la cultura oral propia de la cultura andina. No se trata aquí de preconizar la superioridad de los libros sobre la oralidad, pero sí de recalcar la necesidad de acceder a ellos con diferentes fines; entre otros, informarse, estudiar y recrearse. Por tal razón, el proyecto apuesta por una estrategia de acceso a libros y diversas formas de lectura, mediante bibliotecas de aula y actividades de fomento de la lectura por placer, ofreciendo textos en castellano y algunos en quechua.⁶ Una actividad importante como elemento clave para el fortalecimiento de la competencia lectora es la hora de la lectura, durante la cual cada estudiante elige un texto en su lengua materna, quechua o castellano.

Siendo conscientes de la importancia del uso de los libros en la escuela y en la familia para mejorar la comprensión de los textos escritos, ampliar el vocabulario y mejorar otras habilidades involucradas en la lectura, cada año hemos dotado a las escuelas de paquetes de libros diversos, por edades y acordes con los enfoques intercultural, ambiental, de género e inclusión, en quechua y en castellano, para que cada docente pueda promover la lectura por placer utilizando diferentes estrategias.

La biblioteca de aula da la oportunidad de leer libros todos los días en la escuela y en la casa —con la familia—, y desarrollar progresivamente el hábito de la lectura con responsabilidades claras de uso, cuidado y devolución. Sabemos que una niña o un niño que lee, escribe mejor, habla mejor y tiene más oportunidades de socializar y de aprender; es decir, logra seguridad y confianza para participar mejor en la vida.

La lectura de libros en castellano ayuda a mejorar la expresión, autoconfianza y fluidez del uso de esta lengua en la comunicación entre estudiantes, con sus docentes y con otras personas de su entorno familiar y comunal. Gloria Estrada Quispe, madre de familia de la IE de Canchacancha, considera que

■
6 Véase, al respecto, *La lectura por placer: una experiencia en escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Huamanga y Cangallo, Ayacucho*. Lima: Tarea, 2024.

«[...] la lectura ha ayudado a mi hijo a mejorar su expresión, nosotros somos quechuahablantes y mi hijo nació en una familia quechuahablante, pero la escuela ha enseñado a hablar castellano correctamente. El libro enseña. Nosotros tenemos interferencias cuando hablamos castellano, confundimos la "i" con la "e", la "u" con la "o". [Él] habla y escribe correcto, cuanto más lee mejora más [...]. La lectura ha hecho de que mi hijo ya no tenga errores en su pronunciación. Nosotros en la familia solo hablamos quechua, y cuando hablamos castellano tenemos dificultades, no pronunciamos bien muchas palabras, y mi hijo habla muy bien el quechua y castellano, gracias al trabajo de la profesora» (entrevista, 8 de setiembre del 2023).

Por otro lado, el uso de la estrategia de los libros-letrero (textos escritos en madera o triplay) motiva que niñas y niños lean en espacios fuera del aula, en lugares estratégicos de la escuela y de la comunidad. Así se enriquecen día tras día a partir de la lectura de textos significativos que aportan a la comprensión y expresión comunicativa en castellano como segunda lengua, ampliando y mejorando el paisaje lingüístico.⁷

- **Los títeres y las máscaras liberan la expresión comunicativa oral**

El uso de máscaras y títeres ayuda a mejorar la expresión comunicativa oral. Motiva a niñas y niños a hablar sin miedo, mejorar la pronunciación, conocer palabras nuevas y ampliar el vocabulario para expresarse mejor; asimismo, les infunde confianza para escuchar y conversar con libertad. Ambas técnicas expresivas les permiten disfrutar de lo que hacen al asumir la personalidad del personaje que les toca representar. Así pierden poco a poco el temor y la vergüenza al momento de hablar, y ganan confianza y seguridad.

Para aplicar esta estrategia se utilizaron títeres y máscaras entregados por el Ministerio de Educación a las escuelas, pero que habían sido pocas veces empleados para la labor docente. Estos materiales resultaron muy útiles para el desarrollo del castellano como

■
7 El concepto *paisaje lingüístico* corresponde a la sociolingüística, pero su estudio requiere el aporte interdisciplinar. Apareció por primera vez en un artículo de Landry y Bourhis (1997) (citados en Moustououi, 2019) para referirse al conjunto de textos visibles en el espacio público y privado: carteles, pancartas, señales, *graffiti* y todo tipo de inscripción, sea de elaboración profesional o improvisada. El paisaje lingüístico refleja, en cierta forma, las relaciones sociales, políticas, económicas y de poder en un espacio mediante las prácticas comunicativas y lingüísticas. Analizar y utilizar los paisajes lingüísticos locales de manera crítica aporta a la educación en general y a la educación bilingüe en particular.

segunda lengua. Sin embargo, fue necesario elaborar nuevas máscaras —hechas a base de papel periódico— para representar a personajes propios de su realidad y con ello dar más sentido y pertinencia cultural a sus diálogos (imágenes 1 y 2).



Imagen 1. Uso de máscaras. Estudiantes de segundo grado de la IE de Quispillaqta, Cangallo. Fotografía de Epifania Lunasco Quispe, septiembre del 2019.



Imagen 2. Uso de títeres en diálogos espontáneos. Niñas de primer grado de la IE de Canchacancha. Fotografía de Epifania Lunasco Quispe, septiembre del 2019.

La profesora Gabriela Inga Bustamante, a cargo del primer grado de la IE de Canchacancha, comenta su experiencia sobre el uso de esta estrategia:

«El uso de los títeres y la máscara... he trabajado en horas de la mañana en la hora de *castellaneando*, donde promovía diálogos en castellano. Les gustaba mucho el sector del "titiritero". Con estos materiales las niñas y los niños se soltaban. Detrás de la máscara y del títere dejaban la timidez y se volvían muy habladores, hasta se corregían cuando hablaban mal, perdían el miedo y sacaban sus emociones de alegría al expresar con palabras, al narrar cuentos y expresar con mímicas. Me ha favorecido bastante para lograr niñas y niños bilingües. Para narrar cuentos usaban máscaras» (resumen de presentación para pasantía en Andahuaylas, agosto del 2019).

• El *quqaw mastay*: un espacio para dialogar

Quqaw mastay significa 'compartir fiambres' —o el refrigerio—. Esta estrategia fomenta la solidaridad y la equidad en la alimentación. Proviene de una práctica ancestral presente en las actividades agrícolas y ganaderas de las comunidades, basada en un principio andino: la comida no solo nos hermana sino que también nos compromete a compartir aquello que recibimos de la madre naturaleza.

Durante el *quqaw mastay*, las niñas, los niños y su docente se ubican en un lugar adecuado, dentro o fuera del aula, para compartir el fiambre o refrigerio que han llevado a la escuela. Puede involucrar al grupo de estudiantes de un solo salón o de toda la institución educativa; esto va a depender de la organización y la ocasión. La actividad refuerza los lazos de amistad y familiaridad porque brinda la posibilidad de compartir los alimentos, incluso sin importar si alguien no llevó: nadie se queda sin participar.

La base de esta estrategia es que se crea un espacio que estimula la conversación sobre los alimentos —por ejemplo, acerca de su preparación— apelando a adivinanzas, trabalenguas, preferencias, gustos, relatos orales u otros elementos que motiven el diálogo. Al momento de compartir los alimentos cada quien tiene la oportunidad de conversar o practicar expresiones cotidianas en la segunda lengua de manera amena y tranquila. Por ende, esta práctica ayuda a desarrollar las competencias comunicativas en castellano o quechua, según el escenario lingüístico.

Néstor Arimana Peralta, profesor de sexto grado de la IE de Inkaraqay, comparte su experiencia: «la práctica de *quqaw mastay* fue exitoso en mi escuela, ya que logramos insertar varias áreas curriculares, como ciencia y tecnología, personal social y comunicación [...], dialogando sobre el valor nutritivo de los productos, los valores de solidaridad y compañerismo, y el desarrollo oral y escrito de la lengua materna y el castellano como segunda lengua» (comentario recogido en diálogo durante acompañamiento, 22 de junio del 2023).

• Juegos que promueven la socialización y el diálogo

Los juegos son estrategias activas y lúdicas que se utilizan para desarrollar la socialización entre niñas y niños desde muy corta edad. Sea libre o dirigido, en diversos espacios y momentos estratégicos, el juego estimula el razonamiento y la autonomía; junto con ello, genera aprendizajes sobre seguir instrucciones, respetar reglas y tomar acuerdos. Todo esto se relaciona con el desarrollo de diversas competencias curriculares; en este caso, la competencia comunicativa del castellano o del quechua como segundas lenguas.

El empleo de juegos como estrategia de aprendizaje incluye el *mercado* y el *mundo*. En ambos casos, sus respectivas estructuras se trazan en el piso con imágenes motivadoras. Están ubicados en lugares accesibles y seguros de la escuela, y su uso es libre. Las reglas del juego, sea en quechua o en castellano, las establece y comunica en forma oral cada docente de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua por parte de sus estudiantes.

El trazo del mercado, generalmente un círculo, posee dibujos de diferentes productos con su respectivo nombre en quechua o en castellano, de acuerdo con la lengua que se está aprendiendo o revitalizando. Las indicaciones las establece cada docente, de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua que se utilizará durante el juego. Consiste en participar en un juego de roles propios del mercado, empleando expresiones cotidianas para saludar, comprar, vender, preguntar costos, colores, tamaños y cantidades, y despedirse. Por ejemplo: «Buenos días» / «Rimaykullayki», «Véndeme» / «Rantikuykuway», / «¿Cuánto cuesta?» / «Rantikuykuway, haykataq», «Tupananchikkama» / «Hasta luego», entre otras (imagen 3).

El juego llamado *mundo* —también denominado *salta cajón* o *avión*— incluye palabras por categorías: nombres de plantas nativas y de animales, de prendas de



Imagen 3. Juego del mercado. Escritura en castellano a cargo de padres y madres de Canchacancha, y de estudiantes de grados superiores. Fotografía de Epifania Lunasco Quispe, 13 de septiembre del 2019.

vestir, lugares, productos, alimentos u otros, tanto en castellano como en quechua. El juego se presta para que quienes están participando hablen, comenten, describan, pregunten o escriban textos cortos (imagen 4).



Imagen 4. Juego de mundo. Escritura en quechua a cargo de padres y madres de la IE de Pampamarca. Fotografía de Aurea Condori Janampa, 4 de abril del 2024.

Docentes y estudiantes pueden usar estos juegos como recreación o buscando el aprovechamiento pedagógico. Al momento de jugar se deben seguir las reglas establecidas, lo cual exige utilizar el lenguaje oral para seguir interviniendo. De esta forma, de una manera lúdica y sutil, niñas y niños desarrollan su expresión y, al mismo tiempo, aprenden que las reglas sirven para el buen vivir y la convivencia democrática.

Ante la pregunta «¿Crees que los juegos desarrollan competencias? ¿Cuáles?», la profesora Gabriela Inga Bustamante, de la IE de Canchacancha, quinto grado, hizo el siguiente comentario:

«Específicamente, los juegos de “el mercado” y “el mundo” nos ayudan a realizar actividades orales y juego de palabras en castellano, poniendo a prueba el ingenio y creatividad de las niñas y niños, como crear adivinanzas y chistes con los productos en venta; y otras veces se trata de recitar algo rápidamente sin equivocarse, como en los trabalenguas, o simplemente aprovechar cualquier motivo para recordar o aprender retahílas, refranes, chistes, dichos, y el juego de la palabra encadenada: “vendo, vendo verduras, abarrotes, útiles escolares, ¿quiere usted llenar la bolsa?”. En “el mercado” hay frutas: “esta es la piña”, “¿quiere usted comprar la piña?”, “sí, quiero comprar la piña”, entre otras expresiones de uso cotidiano que ayudan a mejorar el uso del castellano» (entrevista, 8 de septiembre del 2023).

Los juegos siempre serán atractivos. Y qué mejor que utilizarlos para lograr propósitos educativos, como desarrollar las competencias que mejoran la comunicación en castellano y en quechua. Esto, además, según sea necesario en espacios como la familia, comunidad, mercados, tiendas u otros que requieren el empleo de expresiones de saludo o palabras de cortesía, términos para compra y venta o para conocer costos, frases de despedida u otras, siempre como parte de un aprendizaje significativo.

- **Las tarjetas de imágenes motivan el habla**

Por su contenido gráfico, las tarjetas de imágenes mejoran la observación, la imaginación y la expresión. En cada tarjeta se presenta la imagen de, por ejemplo, un animal, un producto agrícola, una fruta, una prenda de vestir, una herramienta de trabajo o algún objeto tecnológico (diversas tarjetas por cada ítem). Estas tarjetas dan lugar a preguntas y conversaciones que incrementan el vocabulario. Así, niñas y niños aprenden de manera lúdica la segunda lengua, sea castellano o quechua (imagen 5).



Imagen 5. Tarjetas de imágenes. Fotografía de Ruth Huamaní Mltma

Para lograr el propósito de este material y darle sentido, se invita a niñas y a niños a producir expresiones lingüísticas orales de uso cotidiano referidas a los objetos que aparecen en las imágenes; por ejemplo, «El poncho es de color marrón», «Mi chompa es roja, ¿y la tuya?», «Las habas verdes me gustan cocinadas», «Me gusta comer fresas, ¿y a ti?», «Tiene dientecitos, son de colores..., ¿qué será?» u otros enunciados. Esto ejercita la memoria, la comunicación y la expresión oral.

b. Estrategias para la revitalización del quechua como segunda lengua

A manera de introducción, debemos decir que la formación en EIB apunta a un bilingüismo coordinado. Lamentablemente, en nuestro país, el contacto real de ambas lenguas en un escenario poscolonial refleja aún prejuicios e ideologías lingüísticas que impiden un desarrollo equitativo.⁸ De hecho, pese a los esfuerzos sostenidos en las últimas décadas —incluidos normas y documentos de política educativa—, no se ha logrado revertir la oposición a la enseñanza de las lenguas originarias en la escuela —en este caso, del quechua— presente en numerosas comunidades.

⁸ Las ideologías lingüísticas son un conjunto de ideas y creencias que asignan una valoración a determinada lengua por su uso en diferentes contextos. De los Heros (2008), citado en Vera 2021, p. 409, manifiesta que las ideologías se caracterizan porque el valor que se atribuye a una lengua se contrapone permanentemente al de otras, generando relaciones de desigualdad. De otra parte, Bürki (2019), citado en Vera 2021, p. 409, advierte que las ideologías lingüísticas generan actitudes y conductas lingüísticas frente a la propia lengua y a otras. Es más, influyen en las políticas y en las relaciones de poder en las sociedades y entre las sociedades.

Según la caracterización de las IE por su situación sociolingüística, la mayoría son de EIB «de fortalecimiento». No obstante, en diferentes grados, el quechua ha sido desplazado por el castellano —o lo está siendo—, idioma que está pasando a ser la lengua franca o L1. Aun cuando los estudiantes entienden y hablan el quechua, usan más el castellano.

Un ejemplo sobre la situación señalada: Paola Melgar Quispe, estudiante de sexto grado de la IE de Huayllapampa, cuya escuela se ubica en el *escenario 3* (de revitalización), refiere que en su salón de clases solo usa el castellano, porque sus compañeros no le entienden cuando habla en quechua; y en su casa habla en quechua porque su padre, su madre y su abuelo son bilingües con predominio del quechua, y la abuela solo habla en quechua. A veces dice tener miedo de hablar quechua en la escuela. En la entrevista, que fue en castellano, mostró un buen dominio y fluidez en esta lengua, con cierta interferencia en temas de género y en algunos sustantivos. Por ello, consideramos que es fundamental que toda estrategia del castellano como L2 tenga, en paralelo, una estrategia de reforzamiento del quechua.

Según manifiestan las alumnas y los alumnos que usan más el castellano, lo hacen porque los entienden mejor y porque sus primos o amigos de la ciudad no hablan en quechua o no lo entienden. El reto de la EIB es lograr que usen el castellano con fluidez, pero sin perder el uso social del quechua. Con tal propósito, promovemos la implementación de diversas estrategias didácticas para revitalizar el quechua, de modo que se mantenga como L2, las cuales describimos a continuación.

- **La vivencia con los yachaq fortalece la cultura y la lengua**

Los yachaq son los sabios y las sabias de la comunidad. Cada yachaq maneja conocimientos y técnicas importantes para el pueblo. Tenemos yachaq que saben, por ejemplo, del tejido de ropa o de canastas, de carpintería, de medicina natural, de curación con animales, de partos o de lectura de coca; asimismo, hay yachaq que celebran rituales relacionados con agricultura, ganadería o construcción de casas, además de otras especialidades, cada quien con su particularidad. Cumplen el principio andino de la complementariedad, y se les reconoce socialmente por su manejo de la sabiduría en servicio del pueblo.

En este proceso de incorporar los saberes de la comunidad al aprendizaje, las y los yachaq acuden al llamado docente: van a la escuela o son visitados en sus lugares de trabajo para aprovechar toda la potencialidad pedagógica y cultural de su quehacer. Las y los yachaq hablan en quechua en la comunidad y otros espacios; por ello, son un

soporte para la lengua, más aún al entrar en contacto con estudiantes. Al mismo tiempo, compartir los saberes de la comunidad mediante vivencias garantiza la continuidad de esos conocimientos. Este proceso de aprendizaje afirma la identidad de niños y niñas, e involucra la participación de padres y madres en la escuela.

A propósito de su experiencia, la yachaq Dina Berrocal Rojas, de la IE Llamahuillca, dijo lo siguiente:

«Los profesores de la escuela me llaman y siempre voy a enseñar quechua, de primero a sexto grado, para que no se pierda nuestra lengua. También enseñé el uso de plantas naturales, para que las niñas y los niños sepan cómo curar la gripe y la tos que por tiempos aparece. Es necesario difundir nuestro conocimiento de la comunidad, que hemos heredado de nuestros abuelos» (diálogo durante acompañamiento, 5 de abril del 2023).

Si se establece una comparación con años atrás, los padres y las madres han cambiado de perspectiva sobre el quechua en la escuela: si antes había un rechazo hacia su propia cultura, ahora hay apertura y hasta valoración. A este cambio han contribuido los talleres y reuniones de sensibilización y reflexión que se realizan en las instituciones educativas. Según la profesora Gabriela Inga Bustamante, del quinto grado de la IE de Canchacancha, «con las reuniones han entendido que en la escuela deben desarrollarse tres lenguas: castellano, quechua e inglés; y que los yachaq son un aliado importante para desarrollar aprendizajes pertinentes en diferentes áreas curriculares y garantizar su continuidad» (entrevista, 25 de octubre del 2023).

- **Qinticha y Chakana, tarjetas léxicas en quechua que facilitan el aprendizaje del quechua**

Las tarjetas léxicas se usan a menudo para enseñar la lectoescritura y también la segunda lengua. Vimos la potencialidad de este material y elaboramos dos tipos de tarjetas para la expresión oral en quechua. El aporte es que, en general, las tarjetas están elaboradas para trabajar con el castellano, en tanto que la nuestras, con temas culturales propios de la zona, están hechas para trabajar en quechua. El principio orientador de este material es el lúdico, ya que permite a docentes y estudiantes iniciar conversaciones a partir de una tarjeta elegida.



Imagen 6. Tarjetas con ilustraciones de diferentes temas: frutas, prendas de vestir, animales, verduras...
Fotografía de Epifania Lunasco Quispe.

QINTICHA. Conjunto de tarjetas pequeñas (7 × 9 cm) con imágenes de, por ejemplo, animales, partes del cuerpo humano o gestos, subtituladas en quechua. Por su tamaño, en el aula se usan con grupos pequeños de estudiantes o en parejas. Son útiles para motivar la expresión y mejorar la pronunciación, el razonamiento y la descripción; asimismo, para hacer juegos de memoria y crear adivinanzas, frases o cuentos cortos a partir de la observación de cada tarjeta. También sirven para generar preguntas y conversaciones que permiten aprender el quechua como segunda lengua, de manera gradual y progresiva (imagen 7).



Imagen 7. Tarjetas léxicas Qinticha. Fotografía de Epifania Lunasco Quispe

CHAKANA⁹ LÉXICA. Compuesta por tarjetas del tamaño de una cuartilla de cartulina (15×21 cm), cada juego tiene de 10 a 16 tarjetas. Están organizadas por contenidos o categorías: prendas de vestir, animales, frutas, productos verdes,¹⁰ cosecha y herramientas, entre otros motivos relacionados con actividades comunales. En una mitad de la tarjeta se presenta una imagen; y en la otra, el nombre de un objeto diferente a la figura, para relacionarlo con la tarjeta que debe coincidir con ese nombre. Es un material tipo dominó, que invita a trabajar lúdicamente. Las tarjetas con los dibujos las colorean las niñas y los niños.

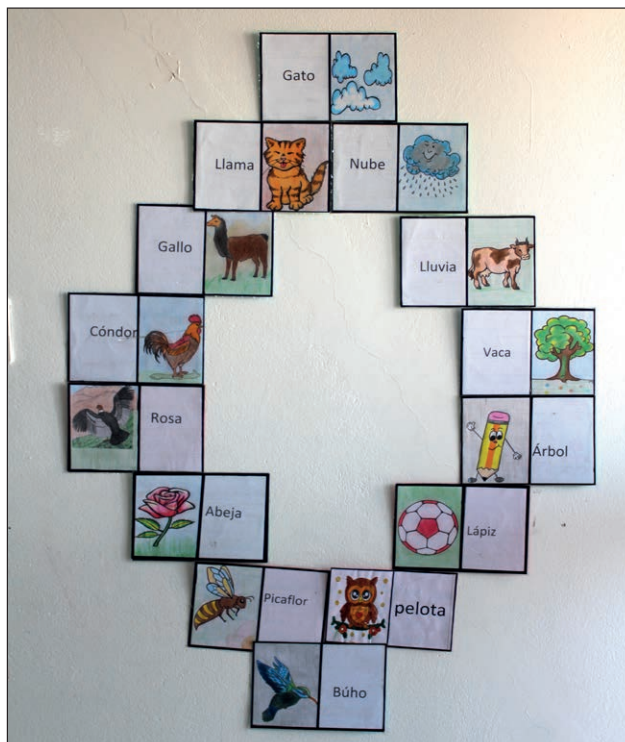


Imagen 8. Chacana léxica. Fotografía de Ruth Huamaní Mitma.

El juego consiste en que un niño o una niña nombra la imagen de la tarjeta y la describe, mencionando, por ejemplo, su utilidad, color o tamaño, y su gusto personal o sus preferencias respecto a la figura. Luego lee la palabra que acompaña a la figura, para encontrar la imagen que le sigue —la que tiene el dibujo de lo nombrado—. Así, van relacionando las tarjetas como en el dominó, y se pueden formar distintas figuras. Sin embargo, para lograr el propósito de formar la chakana, niñas y niños tienen el reto de descubrir la tarjeta clave con la cual deben iniciar el juego y finalizar con la cruz chakana (imagen 9).

9 *Chakana*, un símbolo de la cultura andina llamado también Cruz del Sur.

10 Productos verdes, en Ayacucho, se refiere a productos tiernos, seleccionados y recogidos antes de la cosecha general. Incluye, choclos, habas, arvejas y calabaza, entre otros.



Imagen 9. Estudiantes de segundo grado de la IE Quispillaqta juegan con la chakana léxica de diez tarjetas. Fotografía de Epifania Lunasco Quispe.

Gloria Tomaylla, profesora de segundo grado de la IE de Quispillaqta, considera que

«[...] las tarjetas chakana es un material novedoso para las niñas y los niños; han incentivado a descubrir las tarjetas que le continuaba para armar la chakana. Ellos mismos han pintado, cortado y plastificado las tarjetas por grupos, para luego jugar armando. Me ayudó a desarrollar la inclusión y la expresión» (diálogo durante acompañamiento, 2019).

• Recopilación de tradiciones orales

Otra estrategia importante para la expresión y comprensión del quechua es motivar el diálogo intergeneracional con familiares y personas mayores planteando preguntas sobre las actividades de la comunidad: ¿Cuál es la historia de la laguna Manchay Qucha?, ¿Cómo se llama la cascada de la comunidad?, ¿Qué relatos sobre las aguas termales conocen?, ¿Por qué se llama así nuestra comunidad? A partir estas y otras preguntas, niñas y niños recogen información, cuentos, leyendas o relatos que conectan con sus raíces y su propia historia. En un principio, la recopilación se basa en el lenguaje oral; luego, escriben en quechua a partir del material recogido, de acuerdo con los avances logrados en el aula (imagen 10).

Para Verónica Flores, maestra de quinto grado de la IE de Rosas Pampa, fue muy productivo realizar el trabajo «Llaqtanchikpa willakuyninkunata riqsisunchik», «Conozcamos los relatos orales de nuestra comunidad», que buscó fomentar la experiencia de recopilar tradiciones orales con el apoyo de las familias y de yachaq de la comunidad: «Luego de la recopilación oral se viene a trabajar textos en borrador, que se convierten en “cuadernos viajeros” que se comparten en familias para mejorar la redacción y revisión» (diálogo durante acompañamiento, 5 de octubre del 2023).

- **Murales culturales: un acercamiento a la cultura y a la vida de la comunidad**

Los murales son potentes medios de difusión y publicidad para fomentar la cultura, la lengua y las tradiciones. En el proyecto aprovechamos este medio para fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad mediante el uso de imágenes relacionadas con actividades del calendario comunal. El equipo docente involucró a padres y madres para que, con apoyo de un especialista, dibujaran escenas relacionadas con la cultura local: tejido, siembra, cuidado de la Mama Pacha, panadería, o cuentos secuenciales sobre el cóndor o la gallina, entre otros temas que ayudan a niñas y niños a acercarse a su comunidad y a la lengua quechua escrita. De esta manera, la comunidad está presente en la escuela.

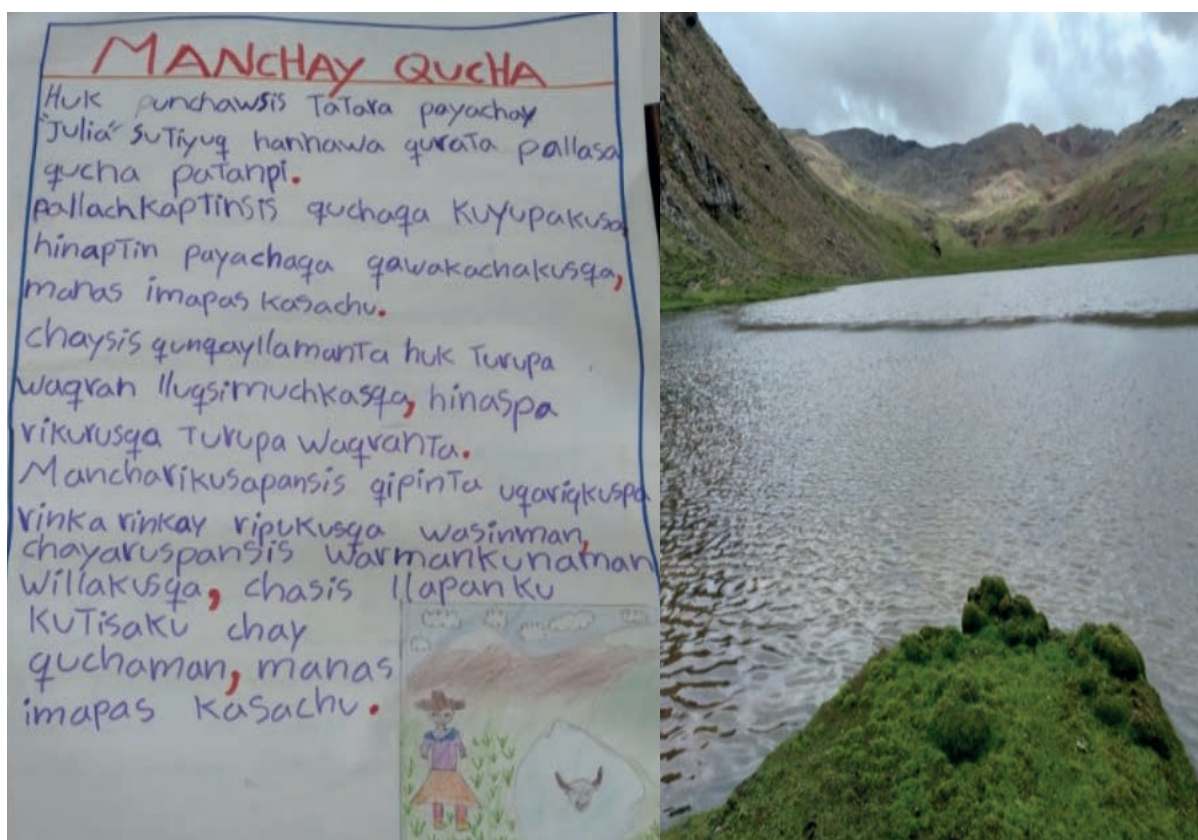


Imagen 10. «Leyenda de laguna Manchay Qucha». Texto recopilado y escrito por estudiantes de tercer y cuarto grados de la IE de Rosas Pampa. Fotografía de Verónica Flores Núñez, junio del 2023.

Otro factor que favorece el aprendizaje es la creación y recreación de paisajes lingüísticos en castellano y quechua, con letreros que describen, en textos breves, la cultura, los valores y los principios andinos; asimismo, incluyen frases para romper estereotipos y prejuicios de género, mensajes para la familia o sobre el cuidado de la tierra, además de secuencia de cuentos o de otro tipo de relatos, para relacionar la oralidad y la escritura. Cada docente logró incorporar esta potencialidad a su práctica para desarrollar las competencias comunicativas, y sus estudiantes pudieron ejercitar su la vocalización, expresión, diálogo, lectura y escritura en quechua.

• Los medios audiovisuales, potentes para enseñar la lengua quechua

Los videos y los audios son herramientas eficaces y atractivas para ampliar la competencia comunicativa a través de la audición y la observación. Elaboramos, por ello, varios videolibros: «Para qayay, Llamado a la lluvia»; «Wasipi ruraykuna, Los quehaceres de la casa»; «Cerro Condoray» y «Gotitas de lluvia». Con la participación de yachaq elaboramos los videos «Chuchuqa ruray, Preparación de chochoca»; «Haytu tiñiy, Teñido de lana»; «Hampi qurakuna, Plantas medicinales»; «Sara tarpuy, Siembra de maíz»; y «Yarqa aspiy, Escarabe de acequia».¹¹

Asimismo, organizamos sesiones de aprendizaje con el fin de compartir orientaciones para emplear los videos sobre contaminación con plásticos, procesamiento de productos naturales y otros, que incluyen actividades comunales en castellano y quechua. Los videos y audios animan a escuchar los contenidos, a imitar los diálogos, a preguntar y a dialogar con los sabios y las sabias de la comunidad, entre compañeros y compañeras, con el profesor o la profesora.

Estos recursos audiovisuales mejoran la percepción auditiva de las lenguas, la pronunciación, las habilidades lectoras, la escritura y la comprensión. Además, los videos ayudan a comprender la secuencia de hechos, a aprender sobre construcción de personajes y a acceder a otras realidades, es decir, al diálogo intercultural basado en la valoración de su propia identidad.

Actualmente, es muy recomendable educar con las imágenes a niñas y niños nativos digitales; para ello, es conveniente crear videotecas que ayuden a cerrar las brechas digitales que afectan a la gran mayoría de estudiantes de zonas rurales.

Durante la pandemia del covid-19 se hicieron evidentes las carencias y las limitaciones de acceso a medios digitales para participar en Aprendo en Casa, la estrategia educativa a distancia del Ministerio de Educación. Según información del personal directivo, si bien de 22 escuelas del proyecto 17 tienen conexión a internet y solo 5 carecen de ella, en el

■
11 El enlace <https://www.youtube.com/@TareaEducativaPeru/videos> ofrece acceso a los videos mencionado y a otros elaborados por Tarea.

tiempo de la pandemia 63,9% de estudiantes accedió a Aprendo en Casa por televisión y 16,1% por la radio, en tanto que el 38% recibió información mediante llamadas de sus docentes por teléfono celular y el 8,1% por WhatsApp. Asimismo, 19% recibieron fotocopias porque no tenían acceso a televisor ni a teléfono celular (Resultado de encuesta a directivos: Condiciones de presencialidad. Información de la Institución Educativa. Abril del 2021). Esta información refuerza la necesidad de dotar a las escuelas EIB de recursos digitales pertinentes a la diversidad cultural, lingüística y educativa.

- **La feria del quechua, un motivo para ejercitar la lengua**

Superar la vergüenza de hablar en quechua y hacer que esta lengua tenga más usos sociales es una tarea clave para la escuela y el equipo de docentes. Una actividad que motivó a niñas y niños a mejorar su uso de esta lengua fue la Feria del Quechua, un espacio que promovió la cooperación entre estudiantes para averiguar, escribir, presentar y exponer en este idioma. La estrategia también impulsó a cada docente a crear actividades que incentivaron el uso del quechua en espacios sociales.

En este espacio de las ferias, organizado a nivel de institución educativa, los niños y las niñas de primero a sexto grados presentaron textos escritos —cuentos, relatos, adivinanzas, poemas, canciones—, así como trabajos de proyectos específicos, como, por ejemplo, sus tejidos. Además, describieron actividades comunales exponiendo, narrando, cantando, bailando, recitando y preguntando. Podemos decir que esta estrategia contribuyó al desarrollo de las competencias comunicativas en quechua y, a la vez, evidenció los logros alcanzados (imágenes 11 y 12).



Imágenes 11. Feria de quechua 2023 en la IE de Yanamilla. Niñas y niños presentan sus producciones escritas en quechua. Fotografía de Epifania Lunasco Quispe.



Imagen 12. Feria de quechua 2023 en la IE de Yanamilla. Niña presenta su producción escrita en quechua. Fotografía de Epifania Lunasco Quispe.

Cada docente organiza actividades institucionales asociadas a la Feria del Quechua —como concursos de canto u otras—, mediante las cuales los estudiantes visibilizan los trabajos en quechua que han realizado en su institución educativa. Según la maestra de tercer grado de la IE de Yanamilla, Feliciano Amanda Arango Huamán, «este tipo de actividades permite a los estudiantes recuperar la lengua. Ellos dicen que no saben hablar el quechua, pero cuando desarrollamos competencias en esta lengua, ellos se sueltan. Por otro lado, los profesores tenemos que manejar la lengua para enseñar» (diálogo durante acompañamiento, 8 de noviembre del 2023).

Por su parte, Gabriela Inga Bustamante, profesora de quinto grado de la IE de Canchacancha, afirma que «Incluso en el tratamiento de las áreas se usa el castellano y el quechua según el horario definido. En los primeros años las niñas y niños hablaban más quechua; ahora en quinto grado usan las dos lenguas con fluidez, son bilingües...» (entrevista, 23 de abril del 2023).

IV.

Lecciones aprendidas y desafíos pendientes



Lectura de un cuento en quechua. Madre y niña participando en la feria de quechua en la IE de Yuraqyuraq, Huamanga.

La experiencia vivida y las reflexiones elaboradas con el conjunto de docentes aportan aprendizajes y desafíos que nacen de la práctica.

4.1 Lecciones aprendidas

- Las estrategias de formación docente, cursos, talleres y acompañamiento en aula, que fomentan la reflexión sobre la práctica propia, requieren dedicación, una actitud abierta al cambio, claridad en el porqué y el para qué de los cambios, y tiempo para modificar la propia práctica de manera consciente y fructífera, como lo muestran los testimonios compartidos.
- Cada docente debe saber sustentar pedagógicamente la estrategia que implementa para desarrollar competencias comunicativas bilingües, a fin de decidir cuáles promueve y con quién, siempre desde la perspectiva de fomentar el uso social del quechua en igualdad de condiciones con el castellano.
- Las diversas estrategias planteadas para el desarrollo de ambas lenguas deben implementarse de manera flexible y reflexiva, de acuerdo con la dinámica de cada IE y con la disposición de la comunidad para impulsar el bilingüismo con sus niñas y niños.
- La valoración y el fortalecimiento de usos de la lengua oral en diferentes contextos comunicativos, públicos y privados, es fundamental para desarrollar las competencias de lectura y escritura. De esta manera se aporta al diálogo intergeneracional y a la vigencia de las lenguas originarias en la vida familiar y social.
- Desarrollar las competencias comunicativas relacionadas con lectura, escritura y oralidad en ambas lenguas contribuye a fortalecer la identidad cultural de niñas y niños. Esto se logra mediante la revaloración del quechua chanka como lengua originaria y del castellano como segunda lengua, así como a través de la apreciación de los conocimientos, tradiciones, leyendas y prácticas culturales vigentes aprendidas en sus familias y comunidad.
- La participación activa de yachaq, así como de padres y madres de familia, junto con la difusión de material escrito para enriquecer el paisaje lingüístico comunal —como parte de las estrategias didácticas en el trabajo escolar—, contribuye a que las familias y la comunidad tomen conciencia de la importancia del uso social igualitario del quechua y del castellano, así como del valor social del bilingüismo

en su comunidad. Esto puede contribuir a la sostenibilidad de prácticas bilingües coordinadas.

- La participación de los padres y las madres en el proyecto muestra la importancia de contar con su apoyo y respaldo para la revaloración y el trabajo de mejora del uso del castellano y del quechua. Esta participación ayuda a superar los estereotipos de género que limitan el empleo del quechua a contextos domésticos, y fomenta el bilingüismo a partir de las familias.
- Si bien hay avances en la formulación de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la práctica encontramos limitaciones porque la realidad supera las normas. Por ejemplo, los escenarios lingüísticos son mucho más complejos que los descritos en la norma, lo cual complejiza el trabajo pedagógico. Para una implementación coherente y pertinente de las políticas EIB en cada territorio e institución educativa se requiere la participación de otros sectores del Estado que también promuevan políticas relacionadas con las lenguas en toda la sociedad peruana.

4.2 Desafíos pendientes

- Desarrollar y fortalecer redes de aliados con padres, madres y yachaq, así como con las autoridades locales y educativas, para garantizar la sostenibilidad y continuación de los logros de esta intervención.
- Comprometer a las familias y a las organizaciones comunitarias para que promuevan la continuidad de las bibliotecas escolares, familiares y comunales, en castellano y quechua.
- Presentar a las autoridades educativas de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA) los resultados y aprendizajes logrados a partir del proyecto, para ampliar la experiencia a otras zonas de la región. Sugerir la incorporación de las estrategias sistematizadas y validadas en sus respectivos planes de desarrollo docente en servicio, para la mejora de la educación regional.
- Promover pasantías e intercambio entre docentes para observar y compartir estas buenas prácticas de fomento del castellano como L2 y de revitalización del quechua como L2, a fin de lograr un bilingüismo aditivo y coordinado, como corresponde a un país plurilingüístico.



V.

Conclusiones y recomendaciones



Niñas y niños reciben muebles y libros para su biblioteca de aula en la IE El Maestro, Huamanga.

El trabajo directo realizado con las y los docentes, la información recogida durante el proceso y la reflexión constante sobre la experiencia compartida en esta publicación nos permiten plantear conclusiones y recomendaciones que, consideramos, pueden aportar a experiencias similares, así como a continuar buscando las mejores alternativas para la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua y la revitalización del quechua.

5.1. Conclusiones

- La formación docente inicial y en servicio, de manera coordinada, en Educación Intercultural Bilingüe, es fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad en un país caracterizado por la multiculturalidad y el plurilingüismo.
- La participación de padres y madres de familia en la creación de una cultura lectora es fundamental no solo en actividades dentro de la escuela, sino también en el hogar. Implementar una biblioteca familiar y practicar la lectura en casa, con hijos e hijas, significó un cambio cultural —no solo el cumplimiento de una tarea escolar— sino también en las familias participantes en el proyecto.
- Frente al avance del castellano y la pérdida del quechua en las comunidades, a la escuela le cabe un rol social fundamental: asegurar la continuidad de valores culturales y facilitar el desarrollo de competencias para el mantenimiento, fortalecimiento y revitalización de la lengua originaria como un derecho fundamental. Esto, a la par que se enseña el castellano como segunda lengua, por ser la lengua común en nuestro país, para lograr la valoración social igualitaria del bilingüismo quechua-castellano.
- El acompañamiento y la motivación para la mejora de competencias comunicativas en dos lenguas por parte del equipo de Tarea —y sobre todo de parte de las y los propios docentes entre sí—, partiendo de una actitud crítica y reflexiva, son un soporte y una fuente fundamental de sostenibilidad, innovación y compromiso para mejorar las acciones iniciadas con este proyecto y otros similares.
- La relación entre lengua y género, tanto entre personas adultas como entre niñas y niños, revela, en el uso del quechua y del castellano, los roles diferenciadores asignados a hombres y mujeres. Este elemento no debe significar la exclusión de las mujeres por su menor uso del castellano, sino más bien servir de alerta para buscar un bilingüismo en condiciones de igualdad, partiendo por las familias.

- Propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en quechua y en castellano favorece varias dimensiones del desarrollo humano, social y cognitivo; por ejemplo, la comunicación intergeneracional, la preservación de la cultura originaria, el fortalecimiento de la identidad, la cohesión y el desarrollo social, así como el aprendizaje escolar.
- A partir de esta experiencia y de la literatura revisada, coincidimos en que la EIB aporta más allá del ámbito escolar, ya que se orienta a fomentar el respeto y la valoración de las lenguas originarias andinas y amazónicas en igualdad de condiciones que el castellano como lengua común en nuestro país. Lo cual implica que el bilingüismo debe ser considerado no solo como un tránsito hacia el castellano para los aprendizajes en la escuela, sino como una justa aspiración social, cultural, ética y política para una sociedad democrática que garantice todos los derechos a sus ciudadanas y ciudadanos, durante toda su vida.

5.2. Recomendaciones

- Para el desarrollo de un perfil bilingüe es fundamental trabajar el castellano a la par que el quechua, en condiciones de igualdad. Esto requiere comprender y modificar de manera crítica las relaciones e ideologías lingüísticas que subyacen en el imaginario de las familias acerca de sus lenguas y tradiciones. Urge una pedagogía descolonizadora que asegure este bilingüismo dentro y fuera del aula.¹²
- En contextos bilingües donde las lenguas originarias siguen subordinadas y minusvaloradas, la escuela, siguiendo los lineamientos políticos correspondientes, tiene la responsabilidad de fomentar ambas lenguas para revertir los prejuicios excluyentes y discriminadores sobre las lenguas originarias y sus hablantes.
- Partiendo de nuestra experiencia planteamos que en un escenario lingüístico mixto, del castellano y quechua como lenguas maternas, es necesario trabajar ambas lenguas como L1 y como L2 para lograr un bilingüismo coordinado.
- Las actuales generaciones multifuncionales requieren nuevos escenarios para el desarrollo de sus lenguas e identidades —los medios digitales, la música y las redes sociales—, así como espacios públicos diversos para «ver» y «oír» nuestra diversidad. Por ello, es necesario enriquecer el paisaje lingüístico comunal incorporando estrategias para fomentar «la audibilidad de las lenguas» en radios, expoferias, festivales de canciones o narraciones orales en lenguas originarias y en castellano para fomentar el bilingüismo.
- El rol de las maestras y los maestros es fundamental en toda la experiencia pedagógica, pues son quienes pueden impulsar la EIB y el cumplimiento de los derechos lingüísticos de sus estudiantes, siempre que lo hagan por convicción y no solo por cumplimiento de directivas. Ello implica el compromiso de mejorar su dominio de las lenguas y fortalecer las competencias interculturales para consolidar la EIB en todas sus formas.
- Reiteramos la necesidad de acciones de gestión para transferir las estrategias del proyecto a la DRE y UGEL, con el objetivo de ampliar su impacto y sostenibilidad.

¹² La pedagogía descolonizadora remite a la necesidad de desaprender aquellos conocimientos, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios presentados sistemáticamente y valorados como únicos y verdaderos, ignorando, minusvalorando y rechazando otras formas de conocimiento y expresiones culturales diferentes, autóctonas, producidas por los pueblos colonizados. Implica cambiar el etnocentrismo por el respeto y la valoración de las diversidades culturales y sus creadores. Plantea formar ciudadanos críticos, reflexivos, dialogantes y solidarios que participen en igualdad de condiciones para construir y transformar la sociedad (véase Solano, 2015).

Referencias bibliográficas

- CATACORA Nancy, y Emma ZEVALLOS (2019). Informe final integrado. Documento interno de Tarea.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2011). Ley 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. <https://n9.cl/i1t2n>
- CORRALES WADE, Kathleen (2009, julio). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, 10, 156-167. Barranquilla, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011>
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo HERNÁNDEZ (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Capítulo 5. México: McGraw Hill. <https://n9.cl/6j7l1>
- GOBIERNO REGIONAL DE AYACUCHO, DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN AYACUCHO (2006). Proyecto Educativo Regional al 2021 (PER-A), 2006-2021. <https://n9.cl/r35mg>
- HERRERA, Claudia y Carlos VILLAFUERTE (2023, febrero). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7 (28), pp. 758-772, edición extraordinaria. <https://n9.cl/cpcoq>
- HOWARD, Rosaleen (2015). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: Institut Français d'Études Andines, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos. <https://n9.cl/39fsk>
- INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2018). *Ayacucho. Resultados definitivos*. Censo 2017. Tomo I. <https://n9.cl/datosdefinitivosayacucho>
- JIMÉNEZ, Amparo y Francisco ROBLES (2016, enero-marzo). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educateconciencia*, 9 (10), 106-113. <https://n9.cl/c20kt>
- MINCUL, MINISTERIO DE CULTURA (2017). Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. Decreto Supremo 005-2017-MC. <https://n9.cl/vdw9e>
- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Minedu. <https://n9.cl/pfqdy>
- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016a). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: Minedu. <https://n9.cl/bls99>
- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016b). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <https://n9.cl/jbfg3>

- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016c). *Programa Curricular de Educación Primaria*. <https://n9.cl/yh6in>
- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018a). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Lima: Minedu. <https://n9.cl/hhl1o>
- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018b, 20 de setiembre). Resolución Ministerial 519-2018-MINEDU. Crea el Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe. <https://n9.cl/o1w6l>
- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018c). Sistema de Consulta de Resultados de Evaluación, SICRECE. <https://n9.cl/qil9ci>
- MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018d). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Minedu. <https://n9.cl/6uy0y>
- MOUSTAOU, Adil (2019, enero-junio). Dos décadas de estudios del paisaje lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y Seña*, 35, 7-26. <https://n9.cl/n7tni>
- MUNICIPALIDAD PROVINCIAL DE HUAMANGA. GERENCIA DE DESARROLLO SOCIAL, SUBGERENCIA DE CULTURA Y DEPORTES (2013). *Proyecto Educativo Local de la provincia de Huamanga, 2012-2024*. Huamanga: Unidad de Gestión Educativa Local y Municipalidad Provincial. <https://n9.cl/vvhge>
- PASTOR, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. <https://n9.cl/fwh0s>
- PÉREZ GÓMEZ, Angel y Laura PÉREZ GRANADOS (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*. Estado, tensiones, perspectivas y desafíos de la formación y el trabajo docente. / Número 19, pp 67-83. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/381/405>
- SOLANO, José (2015, abril). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Educare [on line]*, 19 (1). <https://n9.cl/1b56p>
- VERA, Mervy (2021). Ideologías lingüísticas y valoración jerárquica del castellano estándar en hablantes universitarios peruanos. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* Vol. 20, n.º 2, Lima, julio-diciembre 2021, pp. 405-428 <http://www.scielo.org.pe/pdf/lys/v20n2/2413-2659-lys-20-02-405.pdf>



La serie **Valoremos los saberes y las prácticas de la cultura andina** forma parte del proyecto «Educación de calidad para niñas y niños indígenas del Perú. Segunda fase». Cada módulo consta de dos partes. La primera, de carácter informativo, contiene una reseña del contexto donde se ubican las instituciones educativas que comparten su experiencia y una descripción de prácticas culturales basadas en saberes andinos ancestrales. La segunda parte presenta un proyecto o unidad y sesiones de aprendizaje en las cuales se incorpora la práctica cultural descrita.

Impreso en los talleres de:
Impresión Arte Perú S.A.C.
Jr. General Orbegoso 249 - Breña
T: +51 999698361 - 998738077
E-mail: contacto@impresionarteperu.com



AXIS



HEMPEL
FOUNDATION

Brot
für die Welt

tareea