



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Enseñanza de lenguas mediante tareas y aprendizaje
del idioma quechua en estudiantes del CEBA 6097
“Mateo Pumacahua” - Chorrillos – Lima, 2017**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Educación Bilingüe Intercultural

AUTOR

Luzmila Mónica ARONI CÓRDOVA

ASESOR

Abelardo Rodolfo CAMPANA CONCHA

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Aroni, L. (2021). *Enseñanza de lenguas mediante tareas y aprendizaje del idioma quechua en estudiantes del CEBA 6097 "Mateo Pumacahua" - Chorrillos – Lima, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

| Datos de autor | |
|----------------------------------|---|
| Nombres y apellidos | Luzmila Mónica Aroni Cordova |
| Tipo de documento de identidad | DNI |
| Número de documento de identidad | 29116086 |
| URL de ORCID | No aplica |
| Datos de asesor | |
| Nombres y apellidos | Abelardo Rodolfo Campana Concha |
| Tipo de documento de identidad | DNI |
| Número de documento de identidad | 10372562 |
| URL de ORCID | https://orcid.org/0000-0002-9479-5363 |
| Datos del jurado | |
| Presidente del jurado | |
| Nombres y apellidos | Edgar Froilan Damian Núñez |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 08056163 |
| Miembro del jurado 1 | |
| Nombres y apellidos | Ofelia Carmen Santos Jiménez |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 25454259 |
| Miembro del jurado 2 | |
| Nombres y apellidos | Doris Elida Fuster Guillen |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 04086550 |
| Miembro del jurado 3 | |
| Nombres y apellidos | César Daniel Escuza Mesías |

| | |
|--|---|
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 40818404 |
| Datos de investigación | |
| Línea de investigación | E.3.1.3. Educación intercultural, didáctica y desempeño docente |
| Grupo de investigación | No aplica |
| Agencia de financiamiento | Sin financiamiento |
| Ubicación geográfica de la investigación | País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Chorrillos Latitud: -12.19235 Longitud: -77.008962 |
| Año o rango de años en que se realizó la investigación | Marzo 2017- agosto 2017 |
| URL de disciplinas OCDE | Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01 |



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N°060 -DUPG-FE-2021-TR

En la ciudad de Lima, a los 01 días del mes de octubre de 2021, siendo las 11:30 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA EN ESTUDIANTES DEL CEBA 6097 "MATEO PUMACAHUA" - CHORRILLOS - LIMA, 2017**, que presenta para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Educación Bilingüe Intercultural.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **BUENO**, con la calificación de **DEICESEIS (16)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Educación Bilingüe Intercultural** a la Bachiller **LUZMILA MONICA ARONI CORDOVA**.

En señal de conformidad, siendo la 1:00 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ
Presidente

Dr. ABELARDO RODOLFO CAMPANA CONCHA
Asesor



UNMSM

Firmado digitalmente por SANTOS
JIMÉNEZ Ofelia Carmen FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 01.10.2021 11:36:25 -05:00

Dra. OFELIA CARMEN SANTOS JIMÉNEZ
Jurado Informante

Dra. DORIS ELIDA FUSTER GUILLEN
Jurado Informante

Dr. CÉSAR DANIEL ESCUZA MESIAS
Miembro del Jurado

Dedicatoria

A mis hijos Ccantu y Samiq, razón y sentido de mi vida, que, con su dulzura y alegría, talento, creatividad y su maravillosa presencia, cada día me recuerdan lo bella que es la vida, y a su edad me brindan el apoyo y entusiasmo constante que necesito.

A mamá Herme y papá Félix, por los sólidos valores que nos inculcaron en nuestro hogar, los mismos que guiaron nuestro camino tras salir de casa y guían hoy nuestra vida profesional y personal en la tarea de encaminar a nuestros hijos, con la certeza que lograremos hacerlos también ciudadanos de bien.

Agradecimiento

A la grandiosa familia que dios me dio, porque en equipo y cada uno, con sus características fortalecen mi ser para lograr lo que me propongo, con ejemplos de trabajo, honestidad y alegría de vivir, forjados en el hogar de nuestra querida tierra Coracora con la protección de la Virgen de las Nieves.

Al Doctor Abelardo Campana Concha, por su apoyo y profesionalismo al acompañarme en este proceso, basado tanto en su vocación y convicción de maestro como en su amor y aprecio a la cultura quechua.

Índice

| | |
|---|------|
| Veredicto jurado examinador..... | i |
| Dedicatoria | iii |
| Agradecimiento | iv |
| Índice | v |
| Cuadros | viii |
| Figuras | x |
| Anexos | xi |
| RESUMEN | xii |
| ABSTRACT | xiii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO | 4 |
| 1.1. Situación problemática | 4 |
| 1.2. Formulación del problema | 11 |
| 1.2.1. General | 11 |
| 1.2.2. Específicos..... | 11 |
| 1.3. Justificación | 12 |
| 1.4. Objetivos..... | 13 |
| 1.4.1. General..... | 13 |
| 1.4.2. Específicos | 13 |
| 1.5. Hipótesis..... | 13 |
| 1.5.1. Hipótesis general..... | 15 |
| 1.5.2. Hipótesis específicas..... | 15 |
| 1.6.1 Variable Independiente. Tareas como estrategia de enseñanza de lenguas | 16 |
| 1.6.2 Variable Dependiente. Aprendizaje del idioma quechua | 17 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 18 |
| 2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación | 18 |
| 2.2. Antecedentes | 18 |
| 2.2.1. Internacionales | 18 |
| 2.2.2. Nacionales..... | 21 |
| 2.3. Bases teóricas..... | 24 |
| 2.3.1. Las tareas en la enseñanza de lenguas | 24 |
| 2.3.1.1. Principales métodos y enfoques de enseñanza de lenguas a través del tiempo..... | 24 |
| 2.3.1.2. Enseñanza de lenguas mediante tareas. | 33 |
| 2.3.1.2.1. ¿Qué es una tarea?..... | 34 |
| 2.3.1.2.2. Características de las tareas. | 35 |
| 2.3.1.2.3. Programación de una unidad didáctica mediante tareas..... | 36 |
| 2.3.1.2.4. Ventajas de la enseñanza de lenguas mediante tareas. | 38 |
| 2.3.1.2.5 Desventajas de la enseñanza de lenguas mediante tareas. | 39 |

| | | |
|--|---|-----|
| 2.3.2. | Aprendizaje del idioma quechua | 40 |
| 2.3.2.1. | Adquisición de la lengua materna y aprendizaje de segunda lengua. . | 40 |
| 2.3.2.2. | ¿Qué implica aprender una lengua? | 42 |
| 2.3.2.3. | Currículo nacional y enseñanza de lenguas. | 44 |
| 2.3.2.4. | El aprendizaje de las destrezas lingüísticas de una segunda lengua en Educación Básica Alternativa. | 46 |
| 2.3.2.5. | Comunicación oral (escuchar y hablar) | 48 |
| 2.3.2.5.1. | Comunicación escrita (leer y escribir)..... | 53 |
| 2.3.2.6. | Competencias que debe desarrollar un estudiante de segunda lengua..... | 58 |
| 2.3.2.7. | Competencias y capacidades para la enseñanza de quechua en la EBA. | 59 |
| 2.3.2.8. | Evaluación del dominio de la lengua quechua en EBA. | 60 |
| 2.3.2.9. | Principios de la enseñanza de lenguas. | 68 |
| 2.3.2.10. | Didáctica de lenguas. | 69 |
| 2.3.3. | Lengua quechua..... | 71 |
| 2.3.3.1. | Origen del quechua | 71 |
| 2.3.3.2. | Variedades de la lengua quechua en el Perú. | 74 |
| 2.3.3.3. | Clasificación morfológica de las lenguas. | 75 |
| 2.3.3.4. | Caracterización Morfológica del quechua..... | 78 |
| 2.3.3.5. | El quechua Ayacucho Chanka..... | 79 |
| 2.3.3.6. | Características de la lengua quechua Ayacucho chanka. | 80 |
| 2.3.3.6.1. | Tipología sociolingüística del quechua. | 86 |
| 2.3.4. | Interculturalidad e implicancias..... | 88 |
| 2.3.4.1. | Educación intercultural. | 89 |
| 2.3.4.2. | Enfoques de una educación intercultural bilingüe. | 89 |
| 2.3.4.3. | La Interculturalidad en el aula..... | 91 |
| 2.4. | Glosario de términos | 95 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA..... | | 105 |
| 3.1. | Operacionalización de las variables. | 105 |
| 3.2. | Tipo y diseño de investigación..... | 107 |
| 3.3. | Población y muestra | 108 |
| 3.3.1. | Población. | 108 |
| 3.3.2. | Muestra..... | 109 |
| 3.4. | Instrumentos de recolección de datos | 110 |
| 3.5. | Baremación..... | 113 |
| 3.6. | Validación instrumentos..... | 114 |
| 3.7. | Confiabilidad instrumentos..... | 115 |
| 3.7.1. | V.I: Tareas como estrategia de enseñanza de lenguas..... | 115 |
| 3.7.2. | V.D: Aprendizaje del idioma quechua..... | 115 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | | 117 |

| | |
|---|-----|
| 4.1. Estadísticos variable dependiente: aprendizaje del idioma quechua..... | 117 |
| 4.2. Pruebas hipótesis | 127 |
| 4.3. Presentación de resultados | 133 |
| Conclusiones..... | 137 |
| Recomendaciones..... | 139 |
| Referencias Bibliográficas | 141 |
| Anexos | 148 |

Cuadros

| | | |
|----|--|-----|
| 1 | Niveles de dominio básico de una segunda lengua | 6 |
| 2 | Métodos de enseñanza de lenguas | 26 |
| 3 | Competencias y capacidades del CNEB para el aprendizaje del español como segunda lengua e inglés lengua extranjera | 59 |
| 4 | Características de los estudiantes con un nivel de dominio básico de la lengua quechua | 60 |
| 5 | Indicadores para la evaluación de dimensión: lee en quechua como segunda lengua | 61 |
| 6 | Instrumento de evaluación de dimensión: Lee en quechua como segunda lengua (Rúbrica) | 62 |
| 7 | Indicadores para la evaluación de dimensión: escribe en quechua como segunda lengua | 62 |
| 8 | Instrumento de evaluación de la dimensión Escribe en quechua como segunda lengua: Rúbrica | 63 |
| 9 | Indicadores para la evaluación de dimensión: habla en quechua como segunda lengua | 64 |
| 10 | Instrumento de evaluación de dimensión: Habla en quechua como segunda lengua (Rúbrica) | 65 |
| 11 | Ficha de autoevaluación y coevaluación de la dimensión: habla en quechua como segunda lengua. | 66 |
| 12 | Indicadores para la evaluación de dimensión: escucha quechua como segunda lengua | 66 |
| 13 | Instrumento de evaluación de dimensión Escucha quechua como segunda lengua (rúbrica) | 67 |
| 14 | Operacionalización variable independiente: Tareas como estrategia de enseñanza de lenguas | 105 |
| 15 | Operacionalización variable dependiente: aprendizaje del idioma quechua | 106 |
| 16 | Ejemplo de tareas propuestas para la implementación de la propuesta metodológica. | 111 |
| 17 | Tabla de especificaciones para la evaluación del aprendizaje de la lengua quechua (pre y post test) | 112 |
| 18 | Equivalencias de los puntajes en escala vigesimal con los niveles alcanzados en el pre test y post test | 113 |
| 19 | Validación de instrumentos a juicio de expertos | 114 |
| 20 | Resumen de casos Variable independiente | 115 |
| 21 | Fiabilidad variable: tareas como estrategia de enseñanza de lenguas | 115 |
| 22 | Resumen de casos Variable Dependiente | 116 |
| 23 | Fiabilidad variable: aprendizaje idioma quechua | 116 |
| 24 | Frecuencias pre test variable dependiente | 117 |
| 25 | Frecuencias post test variable dependiente: aprendizaje del idioma quechua | 118 |
| 26 | Frecuencias pre test: aprendizaje de la lectura - Ñawinchay | 119 |
| 27 | Frecuencias post test: aprendizaje la lectura - Ñawinchay | 120 |
| 28 | Frecuencias pre test: aprendizaje escritura - Qillqay | 121 |
| 29 | Frecuencias post test: aprendizaje escritura - Qillqay | 122 |

| | | |
|----|---|-----|
| 30 | Frecuencias pre test: aprendizaje escuchar - Uyariy | 123 |
| 31 | Frecuencias post test: aprendizaje escuchar - Uyariy | 124 |
| 32 | Frecuencias pre test: aprendizaje hablar – Rimay | 125 |
| 33 | Frecuencias post test: aprendizaje hablar - Rimay | 126 |
| 34 | Diferencia de medias variable dependiente: aprendizaje idioma quechua | 128 |
| 35 | Significancia variable dependiente: aprendizaje idioma quechua | 128 |
| 36 | Diferencia de medias - hipótesis específica Ñawinchay | 129 |
| 37 | Significancia - hipótesis específica Ñawinchay | 129 |
| 38 | Diferencia de medias - hipótesis específica Qillqay | 130 |
| 39 | Significancia - hipótesis específica Qillqay | 130 |
| 40 | Diferencia de medias - hipótesis específica Uyariy | 131 |
| 41 | Significancia - hipótesis específica Uyariy | 131 |
| 42 | Diferencia de medias hipótesis específica Rimay | 132 |
| 43 | Significancia - hipótesis específica Rimay | 132 |

Figuras

| | | |
|----|---|-----|
| 1 | Resultados de la caracterización sociolingüística conocer uso de lenguas en el CEBA | 8 |
| 2 | Mapa lingüístico del Perú | 75 |
| 3 | Porcentajes pre test variable dependiente: Aprendizaje idioma quechua | 117 |
| 4 | Porcentajes post test variable dependiente aprendizaje del quechua | 118 |
| 5 | Porcentajes pre test aprendizaje de lectura - Ñawinchay | 119 |
| 6 | Porcentajes post test aprendizaje de lectura Ñawinchay | 120 |
| 7 | Porcentajes pre test aprendizaje de escritura - Qillqay | 121 |
| 8 | Porcentajes post test aprendizaje de escritura - Qillqay | 122 |
| 9 | Porcentajes pre test aprendizaje escuchar - Uyariy | 123 |
| 10 | Porcentajes post test aprendizaje escuchar - Uyariy | 124 |
| 11 | Porcentajes pre test aprendizaje hablar - Rimay | 125 |
| 12 | Porcentajes post test aprendizaje hablar - Rimay | 126 |

Anexos

| | | |
|---|--|-----|
| 1 | Matriz de Consistencia | 149 |
| 2 | Pre y pos test aprendizaje lengua quechua | 151 |
| 3 | Fichas de validación de instrumentos de recolección de datos por expertos | 163 |
| 4 | Ficha de caracterización sociolingüística sobre el uso de lenguas en el aula (adaptado para el CEBA) | 169 |
| 5 | Sesiones de aprendizaje para la enseñanza de la lengua quechua (para un periodo parcial - trimestre) | 172 |

RESUMEN

El estudio planteó como objetivo principal, determinar la influencia de las tareas como estrategia de aprendizaje del idioma quechua, en estudiantes de EBA. Es una investigación cuantitativa, diseño pre experimental con un grupo de 50 estudiantes; se utilizó el T de Student, que permitió analizar los resultados.

Con respecto a las variables estudiadas: tareas y aprendizaje del idioma quechua, se evidenció una diferencia de medias = 5.84 puntos entre el pre y pos test, demostrando que las tareas en la enseñanza, permitieron facilitar el aprendizaje en la muestra.

Entre la variable tareas y el desarrollo de la habilidad lingüística Ñawinchay (leer), se observó un incremento de 7.84 puntos. Igualmente la estrategia de tareas mejoró la habilidad lingüística Qillqay (escribir) incrementando 7.2 puntos. El uso de tareas en la habilidad lingüística Uyariy (escuchar) logró un aumento 7.2 puntos. Con respecto a las tareas y la dimensión desarrollo de la habilidad lingüística Rimay (hablar) se halló un incremento de 8.34 puntos.

PALABRAS CLAVES: Las tareas, aprendizaje del idioma quechua, ñawinchay, qillqay, uyariy, rimay.

ABSTRACT

The main objective of the study was to determine the influence of tasks as a Quechua language learning strategy in CEBA students. It is a quantitative research, pre-experimental design a group of 50 students; Student's t was used, which allowed the results to be analyzed.

The variables studied: The tasks and learning of the Quechua language, there were evidenced difference of means = 5.84 points between pre and post test, showing tasks as a teaching strategy. Allowed to facilitate the learning of the Quechua language in the sample.

Between the variable tasks and the development of linguistic ability Ñawinchay (read) an increase of 7.84 points. Likewise, the task strategy improved the Qillqay linguistic ability (write), with an increase of 7.2 points. The variable tasks and linguistic ability Uyariy (listening) achieved an increase of 7.2 points. With regard to the tasks and the Rimay language skill development dimension (speaking), an increase of 8.34 points was found.

KEY WORDS: Homework, learning the Quechua language, ñawinchay, qillqay, uyariy, rimay.

INTRODUCCIÓN

El país tiene en su diversidad lingüística una expresión de riqueza cultural, pues, las 47 lenguas originarias más el español o castellano y la lengua de señas peruana conviven en un intercambio de formas de ver el mundo, de relacionarse e identificarse con él que podrían ser una fortaleza y oportunidad para salir adelante como país. Sin embargo, somos testigos de la tendencia - debido al proceso histórico de discriminación sufrido por los pueblos indígenas, resaltado en el Plan de Trabajo 2013-2016 de la Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura (2013, p.2) a ver el mundo solo desde la óptica del castellano o español; trayendo como consecuencia que muchas lenguas están en camino a la desaparición o extinción.

Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), está implementando en el sistema educativo el desarrollo de competencias de los estudiantes: de lectura, escritura y comunicación oral, en la lengua materna, castellano e inglés lengua extranjera; es decir, un estudiante cuya lengua materna es una originaria, luego de iniciar su escolaridad en la que aprende en lengua originaria, debe aprender castellano y luego inglés y si su lengua materna es el castellano, debe aprender inglés dejando de lado por completo las lenguas originarias del país.

La Educación Básica Alternativa (EBA) es una modalidad que brinda servicio educativo a ciudadanos que, por diversos motivos, no tuvieron la posibilidad de acceder a la educación básica regular o no lograron concluirla. Una de las

características de las personas que acceden a esta modalidad, es su condición de bilingües; sin embargo, en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), se enseña inglés en dos horas pedagógicas semanales y luego de cuatro grados, un estudiante no tiene los conocimientos que le permitan desenvolverse en un contexto de uso de la lengua, propia de un usuario básico, nivel A2, conforme al Marco Común Europeo.

Se considera que la enseñanza y aprendizaje óptimo de lenguas es multifactorial como se citó en British Council (2015), interviene “la falta de capacitación de los profesores; inadecuada gestión de las clases; una débil pedagogía y la presencia de muchos estudiantes por clase” (p. 26). En este caso, se ha realizado la investigación que está orientada a promover una propuesta pedagógica alternativa que permita implementar, la enseñanza del quechua, para poner a prueba y afianzar estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas para estudiantes adultos de educación básica, que responda a la diversidad expresada en sus características; que además de migrantes bilingües arriba mencionada, muestran bajos niveles de escolaridad, conduciendo al fracaso escolar; sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje y la variedad en sus distancias madurativas, para luego complementar y continuar con la enseñanza del idioma inglés, en el ciclo avanzado de la forma de atención semipresencial del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito de Chorrillos de la ciudad de Lima.

Para ello ha sido necesario sugerir y organizar los aprendizajes a lograr del idioma quechua teniendo en cuenta los propuestos para el idioma inglés en el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) aún vigente en el año 2017. Las

sesiones de aprendizaje han sido desarrolladas con el apoyo de diversos materiales y recursos educativos; se ha utilizado además el cuaderno de trabajo Qantuwan Samiq 1 elaborado para éste fin, de manera que pueda, además, en lo sucesivo ser validado tanto en su aspecto formal como de contenido, con instrumentos que permitan medir la pertinencia, satisfacción, consistencia, impacto y comprensión orientado al logro de aprendizajes significativos.

Para sustentar y comprender la problemática, se ampliará la teoría referente a tareas como estrategia en aprendizaje del quechua, en las sesiones con los estudiantes, presentándose:

En primer término, el planteamiento del estudio, problema, objetivos, justificación, hipótesis, variables; marco teórico, términos básicos, antecedentes, bases teóricas; luego especificar la metodología empleada y el último capítulo incluye los resultados.

Asimismo, se presenta la bibliografía utilizada; las conclusiones, sugerencias y anexos: matriz, instrumentos, ficha juicio de expertos, encuestas y caracterización sociolingüística, registro fotográfico de las tareas elaboradas en el aula y el cuaderno de trabajo Qantuwan Samiq 1.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

La enseñanza del quechua Ayacucho – Chanka, basada en la ejecución de tareas por parte del estudiante como estrategia para el aprendizaje de la misma, consiste en proponer pequeñas tareas de comunicación en función de temas que conducen articuladamente al desarrollo de la tarea final. La estrategia toma en cuenta el enfoque comunicativo para la enseñanza de una segunda lengua, que implica organizar el trabajo en el aula orientado a desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, y tengan la necesidad de comprender, hablar, escribir y leer textos orales y escritos, tomando en cuenta el contexto social, con el que interactúa en un momento determinado. MINEDU (2013 a). La investigación se llevó a cabo con estudiantes del ciclo avanzado de la forma de atención semipresencial del CEBA 6097 Mateo Pumacahua del distrito de Chorrillos, cuyas edades oscilan entre los 17 y 50 años conformados por 36 mujeres y 14 varones.

En la modalidad en estudio, el área curricular de idioma extranjero debe desarrollar competencias en dos horas a la semana en el ciclo avanzado; el diseño curricular básico nacional de EBA que también estaba basado en el enfoque por competencias consideraba como propuesta, desarrollar el idioma inglés o una lengua originaria para que sirva de espacio de comunicación, dando importancia a otras culturas (MINEDU 2010, p. 39). Las actas de evaluación del

periodo promocional 2016 del cuarto grado en las formas de atención presencial y semipresencial, consignan el resultado de la evaluación de los aprendizajes en las distintas áreas; de 31 estudiantes encontramos que los promedios más bajos con respecto a notas se obtienen en inglés y matemática; con 12 y 13 respectivamente y, aunque muchos estudiantes concluyen la educación básica aprobando el curso, no logran alcanzar los niveles de dominio de la lengua en un nivel básico, debido - además de otros factores a “diferentes trayectorias educativas, en consecuencia diversos puntos de partida; su condición de adultos migrantes bilingües con dificultad en el manejo del castellano” (MINEDU 2010, p. 10) y en algunos casos, estudiantes jóvenes monolingües castellanos que dejaron la educación por diversos motivos, trayendo consigo problemas de aprendizaje y de conducta.

Respecto al dominio de una segunda lengua, se espera lograr en los participantes el desarrollo de las competencias y capacidades para el nivel básico del castellano propuesto en las rutas de aprendizaje en relación a la educación bilingüe que nos han servido de referencia. MINEDU (2014), guarda relación con el nivel A1 y A2 (usuario básico) de los niveles de referencia del marco común europeo.

Cuadro 1

Niveles de dominio básico de una segunda lengua

| UN USUARIO BÁSICO... | |
|----------------------|--|
| A1 | <p>Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente y frases sencillas entendibles.</p> <p>Se interrelaciona con los demás, con informaciones elementales, donde vive, sus cosas, personas de su entorno familiar y amigos.</p> <p>Interactúa con apoyo del interlocutor que se comunica despacio, claro y se dispone cooperar.</p> |
| A2 | <p>“Entiende expresiones de uso frecuente, de acuerdo a su entorno: familiares, comprar, direcciones, oficios, etc.</p> <p>Se comunica al momento de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambios sencillos y directos de información sobre aspectos que le son conocidas o habituales.</p> <p>Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas”.</p> |

Adaptado del marco común europeo de referencia para las lenguas

Lomas (2014) considera: “una adecuada educación lingüística no solo es la que favorece la adquisición de ciertos saberes sobre la lengua sino, principalmente habilidades que permiten el desarrollo de una competencia comunicativa, entendida como un saber, cuando, qué, quién, dónde y qué hablar; es decir, no solo se trata que el estudiante sepa construir enunciados gramaticalmente correctos, sino que sepa utilizarlos en diversos contextos concretos de comunicación y poder evaluar si son o no socialmente apropiados” (p. 39).

En este caso, por tratarse de promover en un aula de educación básica de estudiantes jóvenes y adultos, el desarrollo de las competencias comunicativas

que permitan lograr los niveles de dominio de la lengua quechua en un nivel básico, se propone poner en práctica la enseñanza de lenguas mediante tareas por las ventajas que presenta, ya que: Tiene un enfoque comunicativo muy fuerte puesto que incrementa la cantidad de discurso, pues los estudiantes pasan mucho tiempo comunicándose; el lenguaje explorado surge de las necesidades e intereses de los estudiantes; esta necesidad determina qué aspectos se tratan en la lección; promueve el aprendizaje autónomo atendiendo y reforzando las individualidades de los estudiantes de acuerdo con sus ritmos y estilos de aprendizaje. En los CEBA, es posible encontrar estudiantes con distintos niveles de dominio de una lengua originaria, en éste caso del quechua, organizada adecuadamente una sesión de aprendizaje, ellos tienen la posibilidad de enfrentarse a nuevos desafíos, así como participar en la atención de las necesidades de aprendizaje de sus compañeros de aula, a través del inter-aprendizaje.

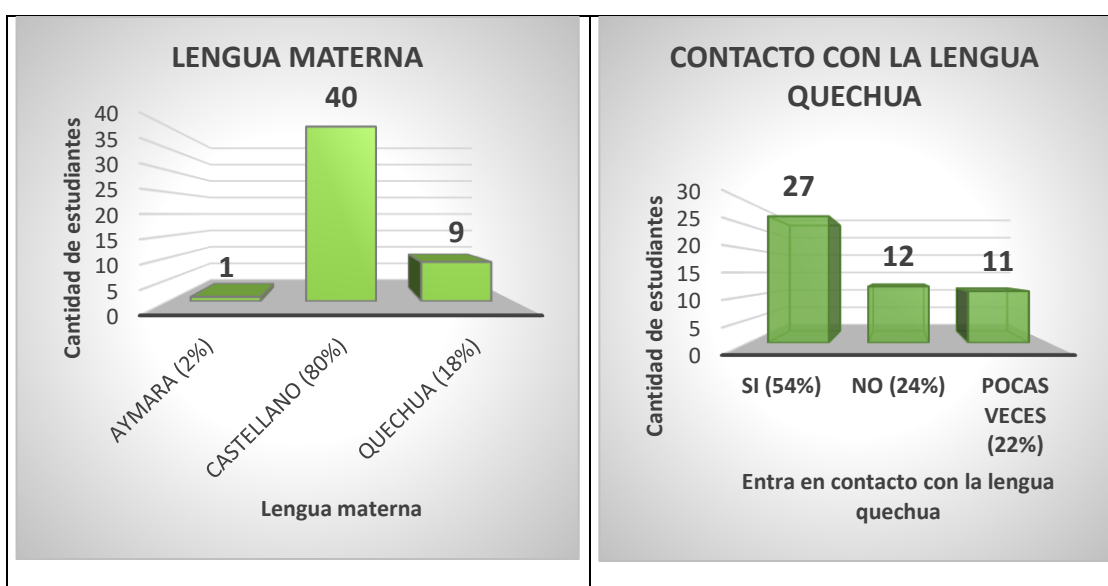
¿Por qué la lengua quechua?... La Dirección de Educación Básica Alternativa (DEBA), basada en la encuesta nacional de hogares (ENAHOG) 2015 estima que la población potencial de la EBA está conformada por 8 416 568 personas, de las cuales 2 282 169 (27%) tienen al quechua como lengua materna, 234 594 (3%) el aimara y 206 908 (2%) otras lenguas originarias. Con respecto a la proporción de la población por regiones, Lima concentra a 2 014 821 personas que no presentan un nivel educativo y/o que tienen primaria y secundaria incompletas.

La caracterización sociolingüística, para conocer el uso de lenguas, que se hizo en el CEBA como parte del diagnóstico; dio como resultado que, si bien, 10

estudiantes (20%) del total, tienen como lengua materna una lengua originaria (quechua 9, aymara 1); el 76% (38) del total tiene la posibilidad de entrar en contacto con la lengua quechua, frecuentemente 71% (27) y algunas veces 29% (11), debido a que son los familiares directos entre abuelos, padres, tíos, etc. que son usuarios de la misma y el 24% (12) no tienen contacto con la lengua en mención.

Figura 1

Resultados de la caracterización sociolingüística para conocer el uso de lenguas en el CEBA



Fuente. Aroni (2017)

Uno de los enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso de un estudiante de educación básica es la interculturalidad, basado en “respeto a la identidad de cada cultura, justicia y diálogo intercultural” MINEDU (2016, p.15). Es necesario entender que, todo programa educativo, para asegurar un espacio intercultural debe estar dirigido justamente, primero al conocimiento y reconocimiento de las expresiones culturales que los estudiantes traen consigo a

las aulas, sean locales, regionales o nacional, acompañado de la práctica y el análisis, dependiendo de la edad y el contexto de los participantes; para, de alguna manera desde la escuela reforzar las bases para la construcción y respeto de la identidad enraizada en lo que es propio, requisito indispensable para desenvolverse de manera horizontal en un espacio intercultural; así como trabajar para evitar la extinción de la lengua.

López (1988) al abordar el tema: “la enseñanza de una segunda lengua que difiere de la adquisición de la lengua materna, refiere que el aprendizaje de una segunda lengua dependerá de la duración; oportunidad de uso y práctica y procedencia y características de los insumos que sustentan el aprendizaje” a estos aspectos, se suman el afectivo motivacional en un grupo que grafica claramente la diversidad del país, como lo son los estudiantes de los CEBA.

Teniendo a favor estos aspectos, se plantea poner a prueba la enseñanza de lenguas mediante tareas como estrategia para el aprendizaje de la lengua quechua, por considerarla apropiada para estudiantes jóvenes y adultos de educación básica, que bien ejecutada, independientemente de la lengua que se desee enseñar, permite alcanzar la competencia comunicativa porque el estudiante aprende haciendo y se generan espacios que posibilitan el encuentro y el diálogo, que permiten afirmar la identidad individual o colectiva y enriquecerlas mutuamente; lo que le serviría como herramienta para un posterior aprendizaje del inglés que en general se imparte en sesiones que tiene como protagonista principal al docente – que presenta también debilidades con respecto a capacitación y gestión de las clases - quien debe poner en práctica un enfoque

comunicativo donde las oportunidades de uso y práctica son casi nulas para el estudiante, los insumos que sustentan el aprendizaje de la lengua solo proviene de los textos, o recursos pedagógicos externos y un buen grupo de estudiantes con dificultades en el dominio del castellano por lo que presentan interferencias lingüísticas, en quienes el aspecto afectivo motivacional queda totalmente bloqueado.

Se propone alternativas, para mejorar la enseñanza de la lengua como el quechua: tomando el caso de estudiantes monolingües y bilingües en desuso para implementar espacios en los que se logre desarrollar la empatía, el reconocimiento y autovaloración, partiendo por dar a conocer y darle valor a la lengua de sus orígenes, de manera que puedan identificar sus características propias y contrastarlas con las del castellano, para que las interferencias lingüísticas y otros aspectos que le dificultan su manejo no sean motivo de discriminación y rechazo; dejar de lado el protagonismo del docente, proponiendo la ejecución de pequeñas tareas de interés de los estudiantes que conlleven a una tarea final basada en un tema central por lo que las actividades son significativas para él. En este escenario no hay duda que “Las tareas” como estrategia en el aprendizaje de lenguas cumplen un papel fundamental.

Por lo expuesto, el aporte de la investigación radica en brindar al docente una estrategia que le permita acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la competencia comunicativa mientras realiza pequeñas tareas comunicativas.

Nunan (1996) “parte del trabajo en aula que hace que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua que se desea que aprendan concentrando su atención más en el significado que en la forma, es la propuesta pedagógica que tiene en cuenta tareas auténticas o tareas comunicativas, cuyas características están definidas por: información de entrada (verbal o no verbal), como por ejemplo un texto, una imagen; las actividades, que establecen lo que los estudiantes deben hacer en relación con la información de entrada; un objetivo, que está relacionado con el desarrollo de una tarea final; las situaciones o dinámica del trabajo que se organiza en el aula, como trabajo en equipos, en parejas; y los papeles que desempeñarán el docente y los estudiantes, en este caso el docente interviene siempre de manera dinámica brindando asistencia para el desarrollo de las tareas, complementando con las de apoyo lingüístico”.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. General

¿En qué medida influyen las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas en el aprendizaje del idioma quechua de los estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito de Chorrillos, Lima, 2017?

1.2.2. Específicos

- a) ¿Existe influencia de las tareas como estrategia en el aprendizaje de la lectura (Ñawinchay)?

- b) ¿Cómo influye el uso de tareas en el aprendizaje de la escritura (Qillqay)?
- c) ¿Cuál es la influencia de las tareas en el aprendizaje de escuchar (Uyariy)?
- d) ¿Cómo influye el empleo de tareas en el aprendizaje de hablar (Rimay)?

1.3. Justificación

Teórica: Permite analizar y poner a prueba el enfoque de enseñanza de lenguas mediante tareas, ya que se ajusta, orienta y motiva al estudiante adulto a poner en práctica procesos autónomos de aprendizaje para ejecutar una tarea de su interés, mientras va aprendiendo; la misma que puede ser puesta en práctica tanto para el idioma inglés o en otras áreas, orientando de ésta manera al desarrollo y puesta en práctica de uno de los perfiles de egreso de la educación básica, que refiere: “el estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados”.(MINEDU, 2016, p. 10).

Práctica: La presente investigación permite a los docentes de idiomas, plantear y proponer nuevas y/o distintas estrategias de enseñanza como recurso pedagógico para el aprendizaje de los estudiantes de la educación básica alternativa.

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Determinar la influencia de las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas en el aprendizaje del idioma quechua, de los estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito de Chorrillos – Lima, 2017.

1.4.2. Específicos

- a) Establecer la influencia de las tareas en el aprendizaje de la lectura (Ñawinchay).
- b) Conocer cómo contribuyen las tareas para aprender la escritura (Qillqay).
- c) Establecer el grado de incidencia de las tareas en el aprendizaje de escuchar (Uyariy).
- d) Analizar el nivel de repercusión de las tareas para aprender a hablar (Rimay).

1.5. Hipótesis

Sierra (2001) considera las hipótesis “como aquellos enunciados especiales caracterizados, desde el punto de vista epistemológico, por ser ideas

supuestas no verificadas pero probables y, en cuanto a su contenido ontológico, por referirse a variables o relaciones entre variables”.

MINEDU (2016b) refiere: “que la enseñanza de una lengua en el área de idioma, se sustenta en el enfoque comunicativo, éste busca desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de manera que puedan desenvolverse adecuadamente en contextos variados, para ello propone el uso de situaciones auténticas de comunicación que le permitan comprender y producir textos orales y escritos de distintos tipos. Para ello el proceso de enseñanza – aprendizaje se basa en el uso de material auténtico en diferentes situaciones que son contextualizados para permitir que el estudiante utilice el idioma”.

Para facilitar el aprendizaje de lenguas a estudiantes adultos cuyas características se ha descrito, se considera que es necesario un enfoque casi particular de enseñanza; por ello, las tareas como estrategia en el aprendizaje del idioma quechua, exige hacer una lista de tareas comunicativas de su interés; las tareas con contenidos lingüísticos, requieren la participación del docente para analizar los aspectos formales de la lengua. Como se sustentó anteriormente, se consideró el quechua, por la posibilidad de tener contacto con su entorno y familia, significando un elemento de motivación muy importante.

1.5.1. Hipótesis general

HG. Las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas, influyen en el logro de aprendizajes del idioma quechua de los estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito de Chorrillos, Lima, 2017.

1.5.2. Hipótesis específicas

HE1. Las tareas como estrategia de enseñanza, facilitan el aprendizaje de la lectura (Ñawinchay).

HE2. Las tareas como estrategia de enseñanza, optimizan el aprendizaje de la escritura (Qillqay).

HE3. Las tareas como estrategia de enseñanza, favorecen el aprendizaje de la escucha (Uyariy).

HE4. Las tareas como estrategia de enseñanza, posibilitan el aprendizaje de hablar (Rimay).

1.6. Variables

Se determina como se señala:

1.6.1 Variable Independiente. Tareas como estrategia de enseñanza de lenguas.

Estaire (2005) señala, “el uso de tareas como estrategia de enseñanza de una segunda lengua corresponde a un enfoque en el que el trabajo resultante en el aula está organizado como una secuencia de tareas de la vida cotidiana y de carácter pedagógico adecuadamente relacionadas, que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final”.

Es preciso, considerar el uso de tareas como estrategia para el aprendizaje de idiomas, como propuesta pertinente en adultos, dentro del enfoque comunicativo, en el que el estudiante desarrolla la competencia comunicativa mediante la realización de pequeñas tareas de comunicación, que permiten interiorizar capacidades: lectura, escritura, oír y conversar; las mismas que dan pie a las tareas de apoyo lingüístico. Estas pequeñas tareas que interrelacionan adecuadamente el aspecto comunicativo y formal de la lengua está orientado al desarrollo de una tarea final.

1.6.2 Variable Dependiente. Aprendizaje del idioma quechua

Lomas (2014) refiere que, “la educación lingüística no solo debe favorecer la adquisición de un cierto saber sobre la lengua, sino también- y sobre todo- el aprendizaje de las destrezas y las habilidades que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas (entendida como la capacidad de las personas para comportarse comunicativamente de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla)”. (p.37)

“Entonces, aprender la lengua quechua es lograr la competencia comunicativa en esa lengua, lo que implica haber logrado un aprendizaje complejo por parte de los estudiantes, de manera que sean capaces de comprender, hablar, escribir y leer una variedad de discursos y textos orales y escritos con coherencia y cohesión, tomando en cuenta los contextos sociales y los interlocutores con quienes interactúa en un momento determinado”. MINEDU (2013 a)

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación

La investigación es pre – experimental ya que se trabaja con un solo grupo de trabajo, es decir no existe la posibilidad de comparación de grupos. Además, Ávila (2006) agrega que “este tipo de diseño consiste en administrar un tratamiento o estímulo en la modalidad de solo posprueba o en la de preprueba-posprueba” (p.69).

Hernandez, Fernandez y Baptista (2014) indican que en este caso:

“A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al tratamiento” (p.209).

2.2. Antecedentes

2.2.1. Internacionales

Silva (2006) Estudió *“La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexista como recurso didáctico”- España*. En las conclusiones destaca: las canciones representan el recurso didáctico completo para aprender inglés, porque representa material auténtico y real; usa la oralidad y escritura, permitiendo

dominar destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, oral, expresión oral y escrita; para aprender cualquier lengua. Permiten analizar además los diferentes niveles lingüísticos: supra segmentales, fonético – fonológico, gramatical y semántico.

Usar canciones como estrategia desarrolla también la competencia sociolingüística y sociocultural por el mensaje de las mismas; por ser del interés del alumnado promueve una mejor predisposición al aprendizaje que es más duradero y, principalmente reduce la ansiedad; aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de un idioma.

Bourguignon (2007). Tesis doctoral sustentada en la Universidad de Granada (España), titulada *“Enseñanza - Aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: Aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad Federal de Vitória Espírito Santo”*. En las conclusiones determinó:

“Acerca de los materiales, los estudiantes refieren que los docentes que imparten clases en el nivel de aprendizaje básico, siguen estrictamente el libro de texto y el cuaderno de actividades, además utilizan material complementario. Ante ello, el investigador señala que esta actitud fomenta un dinamismo didáctico en los niveles iniciales, posibilitando mejorar. La importancia que para el estudiante tiene es la adecuación que hacen los docentes, motivándolos para que aprendan; sin embargo, llama la atención acerca de la actitud del 40,3% de docentes al no motivar ni apoyar su participación”.

Terán (2006) Investigó , *“La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya”* y concluye:

“Los padres de familia cuyos hijos son bilingües reclaman el empoderamiento de la lengua a partir de la escuela, pues esperan que los maestros motiven a los estudiantes a usar la lengua originaria como medio de comunicación; esperan que en la escuela los estudiantes aprendan a “no avergonzarse” de ser hablantes de quechua, mientras que los padres de familia cuyos hijos son monolingües castellanos, consideran que la escuela antes de enseñar a leer y escribir, debería enseñarles a hablar quechua preferentemente para evitar dificultades en la lectura y escritura. El investigador resalta la importancia de crear espacios que faciliten el aprendizaje del idioma en estudio”.

Calcines (2015) tesis doctoral, titulada *“El enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria: Diseño, implementación y evaluación”*. Concluye:

“La adopción del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en educación secundaria mejora notablemente el grado de desarrollo y adquisición de la competencia lingüística que es prioritaria para la adquisición de las competencias básicas”.

Además, observó que “la intervención realizada aportó en el alumnado un incremento de capacidades de la competencia lingüística, ya que obtuvieron mejoras muy significativas en los mismos; detalla que el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura favorece el desarrollo y la adquisición

de la conciencia lingüística, pues, los resultados en la variable *Reflexionar y valorar* fueron los que mayor puntuación obtuvieron de los factores estudiados. Dado que el autor considera que el desarrollo de la reflexión es una fase necesaria para la adquisición de la conciencia lingüística, la alta puntuación en esta variable muestra la efectividad del enfoque por tareas”.

2.2.2. Nacionales

A nivel nacional se han realizado muy pocas investigaciones referidas a la enseñanza de lengua quechua o inglés a estudiantes adultos de educación básica. Los mayores esfuerzos con respecto al tema del tratamiento de lenguas lo vienen realizando a nivel de la Dirección Intercultural Bilingüe y Rural del Minedu, está orientado principalmente a fomentar la Educación Bilingüe Intercultural en áreas rurales para los niveles inicial y primaria, lo que es un referente importante ya que, si bien es cierto que la propuesta está dirigida a la enseñanza en las lenguas originarias y el aprendizaje de la lengua Castellana como segunda lengua, no se han realizado acciones, como enseñar quechua en educación básica, pero todo el proceso de implementación, ejecución y evaluación nos sirve para proyectar y dirigir nuestro trabajo.

Sin embargo, hay investigaciones que sirven de referencia en lo que concierne a la metodología aplicada en la enseñanza de lenguas como la lengua inglesa, estas son:

Sanabria (2012) tesis, sustentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar el grado académico de Magister, titulada *“Influencia de los métodos didácticos gramática – traducción y enfoque comunicativo en el desempeño académico en alumnos del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana los Andes de Huancayo”*. En las conclusiones señala que “el enfoque comunicativo aplicado de manera adecuada en un proceso de enseñanza – aprendizaje, permite el logro de niveles de desempeño académico alto de los estudiantes con respecto al método gramática – traducción, lo que muestra la existencia de diferencias significativas entre ambos métodos en lo que se refiere a su eficiencia pedagógica. Asimismo, destaca que la aplicación adecuada del enfoque comunicativo, por sus características, logra activar capacidades de los estudiantes que le permiten alcanzar niveles de desempeño académico alto en lo que se refiere a la expresión escrita”.

Tapia (2002) Estudio para grado Magister *“Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo -Puno”*. En las conclusiones destaca: “que los docentes, consideran que utilizar algunas palabras, oraciones y frases extensas en quechua en el desarrollo de una sesión de clase es suficiente para la enseñanza en la lengua materna y de la lengua materna, pues no aplican estrategias metodológicas orientadas a la enseñanza de la lengua; es decir sólo se utiliza la lengua como medio para la enseñanza de las materias. Además, señala la justificación de los docentes en base al pedido expreso de muchos padres de familia de evitar que sus hijos reciban clases en quechua sugiriendo que sea el aprendizaje del español y en español la prioridad y luego el quechua. El investigador resalta el pedido de un

grupo reducido de padres de familia que esperan que la escuela se convierta en un espacio en el que las dos lenguas sean utilizadas de manera horizontal y correcta, convirtiéndose el bilingüismo en una fortaleza para sus hijos”.

Gutiérrez (2015) En su tesis de maestría titulada *“Eficacia del Alfabeto Lloje Yupanki en la Enseñanza Aprendizaje del quechua como Segunda Lengua en el I.S.P.P. Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua, 2011”*. Resalta: “que el alfabeto Lloje Yupanki de su autoría, se basa en el constructivismo, sugiere que el estudiante construye sus aprendizajes partiendo de sus saberes previos, lo que implica que debe escribir como habla; sustenta además que es importante tomar en cuenta el principio de Xavier Albó, quien indica que “será mejor el alfabeto que resulte más fácil y simple”; realiza una apreciación crítica sobre el uso de los alfabetos trivocálicos y pentavocálicos basándose en resultados de experiencias llevadas a cabo por distintas instituciones en Puno, Tacna y Cuzco principalmente, lo que le brindaron las bases para formular el que denomina Alfabeto Lloje Yupanki. La conclusión a la que arribó es que “éste es eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del quechua como segunda lengua a estudiantes de educación superior, por lo que recomienda estimular la investigación con experiencias en los distintos niveles de la educación peruana con la enseñanza del quechua como segunda lengua con los tres alfabetos existentes hasta este momento y contrastar resultados”.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Las tareas en la enseñanza de lenguas

2.3.1.1. Principales métodos y enfoques de enseñanza de lenguas a través del tiempo. Para abordar este tema; se considera necesario delimitar qué se entiende como método y enfoque.

Según la Real Academia Española, “el método se define como el modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa. Así como, el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”.

La Torre y Seco (2008) definen el método como: “una guía de la práctica educativa y del proceso de aprendizaje - enseñanza. Consideran también, que, método es una forma de hacer en el aula, orientada a conseguir un objetivo concreto; que es la planificación consciente de una estrategia para alcanzar un fin deseado; así mismo, es la forma habitual de trabajar de un profesor”.

La experiencia del trabajo en aula, permite definir que método en educación es una serie de pasos o procedimientos que sigue un docente para-activando y recuperando los saberes de los estudiantes- facilitar sus aprendizajes. Es la manera como los docentes conducen a los estudiantes en base a sus intereses y características, para que puedan lograr los aprendizajes esperados.

RAE define un enfoque “como el proceso de conducir la atención hacia un tema, cuestión o problema desde unos supuestos desarrollados con anticipación a fin de resolverlo de modo acertado”.

MINEDU (2013a, p.23) considera que un enfoque en la enseñanza de lenguas es “el reflejo de un modelo o una investigación paradigmática – una teoría. Se entiende que un enfoque es más general.

Bunge y Ardila (2002) definen como enfoque a un cuerpo de conocimiento preexistente, junto con una interpretación de problemas, un conjunto de objetivos y una colección de métodos, un arquetipo que marca una conducción. Se considera entonces, que un enfoque educativo es un aspecto general que orienta la práctica pedagógica, y responde a una necesidad o requerimiento que tiene la sociedad y se puede manejar a través de la educación.

Con referencia a los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas, debido a que el aprendizaje es un proceso individual de adquisición de habilidades, competencias, conocimientos o procedimientos a través de la práctica concreta, acompañado del aspecto emotivo motivacional, se puede decir que no hay uno efectivo o preciso.

Sovero (2007) afirma “que no existe un método adecuado que aun siguiendo fielmente sus procedimientos se logre el aprendizaje de una lengua en el aula, debido a las características particulares de cada estudiante, que incluso perteneciendo al mismo nivel sociocultural no se aprenden de una sola forma,

debido además a múltiples variables intervinientes; lo que exige que el docente deba organizar sus sesiones de clase rescatando los aspectos positivos o favorables para el estudiante, que presentan cada uno de los métodos y enfoques ensayados a través del tiempo; esto es una necesidad, pues la realidad muestra que aún hay mucho que trabajar en éste aspecto. Un ejemplo es un estudiante de EBR de las escuelas públicas del país – que es el que más tiempo está expuesto a la enseñanza del inglés – luego de cinco de años de estudiar inglés en el área de idioma, no logra la competencia comunicativa o mínimamente alcanza a dominar las habilidades lingüísticas básicas de leer, escribir, escuchar y hablar”.

A continuación se presenta la descripción de métodos de enseñanza de lenguas aplicadas a lo largo del tiempo.

Cuadro 2

Métodos de enseñanza de lenguas

| MÉTODO | CARACTERÍSTICA | PERIODO | REPRESENTANTE |
|----------------------------------|--|------------------------------------|--|
| Gramática – Traducción | El estudiante debe memorizar palabras, conocer reglas gramaticales y realiza ejercicios de traducción de la L1 a la L2; el objetivo es escribir con la estructura gramatical correcta. | Siglo XVIII – inicios de XIX | |
| Método directo | Se promueve la interacción oral activa en la L2 poniendo énfasis en la pronunciación; aunque se enseña diariamente nuevo vocabulario; hay casi nulo análisis gramatical | Siglo XVI 1878 1880 1882 | Montaigne - francés Berlitz - alemán Gouin - francés Viëtor – alemán |
| Audio Lingual | El énfasis es en la oralidad, para lo cual el estudiante debe aprender diálogos de estructuras contextualizadas en la L2, la idea es formar hábitos a partir de la práctica repetitiva; el uso de la L1 es casi nulo por lo que se usan recursos no verbales. Se puso en práctica durante la segunda guerra mundial. | 1933 | Blomfield Charles Fries Robert Lado |
| Método de Respuesta Física Total | Se ejercita la comprensión auditiva a través de instrucciones del docente, a lo que los estudiantes dan respuestas físicas como saltar, bailar, etc. Los estudiantes hablan solo si se sienten confiados, para ello se realizan actividades de relajamiento, autocontrol, autoestima, etc. | 1960 | James Asher Profesor de psicología de la Universidad de San José – California |
| Aprendizaje comunitario | Las necesidades afectivas y cognitivas de los estudiantes toman el primer plano de importancia. Se trabaja en grupo incentivando la cooperación, no competición y el autoaprendizaje. El docente traduce lo que el estudiante quiere comunicar al grupo. | 1976 | Charles Curran Psicoterapeuta y profesor de Psicología - Michigan |

| | | | |
|----------------------|---|------|---|
| La sugestopedia | La idea es; a través de determinadas fases de sugestión y relajación mediante música clásica, comodidad, iluminación adecuada, etc. alejar la vergüenza y disipar el temor que sienten los estudiantes de enfrentarse a la L2, lo que permitirá un aprendizaje rápido y eficaz. | 1979 | Georgi Lozanov Neuropsiquiatra búlgaro. |
| Método Silencioso | El docente organiza y dirige el proceso mediante gestos, materiales escritos, colores simbólicos, objetos lúdicos, pero permanece en silencio sin censurar ni recompensar a los estudiantes. Si bien promueve el autoaprendizaje, se descuida la comprensión auditiva y la pronunciación. | 1989 | Caleb Gattegno Científico y pedagogo egipcio |
| Enfoque natural | El docente emplea técnicas de respuesta física total para los niveles iniciales de aprendizaje mientras va creando una variedad de estímulos e intereses para desarrollar la comprensión auditiva. | | Stephen Krashen y Terrel |
| Enfoque comunicativo | Lo más importante son las intenciones comunicativas, es decir el aspecto funcional de la lengua; permite lograr competencia comunicativa en la L2. La práctica repetitiva, la traducción, la búsqueda de significados son recursos que dan una visión contrastada de la lengua; no son el fin en sí mismos o el centro del aprendizaje. | 1976 | David Wilkins Widdowson, Cadlin, Christopher Brumfit. Dell Hymes John Austin |

Fuentes: Alcalde (2011), Hernández (2000) y Otero (1998)

A continuación, se detallan algunas características importantes de cada método mencionado:

a) Gramática traducción.

Hernández (2000) indica que éste método surge para enseñar latín y griego como asignatura, pero luego es usado para enseñar también francés, alemán e inglés.

La enseñanza de una L2 que es tratada como asignatura y no como vehículo de comunicación tiene como fin el aprendizaje de la gramática. Otero (1998) afirma que este método se basa en un enfoque cognitivo y utiliza el método deductivo: partir de la regla para llegar al ejemplo.

b) Método directo

Otero (1998) refiere que, éste método está basado principalmente en una interacción oral activa en la L2 con casi nulo análisis gramatical. Se requiere de pocos estudiantes por grupos para brindar atención casi individualizada y docentes nativos, quienes enseñan diariamente vocabulario nuevo para hablar y escuchar la pronunciación correcta y estructura gramatical.

Algunas características de éste método resaltados por Hernández (2000) son:

- “Consideran que el aprendizaje de la L2 y la L1 constituyen procesos similares, solo que iniciados en diferentes edades; por ello se evita usar la L1.
- Se presta atención en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, escribir.
- Se usan medios audio visuales, ejercicios orales y escritos
- Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza.
- La lectura estimula la enseñanza inductiva de la gramática.
- Se evitan errores a toda costa”.

c) Método intermediario

Alcalde (2011) considera: “el método se utilizó en universidades alemanas en los años cincuenta y sigue utilizándose todavía hoy. Este método nace por la

necesidad de unir objetivos tradicionales y modernos con procedimientos metodológicos vinculados al movimiento reformista de los años veinte y a la concepción audio lingual que se estaba desarrollando en otros países”. Son características de éste método:

- La participación activa del estudiante.
- Se utiliza la lengua meta en todo momento, salvo para explicar el aspecto gramatical u otros casos de dificultad.
- Se memorizan palabras nuevas de acuerdo a un contexto determinado.
- Se utilizan ejemplos para entender la regla gramatical, que se presenta en progresión cíclica; el aprendizaje es inductivo.
- Se ejercita en los alumnos el uso oral, también, gramática y comprensión.

d) Método audio – lingual

Hernández (2000) otorga importancia a éste método porque “se aprende haciendo” y ese aprendizaje es individualizado; conocido también como audio oral estuvo sustentada en las bases teóricas de Skinner, quien consideraba al lenguaje un conjunto de hábitos, conducta social, reacción del organismo ante el medio; por ello el aspecto racional y consciente del aprendizaje no es importante; la idea es, formar hábitos a partir de la práctica repetitiva”:

- El uso de la lengua materna es casi nulo; por lo que deben utilizar recursos no verbales como mímicas o señas.

- El aprendizaje de la L2 ocurre, formando lazos entre estímulo - respuesta asociada.
- Se busca la corrección lingüística mediante la repetición de patrones nativos.
- El estudiante debe aprender asociando palabras e imagen visual.
- Las nuevas estructuras se practican hasta automatizarse.

e) Método de respuesta física total

Otero (1998) considera: “que este método se basa en la teoría psicológica que la memoria aumenta si se estimula a través de la asociación de actividades motoras durante el aprendizaje de lenguas, lo que disminuye la ansiedad; por ello el profesor, conduce a través de mandos la acción que los estudiantes deben realizar para lo que es importante la comprensión auditiva”.

Hernández (2000) resalta las siguientes características:

- “Se requiere mejorar la comprensión auditiva como prerrequisito para aprender a hablar.
- El docente da las instrucciones a los alumnos, que sin hablar realizan actividades como: saltar, bailar, etc.
- Los estudiantes hablan cuando ya se sienten seguros y confiados, para lo cual también se trabajan actividades de relajamiento, autoestima, autocontrol que generen un clima de confianza.

- Se aprende a través de respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos.
- La enseñanza por medio de movimientos corporales, además de divertir permite dirigir la conducta del alumno sin necesidad de memorizar o entender totalmente las palabras”.

f) Aprendizaje comunitario

Alcalde (2011) explica que: “el aprendizaje comunitario propuesto por el psicoterapeuta y profesor de psicología Charles Curran está dirigido a adultos que aprenden en grupos reducidos donde se promueve el aprendizaje de trabajo en equipo, incentivando la cooperación, no competición y autoaprendizaje; el docente tiene una posición menos autoritaria y dirige la clase de manera que se pongan en práctica las siguientes técnicas detalladas por Larsen – Freeman (1986) citado por la autora”:

- Graba conversaciones entre educandos quienes escuchan luego para mejorar la pronunciación.
- Se promueve y potencia la autocrítica respecto a las experiencias.

g) *La Sugestopedia*

Hernández (2000) menciona: “que este método tiene base teórica en la propuesta del neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien sugiere que éste es

un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas”.

Brown (2007) señala que: “es un recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés, el cual busca explorar todas las posibilidades del cerebro humano con el fin de aumentar la capacidad mental y ampliar la memoria mediante la estimulación de los dos hemisferios del cerebro humano”.

Zohra (2011), mencionando a Lozanov (1980), refiere que la sugestopedia permite:

- “La unificación del consciente con el subconsciente.
- La paradoja cuerpo relajado- mente alerta.
- El potencial de reserva de la mente con el uso de talentos ocultos”.

Asimismo, el autor recomienda que el docente debe integrar las siguientes herramientas fundamentales que permite al estudiante perfeccionar su aprendizaje.

Sugestión psicológica: Esta sugestión consiste en no criticar a los estudiantes directamente, se corrige errores sin señalar a quién se equivoca, por ello destaca su tratamiento psico-terapéutico y emocional.

Didáctica o instruccional: En este punto, docentes presentan situaciones diferentes, proporcionando el material didáctico adecuado.

Aspecto artístico: permite al docente utilizar imágenes y figuras, medios visuales para que puedan captar los aprendizajes.

2.3.1.2. Enseñanza de lenguas mediante tareas. MINEDU (2013a)

refiere: “La enseñanza de lenguas mediante tareas, es un intento de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo, puesto que la lengua será presentada en el aula a través de actividades (tareas) de comunicación estructuradas, ordenadas y con procedimientos, es decir, dotados de una unidad de sentido y de organización de discurso, nunca como estructuras aisladas. Siendo la función del aprendiz, penetrar paulatinamente en su organización semántica, morfosintáctica y discursiva, hasta que, por aproximaciones sucesivas, llegue a hacerse con la representación interna”.

Gurgel (2017) señala: “El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizajes de la lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no de estructuras sintácticas o nociones y funciones. Además, agrega que el objetivo de ésta, es el aprendizaje mediante el uso real de la lengua dentro del aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación”.

En otras palabras, esta metodología permite una actividad más comunicativa, la cual permite capacitar al estudiante a producir acciones por medio del lenguaje, lo que le aproxima al uso del lenguaje cotidiano.

Nieto (2004) indica que en la tarea confluyen los principios de interacción, transacción y cooperación, principios sobre los que se basa el método comunicativo.

Fernández (2003) considera “que esta metodología contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y por eso forma parte de las metodologías orientadas hacia la comunicación, además considera que es una forma de trabajo motivadora ya que se aprende haciendo, realizando actividades de verdad”.

2.3.1.2.1. ¿Qué es una tarea? MCER (2002) indica: “las tareas forman parte de la vida diaria en todos los ámbitos sean estos el personal, público, educativo o profesional. Para que un individuo realice una tarea, deberá activar estrategias específicas para llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto, con un objetivo claramente definido y un resultado específico”.

Se entiende que las tareas pueden ser muy variadas; algunas requerirán de actividades de uso de la lengua en mayor o menor medida; unas pueden ser muy sencillas o muy complicadas para las que requerirán de realizar otras sub tareas; unas serán exclusivamente de “vida real”, otras obedecen al proceso pedagógico. Para el caso de la enseñanza de lenguas se requieren planificar

tareas de aula diseñadas para el aprendizaje, en las que se engarzan las de la vida real y de carácter pedagógico que al realizarlas guardan relación con los significados, así se comprende, expresa y negocia el significado.

Las tareas de la “vida real” también conocidas como “tareas finales” o de “ensayo” se usan conforme a necesidades del estudiante en su entorno o ámbito público, o de carácter educativo. Las tareas educativas se sostienen en su naturaleza social e interacción entre estudiantes que participan usando la lengua como meta, dejando la lengua materna, resultando fácil realizar las tareas basadas en sus significados.

2.3.1.2.2. Características de las tareas. Estaire (2005) recoge opiniones de diferentes autores para caracterizar las tareas:

a) Las tareas de comunicación

- “Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua; se centran en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
- Implican a todos los estudiantes en la comprensión o producción oral o escrita.
- Tiene una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita) que en muchos casos va acompañado de un resultado manipulable u objetivo.
- Reproducen procesos de comunicación oral o escrita de la vida cotidiana.

- Tiene un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación del trabajo en el aula orientado a facilitar el aprendizaje.
- Deben poder ser evaluadas en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.
- Son el eje central de todo el proceso, pues alrededor de ella gira el desarrollo de la unidad didáctica”.

b) Tareas de apoyo lingüístico

- Objetivo: aprender para poder comunicarse.
- El proceso de trabajo es claro y facilita el aprendizaje.
- Considera aspectos formales de la lengua.
- Facilitador y complemento de tareas comunicativas, incrementando sus conocimientos lingüísticos.

2.3.1.2.3. Programación de una unidad didáctica mediante tareas.

Arnau (2001), considerando la propuesta de Estaire (1990), sugiere un marco de pasos importantes a seguir para la programación de una unidad didáctica aplicando la enseñanza de lenguas mediante tareas, estos son:

- a) Elección del tema central;* que será del interés colectivo, cercano y significativo como: fiestas costumbristas de la comunidad, dar a conocer la riqueza cultural, gastronómica; a través de boletines informativos, periódicos murales, afiches, infografías, la familia, la Institución educativa, etc. los mismos que ayuden a desarrollar la segunda lengua

- b) *Determinación de la tarea final*; la elección del tema central conlleva a la elección de la tarea final que generalmente tiene un resultado tangible como fichas de información, infografías, folletos, trípticos, álbumes, etc.
- c) *Planteamiento de Objetivos*. En este momento, se determina qué se desea lograr en el plano de la comunicación; es decir; qué cosas concretas harán los estudiantes en la tarea final y qué capacidades desarrollarán durante el proceso de lograrlo.
- d) Estaire (2005) sugiere: “la manera de **determinar los contenidos lingüísticos** es respondiendo a la pregunta basándonos en las características de la tarea final, qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los estudiantes durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y los temas a tratar. Entre otros aspectos se refieren también al aspecto sociocultural, actitudinal y estratégico que deben desarrollar los estudiantes”.
- e) *Planificación del proceso de actividades* consiste en secuenciar tareas menores tanto de comunicación y lingüísticas que conllevaran a lograr la tarea final. Las actividades están previstas de manera que las tareas menores familiaricen a los estudiantes con el plano de la comunicación y con el plano formal de la lengua; ejerciten estrategias de aprendizaje que les permita desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar); así como desarrollar la competencia comunicativa, se toman en cuenta los procedimientos que seguirán, incluso los materiales

que se van a utilizar. Es importante también tomar en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes para prever diversas alternativas que conlleven a lograr el objetivo final.

f) *Programación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.* Se sabe que, se valora el nivel de aprendizaje, para reflexionar, luego valorar tomando correcciones oportunas, esta valoración puede ir asociada al grado de cumplimiento de la tarea final (la que sería una evaluación sumativa) así como a ciertos momentos o a las tareas pequeñas que el estudiante realizó durante el proceso. En este caso también es posible y necesario evaluar la idoneidad del diseño de enseñanza que se ha aplicado.

2.3.1.2.4. Ventajas de la enseñanza de lenguas mediante tareas. Entre las ventajas de la aplicación de esta metodología, se consideran los siguientes:

- Los estudiantes no tienen control del idioma por lo que usan todos los recursos en lugar de un solo elemento preseleccionado.
- Se desarrolla un contexto natural a partir de las experiencias de los estudiantes con el lenguaje que es personalizado y relevante para ellos.
- Se posibilita una exposición mucho más variada a la lengua, pues estarán expuestos a toda una gama de frases léxicas, colocaciones y patrones, así como a las diferentes formas de la lengua.

- El lenguaje explorado surge de las necesidades de los estudiantes; esta necesidad determina qué aspectos se trata en la lección.
- Promueve el aprendizaje autónomo atendiendo y reforzando las individualidades de los estudiantes de acuerdo con sus ritmos y estilos de aprendizaje; incluso de acuerdo con su personalidad.
- Tiene un enfoque comunicativo muy fuerte ya que incrementa la cantidad de discurso, pues los estudiantes pasan mucho tiempo comunicándose.
- En los CEBA, es posible encontrar estudiantes que conocen una lengua originaria; organizada adecuadamente una sesión de aprendizaje, ellos se convierten en gestores a través del inter-aprendizaje.
- Es interesante y motivador, pues la realización de las tareas que es de su interés, permite a los estudiantes desplegar además de otras capacidades, toda su creatividad y originalidad.
- Fortalece la integración cuando aprenden a trabajar con personas diferentes, pero de su mismo grupo, lo que disminuye el temor y la ansiedad.

2.3.1.2.5. Desventajas de la enseñanza de lenguas mediante tareas.

Para llamar la atención acerca de las posibles desventajas que se presentan en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje; las mismas que, en lo posible deberán ser subsanadas por los docentes y la institución educativa, se mencionan:

- Que el estudiante carezca de recursos y estrategias de aprendizaje que le permitan llevar a cabo la tarea encomendada.
- Es posible que no se proporcionen las condiciones necesarias para asegurar el aprendizaje de la lengua, con respecto a materiales, equipos, tiempo, etc.
- Algunos estudiantes presenten poca predisposición para trabajar en equipos o pares porque toleren menos cometer errores delante de sus compañeros, que delante del docente.
- Los estudiantes pueden desarrollar una participación desigual dentro del grupo.
- Es posible que se use demasiado la lengua materna mientras se desarrolle la tarea.
- La clase puede resultar muy ruidosa y desorganizada si el docente no ha logrado relacionarse adecuadamente con los estudiantes con respecto a las normas de convivencia y trabajo en el aula.

2.3.2. Aprendizaje del idioma quechua

2.3.2.1. Adquisición de la lengua materna y aprendizaje de segunda

lengua. Zúñiga (1988) considera: “una segunda lengua se aprende, porque implica otra forma de expresar lo que ya se conoce; pero, considerando que las “lenguas son expresiones culturales y que a cada cultura le corresponde una visión o concepción de la vida y el universo que le es propia, no será difícil comprender que habrá conceptos, relaciones, experiencias, etc. que se dan en una cultura, pero no en otra. Por tanto, hay palabras, nombres, en una lengua que no tienen equivalente en otra” (p. 41) esto implica, que, al aprender una segunda lengua se adquiere también un conjunto de códigos

lingüísticos que no formaban parte del original”.

López (1989) reafirma; “la adquisición de la lengua materna va paralela al proceso de socialización del niño, que aprende a significar a medida que va adquiriendo esa primera lengua. En el aprendizaje de una segunda lengua...la persona ya sabe significar y lo que hace es apropiarse de un nuevo instrumento de comunicación para expresar significados que ha creado y puede ya nombrar en su lengua materna”... (p. 72).

Entonces la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua a pesar que tienen puntos en común, difieren en algunos aspectos, como: duración, el uso y práctica, la procedencia y características de los insumos que retroalimentarán el aprendizaje.

a) Duración y tiempo de exposición a la lengua

López (1989) señala: “para adquirir su lengua materna el niño pasa por un largo período que va aproximadamente desde las 25 semanas de gestación en el vientre materno - cuando comienza a escuchar la voz de la madre - hasta los dos o tres años, cuando puede ya expresar de manera clara sus ideas, deseos y motivaciones. Este proceso se reforzará a partir de su ingreso a la escuela, cuando comienza a leer y escribir y continúa durante toda la vida”.

Referente al aprendizaje de la segunda lengua, se da en un proceso formal y dependiendo de las circunstancias, generalmente el tiempo de duración es

breve y escaso porque toma en cuenta el conocimiento y práctica de la lengua materna y se recibe los insumos de docentes, textos, plataforma virtual u otros.

b) Oportunidades de uso y práctica de la lengua

Para el autor, la adquisición de la lengua materna se basa en el contacto permanente en las comunidades por el uso y práctica cotidiano; con el caso de la segunda lengua, se circunscriben a la institución educativa, con pocas oportunidades de escuchar o practicar con algún pariente o la posibilidad de escuchar principalmente canciones a través de la radio, televisión o el internet dependiendo de sus preferencias e intereses.

c) La forma como llegan los insumos al aprendiz.

Cuando un niño adquiere su lengua materna, recibe los insumos de su medio inmediato (familiares) en un proceso natural, el mismo que corresponde a su proceso de socialización. Aprender una segunda lengua implica principalmente ser parte de un proceso de enseñanza formal, se elaboran materiales didácticos (insumos) acorde al enfoque de enseñanza de lenguas que se adopte y a las características de aprendizaje del educando.

2.3.2.2. ¿Qué implica aprender una lengua? López (1988, p.72) considera “aprender una lengua supone lograr tal manejo que pueda relacionarse adecuadamente para satisfacer sus necesidades comunicativas; es decir, que en una circunstancia de interrelación con los miembros de la comunidad que usa la lengua que aprendió, pueda ser

comprendido y entender lo que le dicen. Considera entonces, que la meta del aprendizaje de una lengua, es lograr la competencia comunicativa, lo que implica no solo el correcto uso de la lengua, sino también el saber usarlo en distintas circunstancias sociales”.

Lomas (2014) estipula “La educación orientada al aprendizaje de una lengua, no solo debe estar orientada a favorecer la adquisición de un cierto saber sobre la misma, sino, sobre todo, tiene que favorecer el aprendizaje de las destrezas y habilidades que contribuyan al desarrollo de su competencia comunicativa, lo que le permitirá comportarse comunicativamente en una comunidad de habla; saber qué decir, a quién, cómo decir, etc. Es decir, todo lo que implique el uso de la lengua en un contexto social determinado”.

La competencia comunicativa mencionada por el autor, sería el resultado del desarrollo de otras competencias: *competencia gramatical*, referido al léxico, morfología, sintaxis, semántica y la fonología de la lengua; *competencia sociolingüística* que integra a las normas socioculturales que rigen el uso de la lengua y las reglas del discurso, las mismas que servirán cuando se tenga que interpretar el significado social de un enunciado, más específicamente por ejemplo, cuando tenga que identificar y diferenciar el significado literal y la intención de su interlocutor; y la *competencia estratégica*, referida a comunicación verbal usada, relacionadas con la competencia gramatical (para expresar de forma distinta mensajes, utilizar sinónimos, etc.) y con la *competencia sociolingüística* que le permitan representar roles, saber cómo expresarse ante extraños, etc.

“El proceso de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de educación formal implica organizar las actividades educativas de manera que el estudiante pueda demostrar el dominio oral y escrito de la lengua. El área de idioma extranjero o lengua originaria del diseño curricular básico nacional de educación básica alternativa considera los aprendizajes que debe lograr un estudiante, organizados en dos componentes: comunicación oral, para desarrollar de manera interactiva la comprensión (escuchar) y producción (hablar) de textos orales; y comunicación escrita, que implica desarrollar la comprensión (leer) y producción (escribir) de textos escritos. Procesos que se realizan en situaciones comunicativas diversas, con propósitos referidos a su ámbito personal, familiar y social; basado en un marco de un enfoque intercultural. MINEDU” (2010, p.170).

El currículo nacional de la educación básica, propone el desarrollo de tres competencias para aprender una segunda lengua, estas competencias están referidas a: comunicarse de manera oral; leer y escribir en castellano como segunda lengua o inglés como lengua extranjera. Podría generalizarse que está orientado a desarrollar la comunicación oral (hablar y escuchar) y la comunicación escrita (leer y escribir) basada también en un enfoque comunicativo e intercultural.

2.3.2.3. Currículo nacional y enseñanza de lenguas. No cabe duda, debido al reconocimiento del país pluricultural y plurilingüe, las políticas educativas incorpora la interculturalidad como eje y principio de la educación peruana. El currículo nacional de la educación Básica (CNEB) refiere que “éste prioriza los valores y la educación ciudadana de los estudiantes, de manera que puedan ejercer sus derechos y

deberes; conduce además al desarrollo de competencias que le permitan responder adecuadamente a las demandas del tiempo que les corresponde vivir apuntando al desarrollo sostenible, asociados al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes. MINEDU” (2016, p.4)

Así mismo, el perfil de egreso, con respecto al aprendizaje de lenguas indica que el estudiante, al concluir la educación básica, se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable, permitiendo actuar con sus compañeros en situaciones y propósitos distintos (Ídem, p.9); haciendo hincapié que deberán aprender a comunicarse en castellano como segunda lengua todos aquellos estudiantes que tengan como lengua materna una de las 47 lenguas originarias, dejando de lado la necesidad de trabajar en el mantenimiento y promoción de dichas lenguas, colocándose así en contraposición a uno de los propósitos de la EBA al 2021.

Si bien, todo estudiante cuya lengua es originaria, tiene derecho de aprender el castellano como herramienta para desenvolverse como ciudadano y ejercer sus derechos para la comunicación nacional y el inglés para comunicarse a nivel mundial, también es su derecho reforzar y revitalizar su lengua materna y con ella su cultura legendaria. Para ello, es necesario que el sistema educativo

brinde espacios, que deben ser ampliados cada vez más y no dejados de lado a merced de una educación no formal que tiene la tendencia a olvidar o rechazar la lengua originaria por la funcionalidad y generalización del español; además de otros factores afectivo – motivacionales que son variables incluso determinantes. Los enfoques transversales que rigen la educación básica en el Perú que de algún modo están referidos al tema que nos convoca son: “enfoque de derechos, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, enfoque intercultural y enfoque de orientación al bien común” Minedu (2016). Consideramos que todos estos enfoques terminan siendo solo parte de un discurso que incluso puede no trabajarse desde la escuela, pues depende de las características, formación y preparación, e incluso voluntad de docentes, directivos y administrativos; por lo que se requieren de acciones efectivas como considerar, a nivel nacional, en contextos en los cuales haya presencia de las culturas originarias, la enseñanza de lenguas originarias; para revalorarlas, incluso para promover entre las personas de habla castellana su aprendizaje y cambio de actitud con respecto a los otros...”solo así podremos ir conformando sociedades más justas, en las cuales se respete el derecho a ser diferente...” López (1988, p.75)

2.3.2.4. El aprendizaje de las destrezas lingüísticas de una segunda lengua en Educación Básica Alternativa. El instituto Cervantes a través de su centro virtual, ofrece una definición de destrezas lingüísticas, a las formas como se activa el uso de la lengua; refiere que tradicionalmente, la didáctica ha clasificado estas destrezas lingüísticas en base al modo de transmisión, que podría ser oral y escrita; y al papel que cumple en el proceso de comunicación, por lo que serían productivas y receptoras. siendo: Comprensión lectora, auditiva, oral y escrita. Se resalta, además, la

importancia de considerar la destreza de la interacción oral, basados en los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto que confirman que, en la conversación, simultáneamente se activa la expresión y la audición.

El currículo nacional, para enseñar una segunda lengua, plantea el desarrollo de competencias - referidas a destrezas lingüísticas - que durante toda la educación básica se desarrollan de manera progresiva teniendo en cuenta los aprendizajes del perfil de egreso, permitiendo que:

“El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos” MINEDU (2016, p. 9).

El plan de estudios de educación básica alternativa determina dos horas pedagógicas (90 minutos) a la semana para el área de idioma extranjero en el ciclo avanzado, que por las características del contexto y de los estudiantes, ampliamente descritos en páginas anteriores, se ha implementado como taller de lengua originaria quechua, de manera que, en circunstancias adecuadas que hay, de oportunidad de uso y práctica de la lengua quechua, duración y tiempo de exposición a la misma – que es reforzada por el contexto familiar y local - y la forma en la que el estudiante obtiene y/o recibe los insumos de la lengua; además de ejercitarse aprendiendo un segundo idioma los monolingües castellanos o usuarios de otras lenguas originarias, los quechua hablantes participarán en la formalización de su lengua materna, se pueda responder a las

necesidades comunicativas de los estudiantes y principalmente sirva de espacio para poner en práctica la interculturalidad, puesto que se necesita, además de implementar los CEBA a nivel nacional con infraestructura y personal docente con especialidad en inglés, de manera primordial, actuar sobre variables que caracterizan a la educación básica alternativa como: el alto nivel de bilingüismo incipiente y funcional de sus estudiantes; un gran porcentaje de estudiantes adultos que reingresan al sistema educativo luego de haber dejado periodos largos sin escolaridad, por lo que la actividad académica no es de su manejo; pertenecen a sectores pobres de la sociedad; entre otros, que difícilmente permitirían que, siendo usuarios de la política “Inglés, puertas al mundo” un estudiante de EBA desarrolle las competencias del idioma inglés de manera que pueda “...ampliar su acceso a oportunidades educativas, científicas y tecnológicas, de entretenimiento y laborales...”. (MINEDU, 2016b, p.9).

2.3.2.5. Comunicación oral (escuchar y hablar) Zúñiga (1988) considera “toda lengua necesita de un conjunto limitado de sonidos (fonemas) para su expresión oral, así como hay sonidos como /a/, /i/, /u/, /p/, /t/, /k/ entre otros que se encuentran en todas las lenguas, aunque no son iguales, las lenguas pueden tener sonidos propios; por lo que, cuando se trata de la enseñanza de una segunda lengua, es necesario prestar especial atención a la pronunciación, ya que una mala pronunciación, obstaculiza la comprensión del mensaje”.

Con respecto a la comunicación oral, recogemos la sugerencia que los estudiantes tengan la posibilidad de tener mayor tiempo de práctica en la producción de la lengua quechua, permitiendo que participe toda la clase, para

ayudar a estudiantes inseguros; en equipos, para promover el interaprendizaje y de manera individual. En todos los casos, el docente monitorea, recoge, registra y valora las pruebas que demuestran como resultado del aprendizaje del quechua, permitiendo retroalimentar oportunamente.

a. La comprensión auditiva de una segunda lengua en Educación Básica Alternativa.

Anderson y Lynch (1988) citados por Nunan (1996) resaltan: “la complejidad de la comprensión oral debido a que el oyente debe integrar de manera espontánea y simultáneamente las habilidades de: identificar las señales orales de entre otros sonidos; fragmentar todo el mensaje en palabras; discernir la forma como se relacionan las palabras (sintaxis) para darle sentido y coherencia a lo que oye y formular una respuesta adecuada en caso que la audición sea interactiva” (p.23).

Complementado a estas habilidades, sugieren que se requiere además, dominio de habilidades no lingüísticas, querer escuchar; es decir, debe tener claro y estar interesado por el propósito del aprendizaje; tener conocimientos y habilidades culturales y sociales; así como tener conocimientos previos pertinentes porque no se trata de una cuestión de recolectar o absorber la lengua sino que se interpreta lo que se oye según el motivo o interés que se tiene para escuchar, basado en los conocimientos previos. A continuación, se almacena el significado del mensaje recibido.

Nunan (1996) considera: que una comprensión oral satisfactoria es aquella que permite:

- “La habilidad de segmentar el mensaje oral en palabras y frases significativas.
- Reconocer grupos de palabras.
- Relacionar el mensaje de entrada con los conocimientos previos.
- Identificar la intención retórica y funcional de lo que oye.
- Interpretar el ritmo, acentuación, entonación para identificar la clave de la información, así como el mensaje emocional y la actitud.
- Extraer la idea global o la información esencial de textos orales amplios sin necesidad de entender todas las palabras”. (p.26)

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, que consideramos, importante en un aula donde se enseña segunda lengua a estudiantes adultos; para desarrollar las habilidades lingüísticas escuchar y hablar, Zúñiga (1988) sugiere tomar en cuenta tres principios, que, en este caso, se adecúan a los aprendices, que el docente debe prestar especial atención durante todo el proceso, estos son:

- Solo se pronuncia bien los sonidos de la lengua quechua que se escucha bien.
- el sonido se escucha bien, cuando se compara con otro.
- Las tareas organizadas gradualmente deben guardar interrelación entre ellas.

La estrategia para desarrollar la comprensión auditiva en la lengua quechua, con estudiantes de EBA, está basada en seguir procedimientos que consisten en: relacionar las palabras con los sonidos y darles significado en el caso de canciones y/o poemas conocidos que tienen traducción en quechua (ejercicio permanente); ejercicios de pre audición, audición, audición intensiva, y revisión final; así como; ejercicios de producción teniendo una información de entrada sencilla, referida a distintos ámbitos, sea social, laboral, familiar, personal, académico, etc. para ello, la labor del docente consiste en organizar y proporcionar un entorno lingüístico adecuado; seleccionar la información de entrada (audios) que además de ser parte de su contexto e interés para la tarea que está desarrollando reúna característica que la identifiquen como inteligible.

b. Hablar una segunda lengua en Educación Básica Alternativa.

Brown y Yule (1983, como se citó en Nunan 1996, p.27) consideran: “que, en un proceso de enseñanza de lenguas referida a la expresión e interacción oral, es importante que el docente tenga en cuenta dos funciones básicas de la lengua: Su función transaccional, referida a la transmisión de información y su función interactiva, orientada a mantener las relaciones sociales. Por lo que habría que reconocer que tratar de desarrollar habilidades por medio de pequeños intercambios de interacción en los que el o los estudiantes deben pronunciar algunos enunciados en el aula, no le permitirán desenvolverse adecuadamente, experimentando incluso una gran frustración al momento de querer utilizar la lengua para fines de interacción”.

A estas funciones de la lengua, nos gustaría adicionar la función expresiva sugerida por López (1988), “que es aquella que permite expresar la emotividad y afectividad, así como establecer vínculos afectivos con otras personas, la misma que se desarrolla, a decir del autor, a través de la poesía, el canto, la literatura no científica, etc. Aspectos importantes a tomar en cuenta para la planificación de las actividades, puesto que terminan siendo recursos educativos muy ricos, desde el punto de vista lingüístico”.

Nunan (1996) considera: “que se puede permitir una comunicación oral satisfactoria logrando que el estudiante desarrolle lo siguiente:

- La habilidad para articular los componentes fonológicos de la lengua de forma que sea posible la comprensión.
- El dominio de las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación.
- Un nivel aceptable de fluidez.
- Las habilidades transaccionales e interpersonales.
- La habilidad para sucederse en los turnos largos y cortos de la expresión oral.
- La habilidad para desenvolverse en la interacción.
- La habilidad para negociar el significado.
- La habilidad de saber escuchar en una conversación (las conversaciones satisfactorias requieren buenos oyentes además de buenos hablantes).
- La habilidad de conocer y negociar el propósito de una conversación.

- La utilización de fórmulas y marcadores de la conversación que sean apropiados”. (p.33)

En un aula de estudiantes adultos; paralelo a ejecutar las estrategias para desarrollar la comprensión auditiva, para la producción oral, se necesita también que cuente con un amplio conocimiento del vocabulario básico de la lengua quechua, que le permita expresarse. Por ello, para reforzar las tareas de apoyo lingüístico, se les facilita un vocabulario referido a los aspectos a tratar en la ejecución de la tarea comunicativa. No se trata que el estudiante memorice el vocabulario, sino que se proponen actividades como relacionar con una acción diaria que realizan, expresarlas en oraciones sencillas de su contexto, buscarle posibles sinónimos o formas de expresar en otras variedades de la lengua quechua, incluso algunas variaciones lingüísticas que hayan sufrido algunas palabras para registrarlas y elaborar un glosario de términos.

2.3.2.5.1. Comunicación escrita (leer y escribir). Al aprender a leer y escribir en quechua, los educandos ya tiene conocimiento del mismo, en su lengua materna o la lengua que utilizan porque es lo que aprendieron primero; se trata entonces, de planificar sesiones de aprendizaje que favorezcan una transferencia adecuada de dichas habilidades.

a. La lectura de segunda lengua en Educación Básica Alternativa.

Cummins (1981) y Krashen (1988) citados por Lozano (2002, p.15) refieren que “múltiples investigaciones permiten evidenciar que no hay necesidad de

aprender a leer más de una vez, puesto que, todos los conceptos y habilidades adquiridas en la lengua materna se transferirán al aprender la segunda lengua”.

Por tal motivo, en un contexto de enseñanza de segunda lengua, la tarea del docente, no se orienta a enseñar la lectura como tal, sino a decir de Bravo (2006) a “facilitar o ejercitar el desarrollo mental de los estudiantes, que, utilizando las destrezas de decodificación ya adquiridas, continúen con la lectura comprensiva. Este desarrollo permite la creación de un léxico verbal del lenguaje escrito, la habilidad de efectuar inferencias sobre el significado de las palabras y oraciones del texto, la capacidad de abstracción de semejanzas y diferencias entre los conceptos y de categorización de ellos en estructuras cognitivas” (p.42).

MINEDU (2016) indica “la interacción dinámica que se establecerá entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que delimitan la lectura. Lo que permitiría lograr una comprensión crítica, para lo cual, las actividades en el aula deben tomar en cuenta procesos de comprensión literal e inferencial, interpretación y reflexión que lleven a la construcción del sentido de los distintos tipos de texto...en tales procesos, el estudiante pone en juego habilidades, saberes y actitudes provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea, tomando conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido” (p.56).

En la educación básica alternativa, desde que el estudiante se inserta o reingresa al sistema escolar, se espera que la comprensión lectora se trabaje de manera transversal, ya que es la base de todas las áreas contempladas en el

currículo y clave para el desarrollo de sus habilidades y competencias, que les servirá para la adquisición de nuevos saberes y también para desenvolverse en su vida laboral. No siempre se cumple esta premisa, debido principalmente al desconocimiento de los docentes de estrategias cognitivas y metacognitivas que desarrollan la competencia lectora en los estudiantes antes, durante y después de la lectura y; porque se asume que la responsabilidad de desarrollarla es de la o del docente del área de comunicación.

Para desarrollar la comprensión lectora en quechua como segunda lengua, es necesario ejercitar con los aprendices los componentes de la lectura: decodificación, permitiendo conocer y reconocer palabras en quechua y la comprensión para identificar el significado; pero de manera gradual, con pequeños textos, referidos principalmente a canciones conocidas; ha sido necesario además enseñar y ejercitar las estrategias metacognitivas: de monitoreo de la comprensión, para que vaya verificando y asegurándose de que está entendiendo bien el texto, por ejemplo cuando no conoce el significado de algunas palabras, utilizará estrategias de identificación e interpretación del significado de estas palabras; y de reparación o recuperación de la comprensión, cuando se da cuenta que ya no está entendiendo aplicará estrategias de relectura, seguir leyendo, buscar ayuda con sus compañeros y docente o recurrir a los diccionarios. Si bien, es una tarea compleja desde ya, para un estudiante adulto de educación básica, el solo hecho de decodificar en lengua quechua es necesario poner en práctica las estrategias cognitivas para la comprensión lectora propuestas por Pinzás (1999) que permitan:

- “Recordar todos los aspectos referidos al tema (saber asociar)
- Imaginar lo que lee, los personajes, ambientes, etc. (saber crear imágenes mentales o visualizar)
- Identificar lo esencial, lo que es necesario para que no varíe el significado (identificar ideas importantes)
- Deducir causas y consecuencia, sacar conclusiones a partir de lo leído (saber inferir)
- hipotetizar, predecir (Aticipar contenidos)
- Expresar el tema central en pocas palabras (sintetizar)
- Realizar preguntas, basándose en las estrategias resaltadas (saber formular preguntas)”.

b. La escritura de una segunda lengua en Educación Básica Alternativa.

Nunan (1996) considera: “que aprender a escribir con parámetros de fluidez y expresividad es más difícil que leer, hablar o escuchar para cualquier usuario de la lengua, al margen si es su lengua materna, segunda o extranjera. Afirma que todo niño que no presente una discapacidad psicológica entiende y habla su lengua materna; no todos aprenden a leer y solo un número pequeño aprende a escribir con fluidez y legibilidad” (p. 36). Para el autor, una buena escritura implica:

- Tener dominio de cómo se organizan las letras.
- Conocer y tener dominio de las reglas de ortografía y puntuación.

- Tomar en cuenta el sistema gramatical para transmitir adecuadamente lo que se quiere expresar.
- Organizar el escrito de acuerdo a la estructura de un texto en párrafos considerando sus elementos (tema, idea principal, subtemas e ideas temáticas)
- Revisar y corregir
- Selección del estilo apropiado.

MINEDU (2013c) considera a través de “los mapas de progreso del aprendizaje, que la escritura es la actividad orientada a producir diversos tipos de textos escritos basado en las diferentes prácticas sociales, por lo que, necesariamente responden a una intención comunicativa. Resalta que, al escribir se reflexiona constantemente; por ello, el escritor utiliza estrategias y conocimientos lingüísticos adecuados, lo que le permiten comunicar sus ideas de manera entendible; mientras tanto va leyendo y revisando permanentemente el texto y lo transforma hasta lograr lo que desea comunicar. Para realizar esta tarea, el escritor utiliza también las habilidades lingüísticas de la lectura, la expresión oral y la comprensión auditiva” (p. 9).

Aprender a escribir en quechua como segunda lengua se facilita tomando en cuenta las capacidades de la competencia referida a la misma del currículo nacional, planteando sesiones que permitan al estudiante:

- Adecuar el texto a la situación comunicativa; partiendo por tener claro el propósito del texto, el destinatario, el tipo de texto y el contexto sociocultural en el que se desarrolla el mismo.
- Organizar y desarrollar ideas con cohesión y coherencia; para lo cual debe ordenar las ideas, pensando siempre en ampliarlas o complementarlas, utilizando un vocabulario adecuado y evaluando permanentemente las relaciones de concordancia y conexión lógica entre ellas.
- Usar las convenciones del lenguaje escrito; para lo cual debe poner en práctica sus conocimientos formales de la comunicación escrita que ya conoce en su lengua materna, lo que le permitirá obtener un mensaje claro para el lector.
- Revisar y reflexionar el contenido donde se desarrolla; lo que le permitirá valorar si contiene todo lo que desea expresar, los recursos textuales (cohesión, coherencia y adecuación), las convenciones sobre cómo debe manifestarse por escrito la lengua quechua (reglas de ortografía).

2.3.2.6. Competencias que debe desarrollar un estudiante de segunda lengua. Las competencias y capacidades que propone el CNEB, desarrollar en castellano e inglés son:

Cuadro 3

Competencias y capacidades del CNEB para el aprendizaje del castellano, segunda lengua e inglés lengua extranjera

| COMPETENCIAS | CAPACIDADES |
|---|---|
| “Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua | <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información oral. • Interpreta textos orales. • Organiza , desarrolla ideas coherentemente |
| Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera. | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza recursos no verbales. • Interrelaciona con otros interlocutores. • Reflexiona, sobre el contenido de lo escrito. |
| Lee diversos tipos de textos escritos en castellano | <ul style="list-style-type: none"> • Se informa de textos escritos. |
| Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera. | <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta el texto. • Valora el contenido del escrito. |
| Escribe diversos tipos de textos en castellano. | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza y comunica. |
| Escribidiversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla ideas coherentemente. • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.” Minedu (2016, p. 23) |

Fuente. Currículo Nacional (2016)

2.3.2.7. Competencias y capacidades para la enseñanza de quechua en la EBA. MINEDU (2016) resalta: “La adecuación curricular para la EBA es tomar en cuenta la marginalidad y exclusión de los usuarios de la misma, condición que en esta modalidad, adquiere rasgos particulares que implican una dispersión de grupos poblacionales diversos. Se ha realizado una adecuación curricular para responder a la diversidad de los estudiantes de la forma de atención semipresencial de Educación Básica Alternativa, teniendo en cuenta las características determinadas por las distancias madurativas, experiencias laborales y de vida, lengua materna, así como sus intereses y necesidades; tanto a nivel curricular realizando la caracterización sociolingüística y planteando una programación curricular que responda a esas características e intereses identificados; como a nivel pedagógico, identificando un eje de interés, incorporando las tareas como estrategia para la enseñanza de la lengua quechua como segunda lengua, así como elaborando y facilitando materiales educativos como el

cuaderno de trabajo Qantuwan Samiq 1 el mismo que se presenta en anexos y recursos educativos pertinentes a la población estudiantil”.

2.3.2.8. Evaluación del dominio de la lengua quechua en EBA. La evaluación de dominio del quechua es la valoración o medición del desempeño oral y escrito que alcanza un estudiante luego de haber participado en un proceso de enseñanza – aprendizaje de dicha lengua.

Para ejecutar dicha evaluación se ha considerado diversas propuestas así como la tabla de especificaciones de la prueba de Comprensión lectora - Lengua originaria ECE 2012 los que han permitido adecuar y elaborar los indicadores que permitan valorar el dominio en un nivel básico.

Cuadro 4

Características de los estudiantes con un nivel de dominio básico de la lengua quechua.

| | |
|----|---|
| | “Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente y frases sencillas orientadas a satisfacer necesidades inmediatas. |
| A1 | Se presenta a sí mismo y a otros, pide y da información personal elemental sobre su domicilio, pertenencias y las personas que conoce. Se relaciona de manera elemental solo si su interlocutor habla despacio y con claridad y está dispuesto a cooperar”. |
| | “Comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas a información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc. |
| A2 | Se comunica al momento de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambios sencillos y directos de información sobre aspectos que le son conocidas o habituales. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas”. |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013)

Para fines de valoración del dominio de la lengua quechua en un proceso de enseñanza a estudiantes de educación básica alternativa se toma en cuenta las cuatro destrezas lingüísticas mencionadas, referidas a los actos de leer, escribir, hablar y escuchar.

a) Evaluación de la dimensión leer en quechua como segunda lengua

Para la evaluación de la comprensión de textos se toman en cuenta 5 indicadores referidos a la identificación de información literal en el texto y a la inferencia.

Cuadro 5

Indicadores para la evaluación de la dimensión: leer en quechua como segunda lengua

| DIMENSIÓN | SITUACIONES COMUNICATIVAS | INDICADORES |
|---------------------|--|--|
| Leer (Ñawinchay) | • Lee letreros y carteles de los objetos del aula, así como de frases de uso frecuente. | Identifica datos explícitos |
| | • Lee una pequeña carta de una niña del departamento de Ayacucho. | Reconoce sucesión de hechos o acciones |
| | • Lee diversos textos sencillos referidos a la descripción de personas, actividades diarias, hechos o acontecimientos. | Deduce relaciones de finalidad |
| | • Lee los textos y las actividades propuestas del texto Qantuwan Samiq 1 | Deduce relaciones de comparación |
| | | Deduce el propósito del texto. |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

Cuadro 6

Instrumento para evaluar la dimensión: Leer en quechua como segunda lengua
(Rúbrica)

| NIVEL DE COMPREENSIÓN | INDICADORES | VALORACIÓN | | MÁXIMO |
|--------------------------|--|---------------------------|------------------------|--------|
| | | 0 puntos | 2 puntos | |
| Literal. | Identifica datos explícitos | No responde correctamente | Responde correctamente | |
| | Reconoce sucesión de hechos o acciones | No responde correctamente | Responde correctamente | |
| Inferencial. | Deduce relaciones de finalidad | No responde correctamente | Responde correctamente | |
| | Deduce relaciones de comparación | No responde correctamente | Responde correctamente | |
| | Deduce el propósito del texto. | No responde correctamente | Responde correctamente | |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

b) Evaluación la escritura en quechua como segunda lengua

Cuadro 7

Indicadores para la evaluación de la dimensión: escribe en quechua como segunda lengua

| DIMENSIÓN | SITUACIONES COMUNICATIVAS | INDICADORES |
|-----------------------|---|---|
| Escribir (Qillqay) | • Elabora una tarjeta de presentación de su compañero y un ser querido. | “Reconoce y usa las grafías propias y ajenas a la lengua quechua” |
| | • Elabora un álbum familiar detallando datos personales. | “Escribe párrafos breves de acuerdo a la estructura de la lengua” |
| | • Elabora su árbol genealógico y describe características físicas elementales. | “Reconoce la función que cumplen algunos sufijos del quechua”. |
| | • Elabora un organizador visual de la secuencia de sus actividades diarias. | “Escribe con variedad de gramática y vocabulario” |
| | • Elabora una infografía para describir su lugar de procedencia. | “Produce Textos con adecuación, cohesión y coherencia utilizando con pertinencia los signos de puntuación”.(DCBN) |
| | • Realiza las actividades propuestas en su cuaderno de trabajo Qantuwan Samiq 1 | |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

Cuadro 8

Instrumento de evaluación dimensión Escribe en quechua como segunda lengua:

Rúbrica

| INDICADORES | VALORACIÓN | | | MÁXIMO |
|---|---|--|--|----------|
| | 0 puntos | 1 punto | 2 puntos | |
| “Reconoce y usa las grafías propias y ajenas a la lengua quechua” | Utiliza gran cantidad de préstamos innecesarios | Usa vocabulario limitado de la lengua quechua, acudiendo a préstamos innecesarios que tienen equivalencia en la lengua quechua | Usa vocabulario variado de la lengua quechua, acude a préstamos necesarios y de uso común | 2 puntos |
| “Escribe párrafos breves de acuerdo a la estructura de la lengua” | El texto es incomprendible. | Algunas frases u oraciones del texto no son claras y afectan la comprensión del texto | Escribe un texto que se comprende, utiliza adecuadamente las estructuras de la lengua quechua. | 2 puntos |
| Escribe con variedad de gramática y vocabulario | El vocabulario afecta la comprensión del texto. | Usa vocabulario limitado o repetitivo en un mismo texto | Usa vocabulario variado que enriquece la comprensión del texto. | 2 puntos |
| Utiliza recursos argumentativos | El texto no presenta un argumento o no escribe | Escribe el texto argumentando ideas aunque de manera desorganizada | Escribe el texto argumentando ideas con claridad; sustenta una postura determinada. | 2 puntos |
| “Produce Textos con adecuación, cohesión y coherencia utilizando con pertinencia los signos de puntuación cuando sea necesario” | Escribe ideas aisladas, no se conectan entre sí. El contenido del texto es confuso. | La mayoría de ideas mantienen un orden sin embargo el contenido no es claro en algunas partes. | Redacta ideas relacionadas entre sí utilizando conectores. El contenido es claro y ordenado. | 2 puntos |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

c) Evaluación dimensión habla en quechua como segunda lengua

Cuadro 9

Indicadores para la evaluación de la dimensión: habla en quechua como segunda lengua

| DIMENSIÓN | SITUACIONES COMUNICATIVAS | INDICADORES |
|-------------------|--|---|
| Hablar (Rimay) | <ul style="list-style-type: none"> • Pide y brinda información personal para elaborar una tarjeta de presentación de su compañero y un ser querido. | “Usa vocabulario de la lengua quechua (presta atención a la pronunciación y entonación de la Q,LL y las semiconsonantes W,Y)” |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Expone su álbum familiar detallando datos personales. | “Expresa ideas de forma clara” |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Describe características físicas elementales de los familiares de su árbol genealógico . | “Describe características de una persona, lugar o actividad” |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Explica la secuencia de sus actividades diarias detalladas en un organizador visual. | “Relata en forma ordenada sus experiencias cotidianas en el aula y en el hogar”. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • describe su lugar de procedencia utilizando la infografía que ha elaborado. | “Identifica y utiliza recursos no verbales en la comunicación: gestos, y el esquema corporal” |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comparte con sus compañeros el resultado de sus actividades de su cuaderno de trabajo Qantuwan Samiq 1 | |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

Cuadro 10

Instrumento de evaluación dimensión: Habla en quechua como segunda lengua

(Rúbrica)

| INDICADORES | VALORACIÓN | | | PUNTAJE |
|---|---|--|---|---------|
| | 0 puntos | 1 punto | 2 puntos | |
| “Usa vocabulario de la lengua quechua (presta atención a la pronunciación y entonación de la Q,LL y las semiconsonantes W,Y)” | Usa gran cantidad de préstamos innecesarios. Problemas con la gramática y el vocabulario, | Usa vocabulario limitado de la lengua quechua acudiendo a préstamos innecesarios. La gramática y el vocabulario son de bajo nivel. | Usa vocabulario variado de la lengua quechua acudiendo a préstamos de uso común. Apropia de variedad de gramática y vocabulario | |
| Expresa ideas de forma clara | Emite solo un listado de palabras, no se entiende el mensaje. | Expresa ideas sin claridad o existe cierto desorden en las ideas. | Las ideas expresadas se relacionan entre ellas. El mensaje es claro. | |
| Describe características de una persona, lugar o actividad | Intenta describir con algunas palabras sueltas. No logra hacer una descripción. | Realiza una descripción breve, algunas oraciones o frases no se entienden | Realiza la descripción de manera ordenada, detallada y entendible. | |
| Relata en forma ordenada sus experiencias cotidianas en el aula y en el hogar. | Expresa palabras sueltas. No narra una experiencia. | Relata o narra según lo solicitado pero no se entiende completamente. | Relata o narra lo solicitado de forma secuencial y con sentido. Se entiende lo que expresa. | |
| Identifica y utiliza recursos no verbales para comunicarse: | No dialoga. Responde con palabras sueltas. No entiende a su interlocutor | Se comunica con expresiones breves, repite constantemente y hace pausas | Se comunica y expresa con naturalidad, de manera espontánea y con facilidad | |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

La valoración de dimensión Hablar en lengua quechua también ha requerido de un instrumento que ha permitido la autoevaluación y la coevaluación, en los equipos de trabajo, el mismo que se ha organizado de la siguiente manera:

Cuadro 11

Ficha de autoevaluación y coevaluación de la dimensión hablar en quechua como segunda lengua.

| NIVELES | RASGO QUE CARACTERIZA EL DESEMPEÑO | PUNTAJE MÁXIMO | P. LOGR. |
|---------|--|----------------|----------|
| LOGRO | Generalmente fluido con alguna duda o vacilación | 2 | |
| | Buena pronunciación | 2 | |
| | A tiempo, responde de inmediato | 2 | |
| | Apropiada variedad de gramática y vocabulario | 2 | |
| | Algunos errores | 2 | |
| PROCESO | Problemas en la fluidez pero permite la comprensión. | 1 | |
| | Algunos problemas en la pronunciación | 1 | |
| | Necesita más tiempo | 1 | |
| | La gramática y el vocabulario es de bajo nivel | 1 | |
| | Varios errores | 1 | |
| INICIO | No es fluido, irrelevantes contribuciones con mucha vacilación | 0 | |
| | Muchos problemas de pronunciación | 0 | |
| | Necesita mucho tiempo | 0 | |
| | Problemas con la gramática y el vocabulario | 0 | |
| | Los errores hacen poco clara la comunicación | 0 | |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

d) Evaluación dimensión escucha en quechua como segunda lengua.

Cuadro 12

Indicadores para la evaluación de la dimensión: escucha quechua como segunda lengua

| DIMENSIÓN | SITUACIONES COMUNICATIVAS | INDICADORES |
|-----------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Entiende indicaciones sencillas. • Solicita, registra y brinda | <ul style="list-style-type: none"> • Responde frases sencillas • datos personales. |

| | | |
|----------------------|--|---|
| Escuchar (Uyariy) | información sencilla personal y de situaciones cotidianas. | Entiende instrucciones sencillas de una sola acción |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Registra datos importantes durante la exposición de los trabajos de sus compañeros. | Comenta acerca de un texto escuchado |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica información de estructura sencilla siguiendo una secuencia lógica en canciones y poemas en lengua quechua. | Distingue los límites de las oraciones al escuchar narraciones, canciones, etc. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comenta acerca de un texto escuchado (vídeo, audio, lectura de la profesora o de sus compañeros) • Interactúa con sus compañeros ejercitando la escucha con las actividades propuestas en su cuaderno de trabajo Qantuwan Samiq 1 | Comprende ideas generales y brinda información sobre personas, lugares, actividades, etc. |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

Cuadro 13

Instrumento de evaluación dimensión Escucha quechua como segunda lengua (rúbrica)

| VALORACIÓN | | | | |
|--|--|---|---|---------|
| INDICADORES | 0 Puntos | 1 punto | 2 puntos | PUNTAJE |
| Responde frases sencillas de datos personales. | No responde a las preguntas que se le formulan | Entiende parte de la pregunta por lo que responde con dificultad. | Responde a las preguntas con facilidad, brindando datos que se le solicita. | |
| Comprende instrucciones sencillas. | No sigue las instrucciones que se le indica. | Entiende parte de la instrucción, por lo que sigue la instrucción con dificultad. | Realiza las actividades propuestas de manera adecuada, siguiendo las instrucciones. | |
| Comenta acerca de un texto escuchado | No realiza un comentario sobre el texto o lo hace sobre otro | Realiza un comentario impreciso sobre el texto. | Realiza un comentario claro y preciso sobre el texto. | |

| tema. | | | |
|---|--|---|--|
| Distingue los límites de las oraciones al escuchar narraciones, canciones, etc. | No distingue oraciones o frases cuando escucha un texto. | Distingue algunas frases y oraciones del texto o lo hace de manera imprecisa. | Distingue claramente las frases y oraciones del texto transmitiendo expresiones e ideas completas. |
| Comprende ideas generales como personas, lugares, etc. | No responde a las preguntas que se le formulan | Brinda alguna información aunque imprecisa de personas, lugares, actividades | Brinda información solicitada acerca de personas, lugares, actividades |

Fuentes. MINEDU (2010) MCER (2002) Vallejo (2002) MINEDU (2013) Aroni (2017)

2.3.2.9. Principios de la enseñanza de lenguas. Crawford y Cadenas (1999, como se citó en Lozano, 2002) sugieren tener en cuenta los siguientes principios:

- a) *La comprensión.* - La autora afirma que la comprensión sugiere “la interiorización y construcción del sistema de la lengua, para fines de comunicación”.
- b) *La producción nace en lo no verbal.* - Considera que “cuando se aprende una lengua, es importante tomar en cuenta que la producción inicialmente es verbal y es a partir de este conocimiento que se llega a la comunicación más desarrollada y compleja”.
- c) *El currículo tiene metas comunicativas.* – “El aspecto gramatical de una lengua que se aprende no determina el currículo, sino por el contrario, los aspectos comunicativos, cuyos contenidos sean de interés de los

estudiantes. Los contenidos gramaticales se observan durante el proceso comunicativo de aprendizaje de la lengua”.

- d) *Las actividades se orientan a la comunicación.* – “Como complemento y afianzamiento de los anteriores principios, es importante que las actividades programadas estén orientadas al aprendizaje dinámico, de manera que permitan la adquisición y comunicación; mientras, de forma paralela y según la necesidad, se va conociendo la gramática de la lengua. Para ello, es responsabilidad del docente, generar espacios de confianza y calidez en el aula para evitar la frustración, vergüenza, ansiedad o aburrimiento de los estudiantes”.

2.3.2.10. Didáctica de lenguas. Sin duda, toda metodología que se aplique para lograr el aprendizaje de las lenguas, necesariamente debe estar orientada al desarrollo de la competencia comunicativa, entendida

“Como la capacidad de la persona para comportarse comunicativamente en una comunidad de habla; es un saber actuar contextualizado y creativo”. Lomas (2014, p.37)

Dichos métodos son aplicados en diferentes modalidades, niveles o ciclos educativos, formas de atención y grupos etarios determinados de estudiantes; la caracterización sociolingüística y la aplicación adecuada de la o las metodologías, depende mucho también, de la formación docente.

Lozano (2002) destaca que la didáctica de las lenguas debe basarse en tres lineamientos básicos.

- a) La lengua como objeto de aprendizaje; lo que implica identificar ¿en qué lengua se aprende?, por tanto ¿en qué lengua se enseña?
- b) El rol del estudiante en el desarrollo de sus competencias; que le permitan reconocer ¿cómo aprende una lengua? y ¿cómo aprende a utilizarla?
- c) El rol del docente; que debe buscar la forma más creativa posible y responsable de saber ¿cómo promover el aprendizaje de una lengua?, ¿qué metodología o metodologías utilizar para la enseñanza – aprendizaje?

Lomas (2014) considera “la educación no solo debe favorecer la adquisición de ciertos saberes sobre ella, sino principalmente el desarrollo y afianzamiento de las destrezas y habilidades que contribuyan al aprendizaje de dicha lengua que le permita alcanzar la competencia comunicativa”.

Por su parte, Lozano (2002) refiere que, la didáctica para el aprendizaje de la segunda lengua implica la selección de contenidos en función de intenciones pragmáticas, lo que exige de los maestros:

- Preparar a los estudiantes en el planteamiento de hipótesis de aquello que comprende (asociando sus conocimientos formales y referenciales)
- Apoyar a los estudiantes a conocer las funciones del discurso para realzar su importancia.

- Promover el diálogo en el proceso de aprendizaje, alrededor de la reformulación de los mensajes con el fin de explicar las palabras nuevas.
- Contextualizar las sesiones de aprendizaje en todos sus momentos.
- Enriquecer el vocabulario de forma adecuada con el fin de reproducir los eventos de exposición de la lengua (Lozano, 2002 p.15).

2.3.3. Lengua quechua

El quechua o quichua es una familia de idiomas originarios de los andes centrales que se extiende por la zona occidental de América del sur a través de seis países: Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Ecuador y Colombia.

Cutire y Quispe (2015) señalan “el quechua fue el idioma oficial en el Tawantinsuyo que fue difundida por los incas a medida que estos integraban a los pueblos en sus campañas de expansión territorial. Conforme el quechua era introducido en los pueblos, recibía aportes de las otras lenguas, lo que le permitió pulirse, enriquecerse y mejorar hasta convertirse en un idioma superior y perfecto”.

2.3.3.1. Origen del quechua

a) Etapa pre inca

Cutire y Quispe (2015) mencionan que posiblemente “el quechua tuvo su origen hace 20 mil años atrás en la cultura primitiva Arawak que se asentó en la

región selvática del bajo Marañón. Posiblemente este pueblo fue uno de los tantos que migraron desde el continente asiático y conforme transcurría el tiempo, este pueblo avanzó con dirección al sur”.

Valenzuela (2006) agrega que “estos pueblos avanzaron hacia los valles de la selva alta y la sierra donde formaron los primeros asentamientos humanos como los Chachapoyas en el norte (departamentos de Amazonas y San Martín), los Piki mach'ay, paqay q'asa en el centro (departamento de Ayacucho), Willka pampa en el sur (departamento de Cusco) y Chullpa pampa en el altiplano del Qollao (Bolivia). Para comunicarse señala, que la lengua que utilizaron habría sido el paleo Quechua”.

b) Etapa Inka

Cutire y Quispe (2015) señalan que esta lengua “es denominada incluso por algunos como una lengua de la naturaleza, pues sostienen que este idioma se aproxima a las leyes que la naturaleza, además cumplió en ésta etapa de la historia, un papel preponderante como un instrumento de síntesis y de máxima expresión cultural. En resumen, la etapa Inka impulsó la naturaleza, esencia, riqueza, amplitud y profundidad semántica, sintáctica, artística y literaria del quechua”.

c) Etapa de invasión y la colonia

Los mismos autores indican que, tras la llegada de los españoles estos tuvieron que aprender, para comunicarse y acumular riquezas mediante la búsqueda de tesoros, también para la explotación minera y agrícola, de igual manera con la finalidad de cristianizar pueblos panteístas. Siendo el idioma quechua en sus inicios beneficioso, porque permitió sistematizar con el alfabeto latino.

d) Etapa de la república

Se relega la vigencia del quechua alimentada por los españoles, considerando el castellano como única que posibilite interrelacionarse con países europeos, el quechua queda aislado, reflejando en el sistema educativo.

e) Etapa contemporánea

Refieren también, los autores, la corriente de revaloración indígena dio resultados a mediados de este siglo, apareciendo ponentes originarios como: “José María Arguedas, Jaime Guardia, Jilguero del Waskarán y políticos como el general Juan Velasco Alvarado”. El desplazamiento poblacional del campo a la capital, jugaron en contra del quechua, en cierta manera se debilitó afectando la identidad cultural.

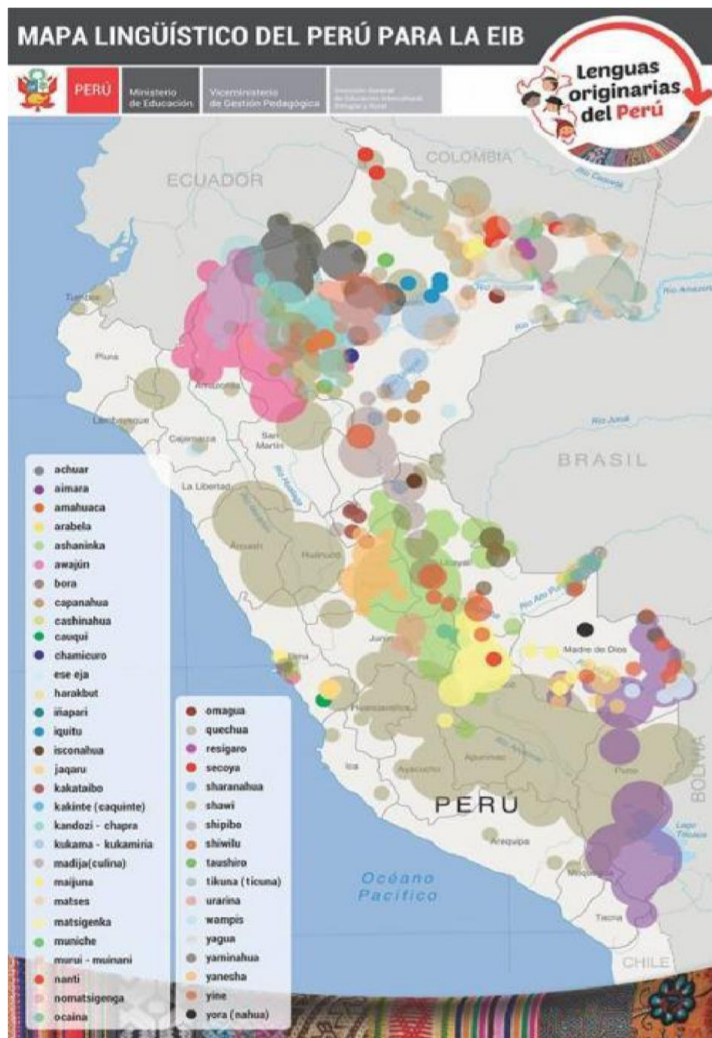
Finalmente, señalan, la sociedad intelectual cusqueña en 1953, intentó revitalizar la lengua quechua. Constituyéndose el 8 de noviembre de ese año, la “Academia Peruana de la Lengua Quechua” que es reconocida cinco años más tarde a través de la Ley N° 13059 del 31 de diciembre.

2.3.3.2. Variedades de la lengua quechua en el Perú. En el Perú se reconocen dos variedades de quechua:

- El quechua de la zona central que se habla en Ancash, Huánuco, Junín, Lima e Ica
- El quechua de las zonas norte y sur habladas en Lambayeque, Amazonas, San Martín, Cajamarca, así como Ayacucho, Apurímac, Huancavelica, Cusco, Puno, Moquegua respectivamente. Cada variedad presenta variantes o peculiaridades que son legítimas.

Figura 2

Mapa lingüístico del Perú



Nota. Zonas en las que se hablan el idioma quechua (MINEDU, 2013b)

2.3.3.3. Clasificación morfológica de las lenguas. Gelbukh, Sidorov y Velásquez (2003) consideran que “las lenguas según sus características morfológicas; es decir por la manera cómo se van combinando sus morfemas se clasifican en aglutinativos y flexivos; siendo las siguientes las características que los diferencian.

a) *Lenguas Aglutinativas*

- Cada morfema expresa un solo valor de una categoría gramatical.
-y (mi)
-yta (a mi)
- No existen alteraciones de raíces y si las hay, cumplen con las reglas morfológicas que no dependen de la raíz específica.
- Los morfemas se concatenan sin alteraciones. Por ejemplo:
Misi (gato)
Misiy (**mi** gato)
Misiyta (**a mi** gato)
- La raíz existe como palabra sin concatenarse con morfemas adicionales.
Wasi (casa)

b) *Lenguas Flexivas*

- Cada morfema puede expresar varios valores de las categorías gramaticales; por ejemplo, el morfema *-os* en español, expresa los valores de las categorías género (masculino) y número (plural) **Gatos** (masculino y plural)
- No son previsibles las alteraciones de las raíces, por ejemplo, el verbo ser del español: soy, eres, es, etc.
- Los morfemas pueden concatenarse con ciertos procesos morfológicos no estándares para este caso.

- La raíz no existe como palabra sin morfemas adicionales; por ejemplo, *corr-* no existe como palabra sin *er, iste, emos, etc*".

Camacho, Comparan y Castillo (2004) realizan "una clasificación de las lenguas en cuanto a su forma y constituyen grupos idiomáticos que mantienen entre sí afinidades estructurales". Dentro de esta clasificación distingue tres grupos de lenguas:

- a) Monosilábicas:* Los autores consideran a las palabras de estas lenguas como las raíces que no cambian, no se conjugan ni se declinan. Asimismo, señalan que una misma palabra puede desempeñar los diferentes oficios ya sea de verbo, adjetivo o de nombre según el lugar que ocupe en una frase. En cuanto a ejemplos de lenguas monosilábicas destaca: el chino, el birmano, el tibetano y el siamés.
- b) Aglutinantes:* Afirman que en esta clasificación se encuentran las lenguas que agrupan palabras yuxtaponiéndolas, pero sin fundirse entre sí. La parafrase resulta de la unión externa de unas raíces con otras. Consideran que son lenguas aglutinantes las hipobóreas, las americanas, las caucásicas, las malayopolinésicas, las uraloaltaicas, etc.
- c) De flexión:* Según señalan los autores, estas constan de un lexema (raíz) al que se unen otros elementos (llamados gramemas), combinándose con aquel y entre sí, para formar una unidad indivisible.

“Además agregan que estas lenguas pueden ser analíticas y sintéticas. El primero expresa sus relaciones gramaticales por medio de gramemas que se combinan con el lexema (raíz); mientras que las analíticas expresan las mismas relaciones gramaticales utilizando preposiciones, artículos o interjecciones (cuando son nombres), y verbos auxiliares (cuando se trata de verbos). El latín y el griego son lenguas de flexión sintética, en cambio, el español es una lengua de flexión analítica”.

2.3.3.4. Caracterización Morfológica del quechua. El quechua es una lengua aglutinante, de estructura Sujeto Objeto Verbo (SOV), la organización gramatical, para formar palabras; usa afijos. Con una clasificación de aglutinante, el quechua pertenece a la subclase sufijante, diferente a las lenguas que, siendo también aglutinantes, son específicamente prefijadoras.

Solís y Chacón (1989) agregan “en una lengua aglutinante como el quechua, existirán palabras que se componen de una secuencia de partículas que representan una unidad que combina cadena fónica y significado, que técnicamente se llama morfema”.

Los autores sugieren que, si bien, ciertos idiomas presentan similitudes, así como divergencias, ya sea por el origen común o no; una forma resumida de presentar la tipología de una lengua es señalando el orden de las categorías S (sujeto), O (objeto) y V (verbo) en oraciones declarativas simples de un idioma específico. En el caso del quechua, es sintáctico SOV, los elementos, sujeto,

objeto, verbo ocurren en una oración en ése orden; el castellano en cambio, a diferencia del quechua es del orden SVO.

2.3.3.5. El quechua Ayacucho Chanka. Zariquiey y Córdova (2008, p.27) refieren: “se denomina de tal forma al quechua hablado en los departamentos de Huancavelica, Ayacucho y en la parte occidental de Apurímac; consideran que ésta lengua es el vehículo de comunicación de miles de personas que viven en los andes subcentrales”.

En un artículo publicado por Fowks (2016) señala: “el quechua Ayacucho Chanka es un dialecto del quechua que se habla en los departamentos de Huancavelica, Ayacucho y en una parte de Apurímac en una proporción de 60%, 51% y 66% de hablantes respectivamente. Este dialecto del quechua es el medio de comunicación de la mayor cantidad de hablantes de una lengua originaria en nuestra patria y que viven en el sur andino”.

Zariquiey y Córdova (2008, p.27) explican “que ésta variedad responde a la necesidad de hacer más cercano al aprendizaje a sus potenciales usuarios (estudiantes que tienen el español como lengua materna), ya que, ciertamente el quechua chanca presenta un número menor de dificultades para aprender si se lo compara con otras variedades, como la central o la cuzqueña, por lo menos en lo concerniente a la pronunciación, que es, sin duda, la puerta de acceso para el aprendizaje de cualquier segunda lengua”.

Los autores resaltan la pertinencia de elegir éste dialecto del quechua, para lograr que el estudiante emplee la lengua mediante estructuras básicas que le permitan, entender, traducir mensajes y contenidos sencillos; por registrar esta variedad, pronunciación cercana al castellano, por lo que ofrecería menos dificultad en cuanto a su aprendizaje y dominio por parte de estudiantes monolingües castellanos. Además, la semejanza en el aspecto sonoro con la variedad Cuzco- Collao aseguraría la comprensión de los otros dialectos del quechua y su posterior manejo.

Finalmente catalogan esta variedad como una lengua dinámica y situacional, de versátil adaptación a contextos educativos y urbanos que responden a la sociedad moderna.

2.3.3.6. Características de la lengua quechua Ayacucho chanka. El idioma quechua en estudio presenta características que las vamos a agrupar en cuatro niveles, estos son:

a) Nivel sintáctico – morfológico

- Por ser una lengua aglutinante y sufijante, en la mayoría de los casos, una palabra está constituida por una raíz más varios sufijos.

Wawa bebé

Waway **mi** bebé

Wawayta **a mi** bebé

- El orden sintáctico SOV predomina en sus construcciones oracionales.

Samiq tantata mikun

S O V

Samiq pan come

S O V

- Zariquiey y Córdova (2008, p.35) Silaba del quechua sin “dos o más consonantes seguidas ni antes ni después de vocal nuclear”.

Los tipos silábicos vigentes son:

V **u** – ya cara

VC **ur** – may caerse

CV **sa** – may descansar

CVC **ran** – tij comprar”

- “La concordancia de número entre sujeto y verbo no es obligatoria. El adjetivo siempre es usado en singular, salvo ocupe el lugar del sustantivo”. Soto (2010).

Warmik**una** qillqan/qillqanku

Las mujeres escriben

Sumaq warmik**una**

hermosas **mujeres**

Uchuychank**un**atam apasaq

llevaré a **los más** pequeños

- Ubicación del elemento modificador antes del núcleo

- Adverbio antes del **sustantivo**

Hatun **llaqta** grande **pueblo**

- Adverbio antes del **verbo**

Sapa punchaw **takin** todos los días **canta**

- Oración subordinada antes del verbo principal.

Mikuytam munani **llamkanaypaq**

Comer quiero para **trabajar**

- Poseedor antes de cosa poseída

Qantupa turin “**de** Qantu **su** hermano”

- Se utilizan los signos de puntuación admitidos universalmente en las formas escritas de las lenguas. El uso de las mayúsculas y minúsculas siguen las normas del castellano.

Qantu **C**oracoramantam kutiramun

Qantu ha regresado de **C**oracora”

- El quechua, así como el aymara es una lengua con alfabeto oficial reconocido con resolución ministerial “(R.M 1218-85-ED) y las R.D 0282-2013-ED, R.D.0293-2013-ED” que unifica el alfabeto conforme a

un conjunto de grafías; las que corresponden a la variedad del quechua Ayacucho - Chanca son 18:

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | ch | h | i | k | l | ll | m | n | ñ | p | q | r | s | t | u | w | y |
|---|----|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

b) Nivel fonético – fonológico

Con respecto al sonido de la h, no es muda, podemos decir que su pronunciación es parecido a la pronunciación de la *j* en la Amazonía, aspirando ligeramente utilizando la parte glotal. Casi siempre aparece al inicio de palabras.

Hamuy venir

Huñuy reunir

El sonido de la *q* es un sonido postvelar, es algo como una *j* retraída cercana a la úvula. Cuando aparece con las vocales *i* y *u* el sonido se oye aproximadamente como e y o. Zariquiey y Córdova (2008, p.31).

Qayay llamar Qusa esposo

Waqay llorar Qilla flojo

Qiru tronco Uqi marrón

Otro rasgo fonológico es que no existe secuencia de vocales (hiato y diptongo), para evitarlo en la escritura, se utilizan las semiconsonantes Y, W.

Wawqi hermano

Aycha carne

El acento en la mayoría de los casos recae en la penúltima sílaba, es decir la mayoría son palabras graves o llanas; prácticamente no existen palabras esdrújulas. Si el acento recae en la última sílaba entonces lleva tilde

Yachachiy enseñar

Puñuy dormir

Arí si

Para adecuar los préstamos lingüísticos a la escritura alfabética y silábica del quechua se puede respetar las raíces del castellano (para nombres propios) y refonologizar total o parcialmente.

Banco de la Naciónman risun

Iremos al Banco de la Nación.

Waka vaca

c) *Nivel léxico – semántico*

No tiene artículos, conjunciones, preposiciones como son concebidos en el español.

Los pollitos

chiwsichakuna

Qantu llimpin, Samiq tusun Qantu pinta, Samiq baila

No tiene morfemas de género, es decir las palabras no tienen terminaciones diferentes para el masculino o femenino; se utilizan “urqu” o “china” para diferenciarlos.

| | | |
|-------------------|---------------|-------------|
| Urqu misi | “gato macho” | gato |
| China misi | “gato hembra” | gata |

Presenta y recibe con facilidad préstamos lingüísticos cuando no existen equivalencias del término prestado; Se respeta la raíz castellana de los nombres propios.

Internet

Computadora

Contiene palabras o signos lingüísticos que intentan imitar la realidad; es decir, utiliza la onomatopeya

Saqsaqyachkan para explicar el sonido de las hojas
de un árbol.

Ukucha **kutkutyachkan** chay kuchupi

Un ratón está **royendo algo** en ese rincón

d) Nivel pragmático

Si bien se tiene la idea que la cultura quechua es una cultura triste y opaca, es una percepción equivocada, pues la lengua quechua es muy dinámica, cordial y romántica.

Permite expresar ideas, pensamientos, intenciones, sentimientos, etc. con una alternancia de turnos en la interacción.

Utiliza y reconoce gestos que se emplean en el saludo y formas de cortesía.

Permite utilizar gestos, mímicas, sonidos para dar a conocer ideas y mensajes.

Cuenta con nexos o conectores cronológicos para entablar un diálogo.

Permite diferenciar un discurso familiar o coloquial de uno formal.

2.3.3.6.1. Tipología sociolingüística del quechua. Solís y Chacón (1989, p.61) consideran que, “toda lengua, como instrumento de comunicación de una determinada sociedad histórica puede, igualmente, portar ciertas características asociadas a la naturaleza de la sociedad a la que sirve. Así, la lengua del grupo social quechua no es igual que la lengua del grupo social castellano; esto, es fácil notar en nuestro medio, pues, como indican dichos autores, para nadie es difícil darse cuenta que

la lengua quechua “vale” menos en la “sociedad peruana” que la lengua castellana.”

Haciendo un contraste entre las lenguas con mayoría de hablantes en el Perú en base a la oralidad y la escritura, los mismos autores encuentran que la sociedad quechua se tipifica por su carácter ágrafo, por lo que consecuentemente, su lengua es oral antes que escrita; de otro lado, la sociedad hispanohablante maneja la escritura y su lengua es adicionalmente una lengua con tradición escrita, en base a esto, resaltan los siguientes rasgos:

- “Lengua de la vida personal, familiar y cotidiana de los quechuas.
- Preferentemente oral.
- Usada por las clases sociales más desfavorecidas.
- De uso frecuente en los sectores de poca educación formal.
- Lengua del campo o de la vida rural.
- Lengua con el mayor número de bilingües, para quienes el castellano es una segunda lengua” (Solís y Chacón, 1989, p.61).

A estas, se agregan algunas características referidas a su uso en contextos netamente urbanos.

- Lengua originaria con mayor cantidad de hablantes en la capital del Perú.
- De uso rememorativo entre personas desplazadas de sus lugares de origen por diversos motivos.

- Lengua usada como una forma de identificación cultural en espacios de encuentro o grupos de personas con un nivel cultural medio – alto.
- Lengua incluida en el internet, medios de comunicación para integrar a sus usuarios y difundirla.

2.3.4. Interculturalidad e implicancias

MINEDU (2016) refiere que “el currículo nacional, en atención a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación 28044 y aquellos relacionados con las demandas del mundo contemporáneo como: calidad, equidad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad, innovación así como igualdad de género y desarrollo sostenible, propone siete enfoques transversales para desarrollar el perfil de egreso de los estudiantes; entre ellos el enfoque intercultural; pero es necesario que todos los actores educativos y la sociedad en general tome en cuenta que la interculturalidad tiene muchas implicancias”. MINEDU (2016, p.12)

MINEDU (2013 a, p. 32) Refiere que una educación intercultural exige:

- a. “Visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad.

- b. Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género y todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores, así como las lógicas de poder que las sustentan.
- c. Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural.
- d. Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos”.

2.3.4.1. Educación intercultural. MINEDU (2016 a, p.9) “Se entiende por Educación Intercultural para todas y todos, aquella política educativa que trata la diversidad de manera adecuada para que los sujetos de la educación establezcan procesos de sinergia entre lo propio y la cultura del otro en base a la comunicación y respeto. Detalla que la educación intercultural para todas y todos promueba una cultura ciudadana que busque el logro de objetivos comunes de desarrollo como país, enfrentado toda forma de discriminación, sexismo y racismo y consolidando un modelo democrático de sociedad”

2.3.4.2. Enfoques de una educación intercultural bilingüe. MINEDU (2013 a) sugiere: “que, para responder a la diversidad desde las aulas, debemos partir de los siguientes enfoques:

- a) Enfoque de derechos; que acepte la diversidad cultural y promueva la continuidad de esta diversidad como un derecho, así como el derecho de cada estudiante para acceder a una educación intercultural bilingüe de calidad donde se use y desarrolle las lenguas, por representar éstas la estructura de las manifestaciones culturales y ser portadoras de identidad, valores y concepciones del mundo y no solo, medios de comunicación.

- b) Enfoque democrático; Para asegurar que las instituciones educativas, además de contribuir al desarrollo integral de la personalidad de las y los estudiantes, implementen un modelo de convivencia escolar orientada a una sólida formación basada en prácticas ciudadanas que garanticen el ejercicio de la democracia y el respeto a los derechos humanos.

- c) Enfoque intercultural; porque es necesario que las diferentes culturas que llegan a convivir en las aulas deben coexistir teniendo conocimiento unas de otras, conectadas entre sí por las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran; fortaleciendo la identidad de las minorías y formando a la mayoría para ese encuentro intercultural, no solamente en lo que respecta a la tolerancia, sino, principalmente en lo que concierne a justicia, equidad y reconciliación.

- d) Enfoque pedagógico; que asegure el logro de aprendizajes significativos que partan de los referentes culturales y la realidad de los estudiantes; es decir relevantes y pertinentes, que le permitan comprender y transformar

esas realidades si es necesario, para lo cual los docentes, basados en el enfoque de la pedagogía activa, deben buscar permanentemente formas y métodos innovadores que promuevan aprendizajes que le lleven a la construcción de conocimientos.

- e) Enfoque del buen vivir, tierra y territorio; reconociendo la importancia que tiene la relación con la naturaleza, la tierra y el territorio para los pueblos originarios no son solo espacios físicos, sino forman parte de su identidad, es la base de su cultura y fundamento de su espiritualidad, por lo que, viven en armonía con ellos mismos lo que consecuentemente permite relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia en relaciones de complementariedad. Esta concepción es necesaria de ser reconocida, asumida y difundida en todo el sistema educativo a razón de contribuir al cuidado del medio ambiente, cuyas consecuencias negativas las estamos viviendo ya, debido a los drásticos cambios climáticos que afectan a la vida en general”.

2.3.4.3. La Interculturalidad en el aula. Burga (2013) señala que “para el desarrollo del trabajo educativo desde una perspectiva realmente intercultural, es necesario abordar diferentes niveles del trabajo educativo. Asimismo, estima que el tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística y la construcción de relaciones interculturales requieren de un trabajo integral, que abarque distintos aspectos del quehacer educativo. Hace hincapié que, si bien la interculturalidad está principalmente relacionada con cambios en nuestras actitudes y en la forma de relacionarnos con los demás, existen otros elementos importantes que deben considerarse. Implica, también, abordar de manera diferente los contenidos de las distintas áreas del currículo y repensar

las estrategias de enseñanza- aprendizaje que se desarrollarán en el aula. Por todo esto, propone trabajar la interculturalidad considerando tres niveles”:

a. *Como contenidos curriculares en todas las áreas.*

Supone que el docente desarrolle los contenidos de las diferentes áreas tomando en cuenta los aportes de diversas culturas, tratar el tema curricular, sus contenidos, reconociendo como dice, el concepto de una cultura, para, en lo posible, aproximarlos a lo que se concibe en otras culturas.

Burga (2013) resalta “que algunas experiencias de educación intercultural bilingüe (EIB) plantean la necesidad de partir de los conocimientos que la comunidad o el grupo sociocultural al que pertenecen los estudiantes tienen sobre un determinado tema o aspecto de la realidad, explorar la manera como se explican éstos conceptos en otras culturas y qué plantea la ciencia. Sugiere, por ejemplo, abordar primero la forma cómo se conciben los conceptos y fenómenos naturales en la propia cultura; luego obtener información sobre cómo se explica lo mismo en otras culturas y lo que las enciclopedias que presentan conocimientos científicos explican sobre ellos. Esto permitiría ofrecer a los estudiantes una visión rica e innovadora de la diversidad de conocimientos y de formas de ver el mundo existente, siempre de acuerdo a sus necesidades y al medio en el que se desarrollan”.

La autora recomienda que es necesario evitar en todo momento hacer una representación bipolar de lo “propio” y lo “foráneo”, para evitar generar juicios

negativos o etnocéntricos y porque los límites entre uno u otro, en ocasiones, pueden ser imperceptibles.

b. *Estrategias de enseñanza - aprendizaje.*

Sin duda, la educación formal en el país orientada a cubrir necesidades básicas que el ser humano requiere para desarrollarse a lo largo de su vida, exige compartir responsabilidades entre los órganos del Minedu, las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local, Instituciones Educativas y docentes, para garantizar capacitaciones en estrategias de enseñanza y de aprendizaje que respondan a las características casi particulares de los estudiantes, principalmente de áreas rurales y de los CEBA, pues sus diversos ritmos y estilos de aprendizaje, así como sus diferentes distancias madurativas requieren de desplegar mayores esfuerzos para basar el trabajo en las aulas en los principios de la educación donde la persona es el centro y agente fundamental del proceso educativo, lo que permita alcanzar y efectivizar los fines de la educación peruana.

Burga (2016) destaca: “cada vez se hace más evidente que la didáctica no es ni puede ser neutra, sino que tiene un sesgo cultural. Por ello, muchas de las estrategias usadas en los distintos niveles del sistema educativo, así se las trate de aplicar siguiendo los pasos y las recomendaciones de los expertos, no logran desarrollar las competencias que se espera en los estudiantes”.

Destaca procesos de socialización, de los niños y niñas, antes de insertarse al jardín, pues desde temprana edad, vivencian situaciones, estructuran formas de interactuar con sus pares, adultos, realizan aprendizajes y constituyen ideas mentales importante para su aprendizaje posterior.

La escuela, acoge a estos niños con estructuras propias desarrolladas producto de su entorno, no considerando su idiosincrasia, menos el proceder bilingüe con poco dominio del castellano, lo que lo coloca en una situación de exclusión, con sentimientos de frustración, vergüenza y muchos otros que dependen también de la personalidad de cada uno. Basta recordar los sentimientos y sensaciones experimentadas cuando siendo monolingües castellanos, nos hemos enfrentado a una sesión de aprendizaje desarrollada totalmente en inglés u otra lengua extranjera de las cuales teníamos solo conocimientos básicos; aun siendo una necesidad o urgencia el aprendizaje de dicha lengua.

c. Actitudes e interrelación con otros.

Es necesaria la intervención de todos los actores de la educación para lograr desarrollar la conciencia intercultural desde la escuela, partiendo de un objetivo sencillo: construir relaciones de diálogo y equidad, reconociendo y respetando los derechos de “los otros” que tienen distintas tradiciones socioculturales. Para ello, es necesario que las políticas de educación bilingüe tengan alcance real a todas las instituciones educativas del país o por lo menos sea de conocimiento de toda la comunidad educativa, de manera que garantice

un tratamiento efectivo de la interculturalidad desde todos los ámbitos. Se observa que éstas políticas, la implementación y ejecución de las estrategias y acciones estratégicas de cada eje propuesto desde el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el área Rural (DIGEIBIRA), solo están orientadas a las instituciones educativas de los pueblos originarios y rurales más alejados; puesto que, los docentes que laboran en áreas urbanas, incluso urbano marginales no tienen conocimiento y manejo de las políticas de EIB que se ha puesto en marcha; entendiéndose que se espera entonces, que los que creen y fortalezcan la conciencia intercultural sean las personas de las culturas minoritarias y vulnerables, cuando el proceso debiera ser en sentido contrario o de manera horizontal.

2.4. Glosario de términos

- Autoestima. Es la valoración, percepción o juicio positivo o negativo que una persona hace de sí misma en función de la evaluación de sus pensamientos, sentimientos y experiencias.
- Destrezas. Es la habilidad que se tiene para realizar correctamente algo. No se trata habitualmente de una pericia innata, sino que normalmente es adquirida.
- Fonética. estudia los sonidos de la voz humana, las variantes dependen de la postura de partes del habla, utiliza la lengua hasta órganos más internos en la garganta.
- Lengua. Comunicación verbal y escrita, empleando reglas gramaticales, de acuerdo a las comunidades para comunicarse.

- Nativo. Hace referencia a aquel perteneciente o relativo al lugar en que ha nacido.
- Orientar. Es la acción de dar a alguien información o consejo en relación con un determinado fin.
- Programación. Se refiere a idear y ordenar las acciones que se realizarán en el marco de un proyecto.
- Socialización. Es el proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad y cultura específica.
- Vulnerable. Adjetivo asignado a una persona o cosa que puede ser dañado o recibir lesiones, bien sea físicas o morales.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de las variables.

Cuadro 14. Operacionalización variable independiente:

| V.I. | DEFINICIÓN | | DIMENSIONES | INDICADORES | CLASES | CRONOGRAMA | INSTRUMENTO |
|------------|---|---|-------------------|---|-----------|---------------------|---|
| | CONCEPTUAL | OPERACIONAL | | | | | |
| Las tareas | Estaire (2005) considera que "las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana" | Estaire (2005) Operacionaliza en: "Tareas de comunicación y de apoyo lingüístico" | Comunicación | Pretest | Sesión 1 | 4 Abril | Programación 2017 área de Idioma (Lengua Originaria) Cuaderno de trabajo. Qantuwan Samiq 1 |
| | | | | Involucra todos los estudiantes en la tarea | Sesión 2 | 11 – 18 Abril | |
| | | | | Participan todos de la tarea. | Sesión 3 | 2 - 9 Mayo | |
| | | | | Cumple objetivo de aprendizaje. | Sesión 6 | 23 – 30 Mayo | |
| | | | | Tarea centrado en el significado | Sesión 7 | 13 Junio – 20 Junio | |
| | | | | Cumplen el propósito comunicativo: | Sesión 8 | 4 - 11 Julio | |
| | | | Apoyo lingüístico | Reproduce procesos de comunicación oral y escrita | Sesión 10 | 18 Julio – 25 Julio | |
| | | | | permite analizar las características y reglas ortograficas y puntuación | Sesión 4 | 25 Abril | |
| | | | | Utiliza adecuadamente los pronombres interrogativos. | Sesión 5 | 16 Mayo | |
| | | | | Se expresa con ideas completas. | Sesión 9 | 6 Junio | |
| | | | | Identifica la estructura oracional. | Sesión 11 | 27 Junio | |
| | | | | Recojo de información mediante preguntas | Sesión 12 | 01 Agosto | |

Fuente. Aroni (2017)

Cuadro 15. Operacionalización variable dependiente: Aprendizaje del idioma quechua

| V.D. | Definición | | Dimensiones | Indicadores nivel básico | Ítems | Valoración | Instrumento |
|-------------------------|--|---|-------------|---|----------|--|-------------|
| | Conceptual | Operacional | | | | | |
| Aprendizaje del quechua | Lomas (2014, p.37) define "La educación lingüística no solo ha de favorecer la adquisición de un cierto saber sobre la lengua, sino también – y sobre todo- al aprendizaje de las destrezas y las habilidades que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas (entendida como la capacidad de las personas para comportarse comunicativamente de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla)" | Se dimensiona en: Ñawinchay, qillqay, uyariy, rima | Ñawinchay | Identifica datos - Prueba de entrada | 01 – 02 | 1. Inicio 2. Proceso 3. Logro previsto 4. Logro destacado | Pre-test |
| | | | | Reconoce sucesión de hechos | 03 – 04 | | |
| | | | | Deduce relaciones | 05 – 06 | | |
| | | | | Deduce relaciones | 07 – 08 | | |
| | | | | Establece el propósito del texto | 09 – 10 | | |
| | | | Qillqay | Identifica grafías propias y ajenas al quechua | 11-12 | | |
| | | | | Escribe párrafos breves | 13-14 | | |
| | | | | Identifica la función que cumplen algunos sufijos del quechua. | 15-16 | | |
| | | | | Escribe variedad de vocabulario | 17-18 | | |
| | | | | Produce Textos | 19-20 | | |
| | | | Uyariy | Responde con frases sencillas. | 21-22 | | |
| | | | | Entiende y sigue instrucciones sencillas | 23-24 | | |
| | | | | Comenta del texto leído | 25-26 | | |
| | | | | Distingue límites de oraciones, escuchando narraciones, canciones, etc. | 27-28 | | |
| | | | | Comprende ideas generales, ya brinda información básica | 29-30 | | |
| | | | Rimay | Emite frases cortas pronunciando y entonando | 31-32 | | |
| | | | | Usa vocabulario de la lengua quechua | 33-34-35 | | |
| | | | | Expresa ideas de forma clara | 36- 37 | | |
| | | | | Describe características de: personas, lugares | 38-39 | | |
| | | | | Identifica y utiliza recursos no verbales como: gestos. Prueba de salida | 40 | | |
| | | | | | | Post-test | |

Fuente: Aroni (2017)

3.2. Tipo y diseño de investigación

La tipología propuesta por Mejía (2008) mencionado en Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014, p. 101), especifican “es empírica porque se realiza en el campo de las ciencias sociales. De causa efecto por el método de contrastación de las hipótesis, por lo que se asume el nivel o modalidad de confiabilidad pre – experimental. Cuantitativa y bivariado porque se trabajan y miden dos variables: independiente y dependiente. De campo porque se realiza en el lugar del estudio y los resultados se irán obteniendo en un proceso permanente de trabajo en aula, lo que la tipifica además como Primaria por la fuente de datos. Aplicada, por el tipo de preguntas, pues están dirigidas a un campo temático específico y Longitudinal, por el número de aplicación de la variable”.

En resumen, la tipificación de la investigación es:

- | | |
|---------------------------|------------------|
| a) Forma de pregunta | : Aplicada |
| b) Constatación hipótesis | : Causa - efecto |
| c) Medición | : Cuantitativo |
| d) Número | : Bivariable |
| e) Ambiente | : De campo |
| f) Fuente | : Primaria |
| g) Aplicación | : Longitudinal |

Ñaupas et.al (2014, p. 338) consideran: “el diseño de investigación es una estructura, un plan o ruta que guía la investigación, pues no solo responde a las preguntas de investigación, sino, determina el tratamiento adecuado de las variables, mediciones e interpretaciones para arribar a las conclusiones”.

Se empleó el diseño Pre – experimental de un grupo. Se aplicó pre prueba se manipuló la V.I: tareas como estrategia de enseñanza durante un periodo promocional; al finalizar el mismo se aplicó la post prueba o post test.

Este diseño puede ser representado de la siguiente forma:

G O₁ X O₂

Dónde:

G: es el grupo de investigación.

X: es la variable experimental o independiente.

O₁: es la observación – medición de la pre prueba.

O₂: es la observación – medición de la post prueba.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población.

Ñaupas et al. (2014, p.246) sostienen: “en las ciencias sociales la población estaría formada por el conjunto de personas o instituciones que son motivo de investigación; a la población total pero no disponible se considera población

objetivo y es la población accesible, aquella que es disponible y que sirve a la investigación”.

La población objetivo, en este caso, está formada por 190 estudiantes matriculados en el año lectivo 2017 tanto en la forma de atención presencial (adolescentes y jóvenes) y semipresencial (jóvenes y adultos) de los ciclos Inicial , Intermedio y Avanzado; mientras que la población accesible estuvo conformada por 50 estudiantes matriculados en el ciclo avanzado de la forma de atención semipresencial del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito Chorrillos – Lima, 2017, cuyas edades oscilan entre 17 y 50 años conformados por 36 mujeres y 14 varones.

N= 50 estudiantes

3.3.2. Muestra

La selección de la muestra se realizó a través del muestreo no probabilístico, en su forma: muestreo accidental porque se eligieron los individuos, según las circunstancias de mayor facilidad. Ñaupas et al. (2014 p.254) por lo que, estará conformada por la misma cantidad de estudiantes que existe en la población.

n= 50 estudiantes

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos se refieren a las herramientas con las cuales se recogen los datos o información necesaria que permita probar o contrastar las hipótesis de investigación

a) Para la variable independiente: Programación curricular para el área de idioma (lengua originaria – quechua)

El cual permitió aplicar las tareas como estrategia de enseñanza aprendizaje en las sesiones planificadas teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores de la operacionalización de las variables dependiente e independiente, para ser desarrolladas con los estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” distrito Chorrillos – Lima, 2017 las mismas que se detallan en la siguiente tabla.

Cuadro 16 : Ejemplo de tareas propuestas para la implementación de la propuesta

| TAREA FINAL: elabora un álbum familiar, cubriendo datos personales: edad, procedencia, estado de ánimo, ocupación y una breve descripción física; exponen con la ayuda de láminas, su álbum u otros recursos. | | | |
|--|--|---|---|
| OBJETIVOS | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Recopilar y organizar datos básicos diversos y personales. (leer) Escribir una presentación personal y de mis familiares (escribir) Recoger los datos personales y otros de interés de mis compañeros durante su exposición (escuchar) Exponer lo trabajado en mi álbum familiar/ personal ante mis compañeros (hablar) | | | |
| | COMUNICACIÓN | OBJETIVOS | APOYO LINGÜÍSTICO |
| 01 | Recojo de información referente a las competencias comunicativas con que cuentan los estudiantes. | Recoger información acerca de las competencias comunicativas con que inician los estudiantes. | Contenidos básicos considerados en el pre test. |
| 02 | Intercambiamos saludos de bienvenida en tarjetas creativas con nuestros compañeros; las recopilamos en nuestro cuaderno de trabajo. | Saludar y recopilar los nombres de sus compañeros de clase. | <ul style="list-style-type: none"> Reglas de ortografía y puntuación del quechua. Consonantes y semiconsonantes. Sufijo independiente atestiguativo -m/mi |
| 03 | En equipos, elaboramos una línea de tiempo con nuestras edades y la actividad que nos gusta realizar para presentarlo en el aula. | Redactar pequeñas encuestas para obtener respuestas breves de edad, y gusto o hobbies de sus compañeros | <ul style="list-style-type: none"> Pronombres personales; sufijos de actor verbal Sufijo posesivo -yuq; los números. |
| 04 | Preparamos una exposición sobre las ocupaciones de nuestros compañeros de grupo. | Presentar a sus compañeros de grupo explicando las actividades básicas de cada ocupación | <ul style="list-style-type: none"> Verbo kay sufijo topicalizador -qa Expresiones interrogativas y negativas; sufijo -chu |
| 05 | Realizamos una infografía acerca de las etapas de la vida y lo exponemos en grupos. | Clasificar láminas de personas por grupos etarios de acuerdo a una presentación escrita | <ul style="list-style-type: none"> Conectores cronológicos: Ñawpaqta, chaymanta, tukunapaq Adjetivos calificativos |
| 06 | Elaboramos nuestro árbol genealógico y lo presentamos en clase. | Identificar a los integrantes de su familia | <ul style="list-style-type: none"> Sufijos posesivos -y; Verbo kay |
| 07 | Recopilamos imágenes de artistas, políticos y personajes favoritos en un álbum para indicar las partes importantes del cuerpo y la cara. | Describir físicamente a una persona. | <ul style="list-style-type: none"> sufijos comparativos -hina Sufijos diminutivos y aumentativos. |
| 08 | Elaboramos títeres para expresar diversos estados de ánimo. | Escribir pequeños párrafos para hacer una presentación personal indicando estados de ánimo | <ul style="list-style-type: none"> Adjetivos calificativos. Estados de ánimo |
| 09 | Construimos un mapa gráfico del Perú para indicar nuestro lugar de procedencia y la de nuestros amigos. | Brindar y recoger información escrita del lugar de procedencia de él y sus compañeros | <ul style="list-style-type: none"> Sufijo ablativo _manta Sufijo locativo -pi; Conector: chayrayku, nispaqa |
| 10 | Elaboramos un tarjeta creativa para nuestros compañeros o la profesora | Escribir pequeños párrafos para expresar sentimientos y detallar datos personales. | <ul style="list-style-type: none"> Verbo kay sufijo topicalizador -qa Sufijo posesivo -yuq; Y otros que requieran ser tratados de acuerdo a la tarea. |
| 11 | Recoger información referente a las competencias comunicativas logradas por los estudiantes. | Recoger información acerca de las competencias comunicativas de los estudiantes. | Contenidos básicos considerados en el pos test. |

Fuente. Aroni (2017)

b) Para la variable dependiente: Pre y post test

El aprendizaje del quechua alcanzado, en la muestra, cuyos ítems fueron adaptados de la prueba comprensión lectora lengua nativa ECE 2012.

Cuadro 17: Tabla de especificaciones para la evaluación del aprendizaje de la lengua quechua (pre test y post test).

| DIMENSIONES | INDICADORES NIVEL BÁSICO | Ítems | Puntaje por cada ítem (0.5) | Puntaje por dimensión En escala vigesimal. |
|-------------|---|----------|-----------------------------|--|
| ÑAWINCHAY | Identifica datos explícitos | 01 – 02 | 1 | 5 |
| | Reconoce sucesión de hechos | 03 – 04 | 1 | |
| | Deduce relaciones | 05 – 06 | 1 | |
| | Relaciona y compara | 07 – 08 | 1 | |
| | Reconoce propósito del texto | 09 – 10 | 1 | |
| QILLQAY | Identifica grafías propias y ajenas al quechua | 11-12 | 1 | 5 |
| | Escriben párrafos breves | 13-14 | 1 | |
| | Emplea la función que cumplen algunos sufijos. | 15-16 | 1 | |
| | Escribe variedad de gramática y vocabulario | 17-18 | 1 | |
| | Produce Textos con coherencia | 19-20 | 1 | |
| UYARIY | Da respuesta con frases sencillas a preguntas sobre datos personales. | 21-22 | 1 | 5 |
| | Entiende y sigue instrucciones sencillas | 23-24 | 1 | |
| | Comenta acerca de un texto | 25-26 | 1 | |
| | Distingue los límites de las oraciones al escuchar narraciones, canciones, etc. | 27-28 | 1 | |
| | Produce ideas generales y brinda información de personas, lugares, actividades, etc. | 29-30 | 1 | |
| RIMAY | Pronuncia frases cortas adecuadamente y entonación | 31-32 | 1 | 5 |
| | Emplea vocabulario quechua (pronuncia y entona letras Q,LL y las semiconsonantes W,Y. | 33-34-35 | 1.5 | |
| | Expresa ideas de forma clara | 36- 37 | 1 | |
| | Describe características de una persona, lugar o actividad. | 38-39 | 1 | |
| | Usa recursos no verbales para comunicarse: como gestos. | 40 | 0.5 | |
| TOTAL | | 40 ítems | 40 puntos | 20 puntos |

Fuente. Aroni (2017)

3.5. Baremación

Con respecto a los resultados logrados aplicando el pre y post test, se ha establecido la equivalencia que se aplica en las aulas de educación básica, con respecto a la evaluación de los aprendizajes en escala literal a la vigesimal; adaptándolas de la siguiente manera:

Cuadro 18

Equivalencias de los puntajes en escala vigesimal con los niveles alcanzados en el pre y post test.

| PUNTAJE | NIVEL ALCANZADO |
|---------|--------------------|
| 0 - 5 | Muy malo |
| 6 - 10 | Malo |
| 11 - 12 | Regular |
| 13 - 16 | Bueno |
| 17 - 20 | Muy bueno |

La aplicación del pre test, como unidad diagnóstica, se hace con la finalidad de:

- Conocer si el grupo de investigación reúne las condiciones que permitan la validación interna en la investigación, expresados en el conocimiento de la lengua quechua en la variedad Ayacucho Chanka, lo que determina su competencia comunicativa.
- Identificar los aspectos a planificar y tomar en cuenta para trabajar, reforzar y/o retroalimentar en la aplicación de la estrategia metodológica en el aula durante el periodo establecido.

La aplicación del post test, se hace con la finalidad de:

- Identificar el nivel de progreso en los aprendizajes de los estudiantes que utilizaron la realización de tareas como estrategia para el aprendizaje de la lengua quechua, especificados por cada habilidad lingüística: leer, escribir, hablar y escuchar.
- Para contrastar las hipótesis de trabajo formuladas y arribar a conclusiones.

Para probar las hipótesis se utilizó T de Student.

3.6. Validación instrumentos

Fueron sometidos a juicio de expertos.

Cuadro 19

Juicio de expertos

| N° | EXPERTOS | V.I | V.D |
|-------|----------------------------|--------|--------|
| 1 | Dr. Elías J. Mejía Mejía | 90.00% | 91.00% |
| 2 | Dra. Luz D. Sánchez Pinedo | 90.75% | 89.75% |
| 3 | Mg. Gregorio Hidalgo Rosas | 90.75% | 90.25% |
| TOTAL | | 90.50% | 90.33% |

La opinión de los expertos, resultó para variable independiente valoración del 90.50% y variable dependiente 90.33%. afirmandose los instrumentos son de alta aplicabilidad.

3.7. Confiabilidad instrumentos

3.7.1. V.I: Tareas como estrategia de enseñanza de lenguas

Se empleó el Alfa de Cronbach cuyo resultado:

Cuadro 20

Resumen casos v.i.

| | | N | % |
|-------|------------------------|----|-------|
| Casos | Válidos | 50 | 100,0 |
| | Excluidos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

Cuadro 21

Estadísticos de fiabilidad variable Las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .856 | 4 |

En cuanto la confiabilidad del instrumento estrategia de enseñanza de lenguas, el alfa de Cronbach resultó = .856 siendo el 85.6%. por tanto de confianza en la aplicabilidad.

3.7.2. V.D: Aprendizaje del idioma quechua

Se halló co el Alfa de Cronbach:

Cuadro 22*Resumen casos variable dependiente*

| | | N | % |
|-------|------------------------|----|-------|
| Casos | Válidos | 50 | 100,0 |
| | Excluidos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

Cuadro 23*Estadísticos de fiabilidad V.D*

| Alfa de Cronbach | N elementos |
|------------------|-------------|
| .802 | 4 |

Respecto a la confiabilidad del instrumento para el aprendizaje del idioma quechua, resultó alfa de Cronbach igual .802 siendo al 80.2%. Se corrobora, el instrumento posee tendencia alta, conforme a la respuesta de la muestra.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Estadísticos variable dependiente: aprendizaje del idioma quechua

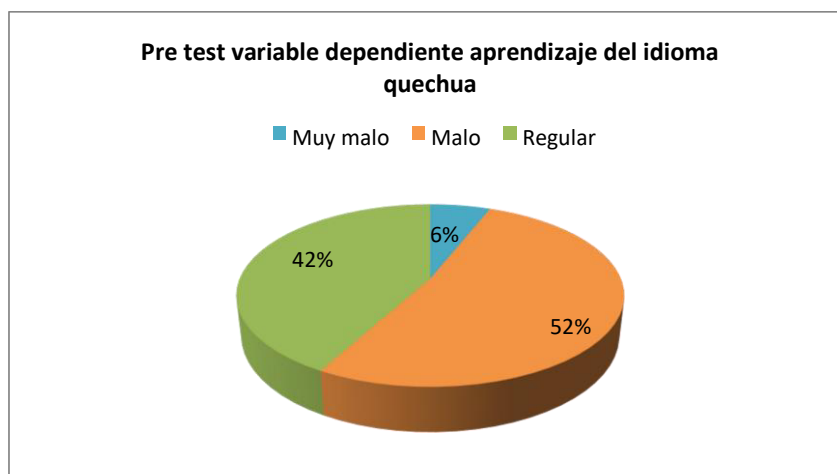
Cuadro 24

Frecuencias pre test aprendizaje del idioma quechua

| | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|----------|------------|------------|-----------|
| Válidos | | | |
| Muy malo | 3 | 6.0 | 6.0 |
| Malo | 26 | 52.0 | 58.0 |
| Regular | 21 | 42.0 | 100.0 |
| Total | 50 | 100.0 | |

Figura 3

Porcentajes pre test: Aprendizaje del idioma quechua



Resultados pre test variable dependiente aprendizaje idioma quechua, 26 estudiantes 52.0% se encuentran en nivel malo, 21 estudiantes 42.0% logran nivel regular y 3 integrantes 6.0% se ubican en un nivel muy malo.

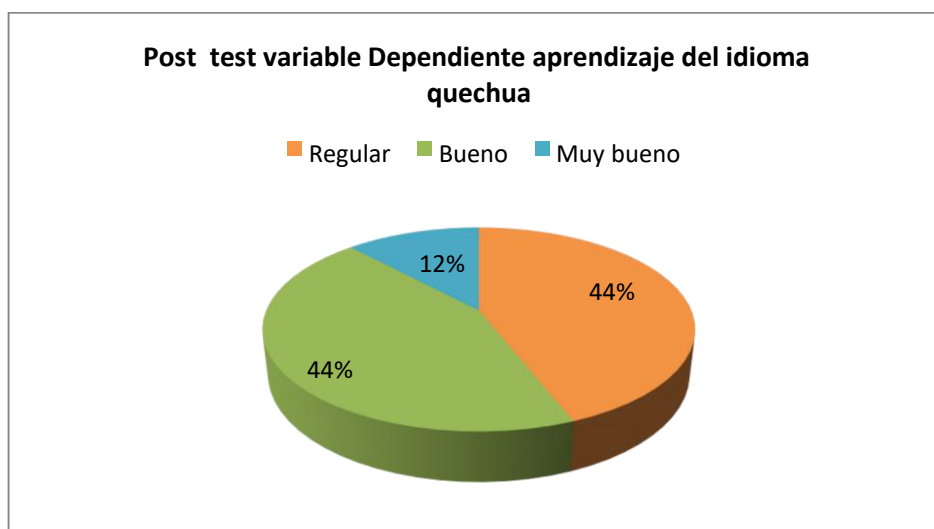
Cuadro 25

Frecuencias post test variable dependiente aprendizaje del idioma quechua

| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-----------|
| | Regular | 22 | 44.0 | 44.0 |
| | Bueno | 22 | 44.0 | 88.0 |
| | Muy bueno | 6 | 12.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 4

Porcentajes post test variable dependiente aprendizaje del idioma quechua



El pos test variable aprendizaje idioma quechua: evidenció 22 integrantes el 44.0% muestran nivel bueno, 22 participantes 44.0% alcanzan nivel regular y 6 casos el 12.0% demuestran tener nivel muy bueno.

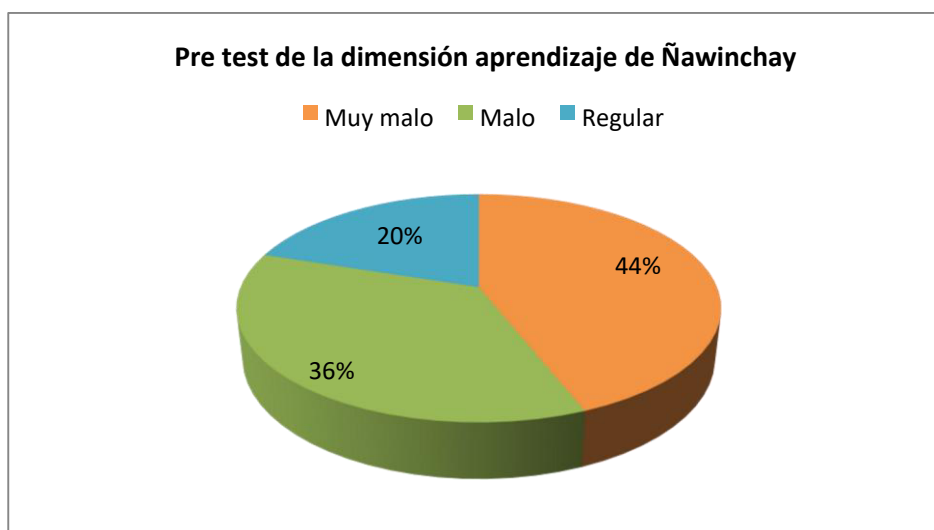
Cuadro 26

Frecuencias pre test de la dimensión aprendizaje de la lectura en quechua - Ñawinchay

| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-----------|
| | Muy malo | 22 | 44.0 | 44.0 |
| | Malo | 18 | 36.0 | 80.0 |
| | Regular | 10 | 20.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 5

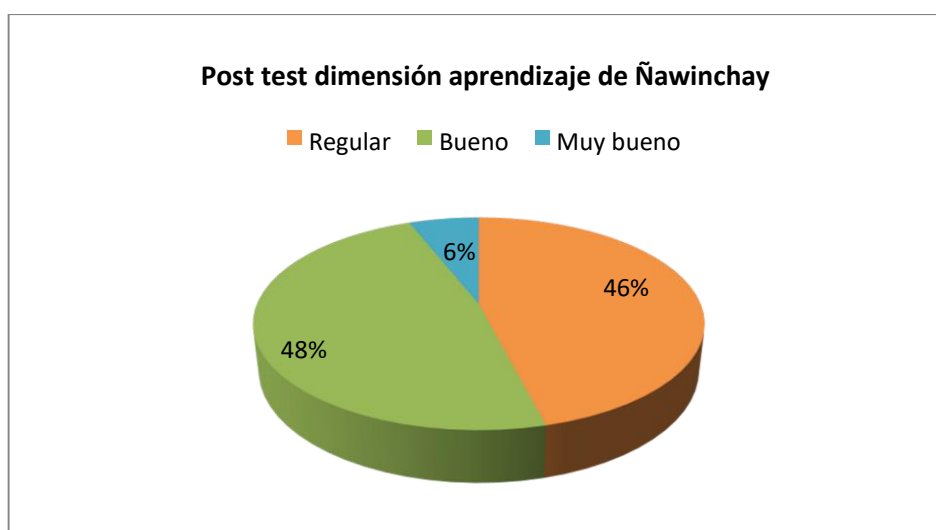
Porcentajes pre test aprendizaje lectura - Ñawinchay



Resultados aprendizaje Ñawinchay (leer), 22 el 44.0% se ubican en nivel muy malo, 18 integrantes 36.0% ubicados en un nivel malo y 10 participantes 20.0% alcanzan resultados en un nivel regular.

Cuadro 27*Frecuencias post test aprendizaje lectura - Ñawinchay*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-----------|
| | Regular | 23 | 46.0 | 46.0 |
| | Bueno | 24 | 48.0 | 94.0 |
| | Muy bueno | 3 | 6.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 6*Porcentajes post test aprendizaje lectura - Ñawinchay*

En la prueba pos test - aprendizaje Ñawinchay (leer), 23 integrantes 46.0% presentan nivel regular, 24 de la muestra 48.0% alcanzan resultados de nivel bueno y 3 integrantes 6.0% obtienen nivel muy bueno.

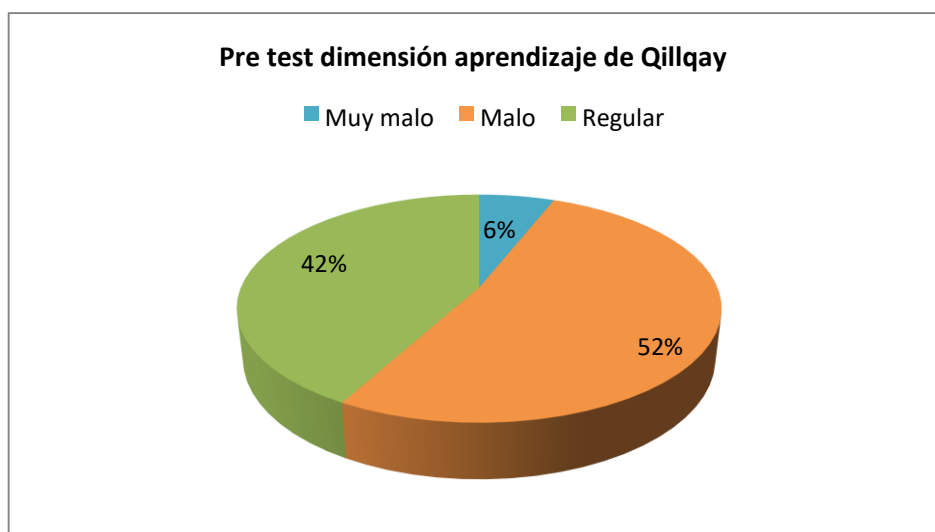
Cuadro 28

Frecuencias pre test aprendizaje de la escritura - Qillqay

| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-----------|
| | Muy malo | 3 | 6.0 | 6.0 |
| | Malo | 26 | 52.0 | 58.0 |
| | Regular | 21 | 42.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 7

Porcentajes pre test aprendizaje escritura - Qillqay



En la prueba pre test de la dimensión aprendizaje de Qillqay (escribir) se determinó que 26 estudiantes representados en el 52.0% de la muestra consiguen resultados que se encuentran en un nivel malo, 21 estudiantes que representan el 42.0% logran resultados dentro de un nivel regular y 3 integrantes de la muestra expresados en un 6.0% obtienen resultados dentro de un nivel muy malo.

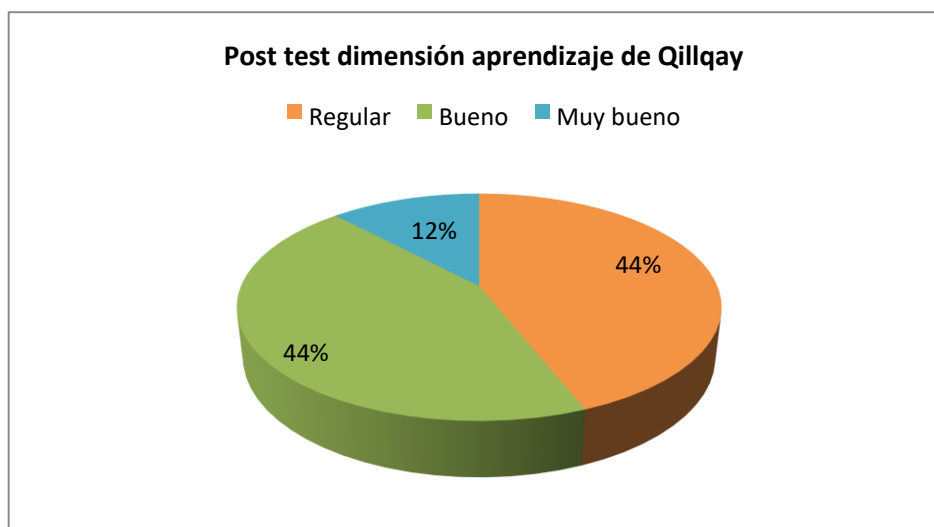
Cuadro 29

Frecuencias post test de la dimensión aprendizaje de la escritura en quechua - Qillqay

| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-----------|
| | Regular | 22 | 44.0 | 44.0 |
| | Bueno | 22 | 44.0 | 88.0 |
| | Muy bueno | 6 | 12.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 8

Porcentajes post test aprendizaje escritura - Qillqay



Resultados pos test aprendizaje Qillqay (escribir), 22 estudiantes 44.0% obtuvieron nivel bueno, 22 estudiantes 44.0% lograron estar en nivel regular y 6 integrantes 12.0% resultaron en un nivel muy bueno.

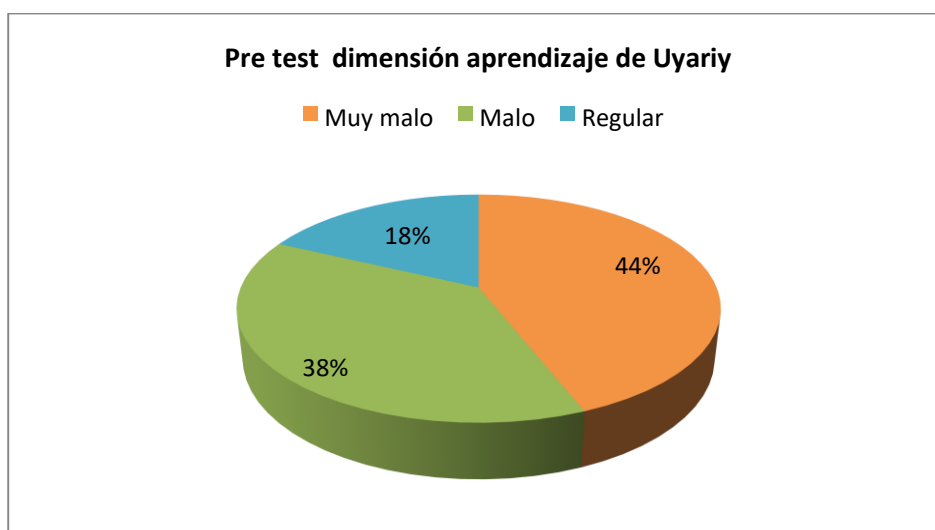
Cuadro 30

Frecuencias pre test aprendizaje escuchar quechua - Uyariy

| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-----------|
| | Muy malo | 22 | 44.0 | 44.0 |
| | Malo | 19 | 38.0 | 82.0 |
| | Regular | 9 | 18.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 9

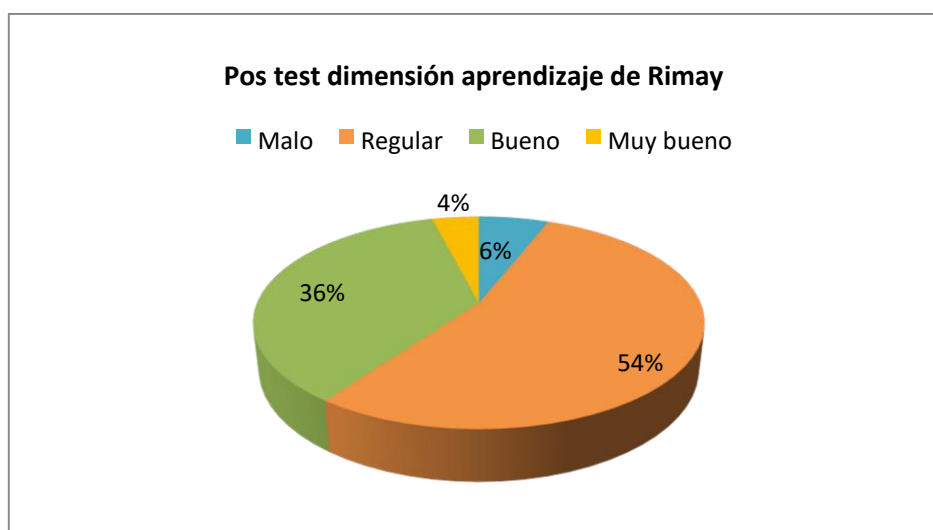
Porcentajes pre test aprendizaje escuchar - Uyariy



El aprendizaje Uyariy (escuchar), evidenció 22 estudiantes 44.0% están en nivel muy malo, 19 que representan el 38.0% lograron resultados en un nivel malo y 9 integrantes expresados 18.0% alcanzan resultados de nivel regular.

Cuadro 31*Frecuencias post test aprendizaje escuchar - Uyariy*

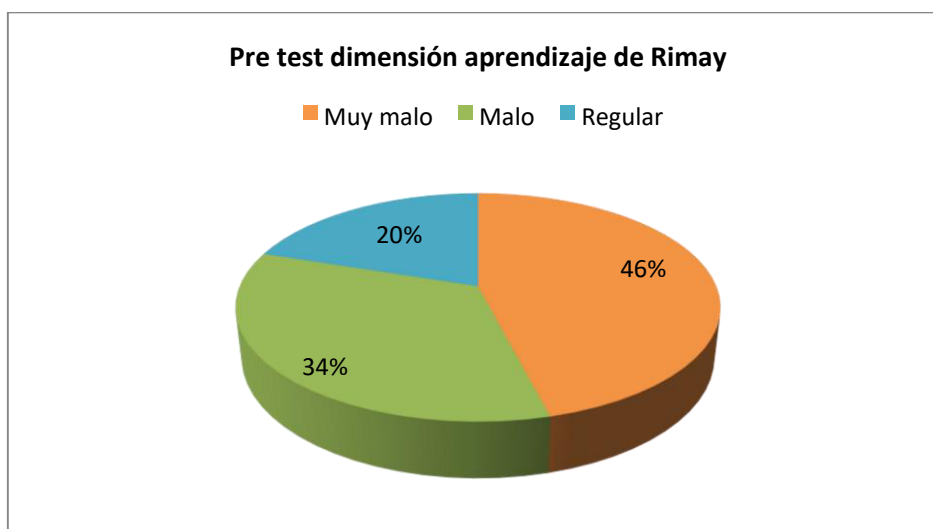
| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-----------|
| | Malo | 3 | 6.0 | 6.0 |
| | Regular | 27 | 54.0 | 60.0 |
| | Bueno | 18 | 36.0 | 96.0 |
| | Muy bueno | 2 | 4.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | 100.0 |

Figura 10*Porcentajes post test aprendizaje escuchar - Uyariy*

El pos test aprendizaje de Uyariy (escuchar), 27 estudiantes 54.0% mantienen resultados de nivel regular, 18 representan el 36.0% lograron nivel bueno, 3 integrantes 6.0% obtienen un nivel malo y 2 estudiantes 4.0% alcanzaron resultados en un nivel muy bueno.

Cuadro 32*Frecuencias pre test aprendizaje hablar - Rimay*

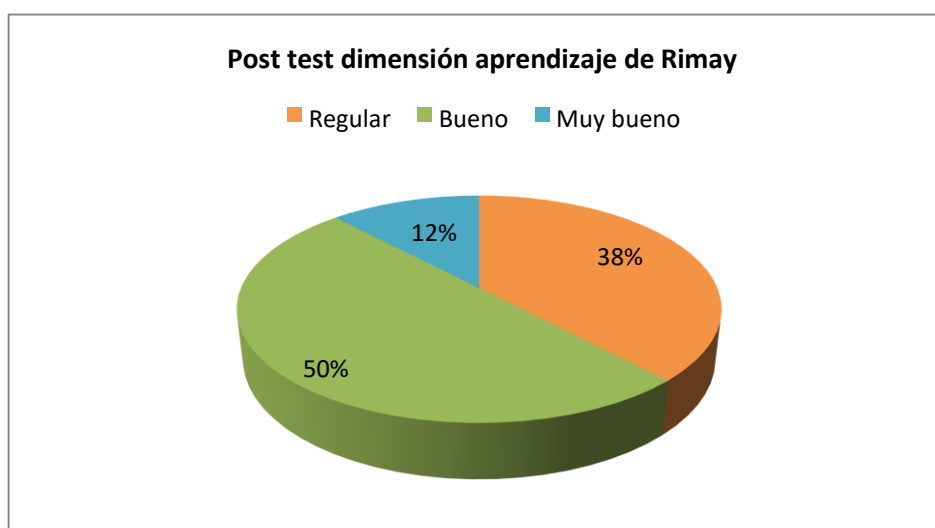
| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-----------|
| | Muy malo | 23 | 46.0 | 46.0 |
| | Malo | 17 | 34.0 | 80.0 |
| | Regular | 10 | 20.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 11*Porcentajes pre test aprendizaje hablar - Rimay*

Pre test dimensión Rimay (hablar), 23 estudiantes 46.0% se encuentran en un nivel muy malo, 17 estudiantes 34.0% están en un nivel malo y 10 integrantes 20.0% logran resultados que se encuentran en un nivel regular.

Cuadro 33*Frecuencias post test aprendizaje hablar - Rimay*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-----------|
| | Regular | 19 | 38.0 | 38.0 |
| | Bueno | 25 | 50.0 | 88.0 |
| | Muy bueno | 6 | 12.0 | 100.0 |
| Válidos | Total | 50 | 100.0 | |

Figura 12*Porcentajes post test aprendizaje hablar - Rimay*

Estadísticos pos test aprendizaje Rimay (hablar), 25 participantes 50.0% alcanzan estar en nivel bueno, 19 de la muestra 38.0% se mantienen como nivel regular y 6 integrantes 12.0% lograron tener un nivel muy bueno.

4.2. Pruebas hipótesis

Se procedió ingresando los datos en Excel, luego procesado en SPSS 21. Se utilizó estadística descriptiva e inferencial, el t Student, para muestras independientes. la fórmula:

$$t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{s/\sqrt{n}}, \quad \mu_0$$

SE ve como media muestral, s desviación estándar n la muestra. Grados de libertad $n - 1$

4.2.1. Prueba hipótesis general

I. Formulación

HG1. Las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas, influyen en el logro de aprendizajes del idioma quechua de los estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito de chorrillos, Lima 2017.

II. Regla:

P (significancia) = Sig. > α 0.05, acepta hipótesis nula, rechaza hipótesis general.

- P = Sig. < α 0.05, rechaza hipótesis nula, y acepta hipótesis trabajo.

III. Estadísticos

Cuadro 34

Diferencia medias variable dependiente: aprendizaje del idioma quechua

| | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Pre test | 50 | 8.86 | 2.356 | .333 |
| Pos test | 50 | 14.70 | 2.063 | .292 |

Cuadro 35

Significancia variable dependiente: aprendizaje idioma quechua

| | Valor de prueba = 0 | | | | | |
|----------|---------------------|----|---------------------|----------------------|----------------------------|----------|
| | T | Gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% Intervalo de confianza | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| Pre test | 26.590 | 49 | .000 | 8.860 | 8.19 | 9.53 |
| Pos test | 50.390 | 49 | .000 | 14.700 | 14.11 | 15.29 |

Se confirma, la medias respecto la prueba de entrada obtuvieron promedio 8.86 puntos, aplicando tareas como estrategia de enseñanza del quechua, lograron en post test una media de 14.70 puntos. Resultando el incremento de 5.84 puntos. La igual significancia equivale a .000 menor a 0.05, aceptándose la hipótesis de trabajo. Las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas influyen de forma positiva en el aprendizaje del idioma quechua.

4.2.2. Prueba hipótesis específicas

4.2.2.1. Específica 01

H1. Las tareas como estrategia de enseñanza, facilitan el aprendizaje de la lectura (Ñawinchay)

Cuadro 36

Diferencia medias hipótesis específica Ñawinchay

| | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------|----|-------|--------------------|---------------------------|
| Pre test | 50 | 6.68 | 2.535 | .359 |
| Pos test | 50 | 14.52 | 1.992 | .282 |

Cuadro 37

Significancia hipótesis específica Ñawinchay

| | T | Gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Valor de prueba = 0 95% de confianza | |
|----------|--------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| Pre test | 18.633 | 49 | .000 | 6.680 | 5.96 | 7.40 |
| Pos test | 51.536 | 49 | .000 | 14.520 | 13.95 | 15.09 |

La prueba de entrada alcanzó 6.68 puntos, prueba de salida 14.52 puntos. Aumentando 7.84 puntos, la significancia resultó .000 menor 0.05, aceptándose la HE1. La enseñanza mediante tareas como estrategia influye en la habilidad lingüística Ñawinchay (leer).

4.2.2.2. Específica 02

H2. Las tareas como estrategia de enseñanza optimizan el aprendizaje de la escritura (Qillqay)

Cuadro 38

Diferencia de medias hipótesis específica Qillqay

| | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Pre test | 50 | 6.66 | 2.504 | .354 |
| Pos test | 50 | 13.86 | 2.129 | .301 |

Cuadro 39

Significancia hipótesis específica Qillqay

| | T | gl | Valor de prueba = 0 | | | |
|----------|--------|----|---------------------|----------------------|------------------|----------|
| | | | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% de confianza | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| Pre test | 18.808 | 49 | .000 | 6.660 | 5.95 | 7.37 |
| Pos test | 46.042 | 49 | .000 | 13.860 | 13.26 | 14.46 |

Referente a la prueba de entrada, alcanzaron promedio 6.66, luego de ejecutar sesiones mediante tareas como estrategia en la enseñanza el post test alcanzó 13.86 puntos. El incremento fue 7.2 puntos. Determinándose favorable el desarrollo de la habilidad lingüística Qillqay (Escribir).

4.2.2.3. *Específica 03*

H3. Las tareas como estrategia de enseñanza, favorecen el aprendizaje de la escucha (Uyariy)

Cuadro 40

Diferencia de medias hipótesis específica Uyariy

| | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Pre test | 50 | 6.66 | 2,504 | ,354 |
| Pos test | 50 | 13.86 | 2,129 | ,301 |

Cuadro 41

Significancia hipótesis específica Uyariy

| | T | Gl | Valor de prueba = 0 | | | |
|----------|--------|----|---------------------|----------------------|------------------|----------|
| | | | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% de confianza | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| Pre test | 18.808 | 49 | .000 | 6.660 | 5.95 | 7.37 |
| Pos test | 46.042 | 49 | .000 | 13.860 | 13.26 | 14.46 |

La estadística confirma en cuanto la prueba de entrada se obtuvo promedio 6.66, luego manipulado la variable dependiente el post test fue 13.86 puntos. Incrementando 7.2 puntos. La mencionada estrategia influye notablemente en aprendizaje Uyariy (escuchar).

4.2.2.4. Específica 04

H4. Las tareas como estrategia de enseñanza, posibilitan el aprendizaje de hablar (Rimay).

Cuadro 42

Diferencia de medias hipótesis específica Rimay

| | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Pre test | 50 | 6.62 | 2.563 | .362 |
| Pos test | 50 | 14.96 | 2.040 | .289 |

Cuadro 43

Significancia hipótesis específica Rimay

| | T | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Valor de prueba = 0 95% de confianza | |
|----------|--------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| Pre test | 18.267 | 49 | .000 | 6.620 | 5.89 | 7.35 |
| Pos test | 51.854 | 49 | .000 | 14.960 | 14.38 | 15.54 |

En el caso de HE4 la prueba de entrada aplicada alcanzó promedio 6.62, aplicado la mencionada estrategia el post test resultó de 14.96 puntos, aumentando 8.34 puntos. Estableciéndose que la estrategia empleada ayudó el aprendizaje Rimay (Hablar).

4.3. Presentación de resultados

La meta que se trazó fue: Determinar la influencia de las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas en el aprendizaje del idioma quechua.

Respecto a la hipótesis general se halló diferencia de medias entre el pre test = 8.86 puntos, y el post test = 14.70, existe un incremento de 5.84 puntos.

Para la primera hipótesis específica, los resultados entre la variable tareas como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la lectura (Ñawinchay), se halló un incremento en la puntuación de 7.84 unidades entre el pre test = 6.68, y post test = 14.52.

Segunda hipótesis específica, la variable tareas como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la escritura (Qillqay), se encontró en el pre test = 6.66 puntos, luego actuando sobre la variable dependiente con la mencionada estrategia el pos test resultó = 13.86, incrementándose 7.2 puntos.

Tercera hipótesis específica, estrategia de enseñanza mediante tareas y aprendizaje Uyariy (escuchar), la prueba pre test alcanzó 6.66 puntos, y después de aplicar la estrategia el post test mostró 13.86 puntos, incrementándose en 7.2 puntos.

Cuarta hipótesis específica, entre el empleo de tareas como estrategia de enseñanza y aprendizaje de Rimay (Hablar), se halló como pre test promedio de

6.62 puntos, una vez ejecutada la estrategia se logró 14.96 de promedio, hubo un incremento de 8.34 puntos.

Terán (2006) en su investigación sobre el idioma quechua refiere “que el aprendizaje de este idioma depende de las actividades y metodologías aplicadas en el aula, sin embargo, esta no tendría efecto alguno si es que el estudiante no está motivado y más aún si siente vergüenza o poca identificación para aprenderlo, por ello considera necesario que este idioma pueda tener espacios que le permitan dar utilidad y funcionalidad”.

Calcines (2015) investigó “la efectividad de la enseñanza de la lengua por tareas, ya que alcanzan un alto grado de desarrollo y adquisición de la competencia lingüística, asimismo ayuda a revalorar la importancia del idioma estudiado. De igual forma en la presente investigación, se puede dar cuenta que este aprendizaje se basa en el uso real de la lengua, más allá del solo usar materiales escritos”.

Así mismo, la presente investigación, ha reportado resultados que son necesarios de tomar en cuenta con respecto a la enseñanza de lenguas en espacios en los que confluyen estudiantes monolingües castellanos y bilingües en desuso puesto que se han observado: Las dificultades encontradas con respecto a las habilidades lingüísticas escuchar (uyariy) y escribir (qillqay) corresponden claramente a dos grupos de estudiantes diferenciados en monolingües castellanos y bilingües en desuso; los primeros muestran mayor dificultad para escuchar mientras que el segundo grupo presenta dificultades para escribir

conforme a la gramática de la lengua, puesto que sus conocimientos básicos de dicha lengua los lleva a la tendencia de escribir como hablan; es decir, reproducir los sonidos desde la lengua castellana.

Con respecto a las habilidades lingüísticas ñawinchay (leer) y rimay (hablar), se observó que los estudiantes monolingües castellanos logran mejores resultados en la lectura y los bilingües en desuso lograron resultados óptimos hablando la lengua con respecto al pre test, influenciados principalmente por la motivación y el ambiente de confianza y respeto generado en el aula.

El contraste de resultados y observación del desempeño en el aula en la realización de las tareas permite resaltar que los estudiantes monolingües castellanos aprenden la lectura y escritura en quechua, encuentran dificultades para escuchar y hablar la lengua, habilidades que los bilingües en desuso, optimizaron o desarrollaron con facilidad, lo que contrastó con la dificultad que encuentran para leer y escribir en quechua.

Si bien, los centros de educación básica alternativa públicos, presentan muchas deficiencias con respecto a infraestructura, recursos educativos, materiales y principalmente de docentes de especialidad para la enseñanza de lenguas; es necesario que las autoridades educativas y el personal docente a cargo del área de idioma, realice la caracterización sociolingüística sobre el uso de lenguas en la escuela, para implementar talleres o planificar las actividades en el área de idioma aplicando las tareas como estrategia para la enseñanza de lenguas (en las que se cuente como aliados y actores a estudiantes cuya lengua

materna es una originaria si fuera el caso), pues los resultados obtenidos en la presente investigación nos permite reforzar lo planteado inicialmente, que los estudiantes adultos de educación básica alternativa desarrollan mejor la competencia comunicativa en el idioma quechua Ayacucho Chanka, con la aplicación de tareas como estrategia, en el que el trabajo pedagógico realmente está orientado por los enfoques transversales: enfoque de derechos, enfoque intercultural, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad y enfoque orientación al bien común .

Conclusiones

1. Con respecto a la hipótesis general se comprobó que luego de ejecutar tareas como estrategia de enseñanza de lenguas, los estudiantes mejoraron en sus aprendizajes del idioma quechua, expresado en la diferencia de medias de 5.84 puntos entre los promedios académicos de las variables estudiadas. Por lo que, se determina que, las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas, influyen en el logro de aprendizajes del idioma quechua.
2. Se Observó que luego de realizar tareas, los alumnos consiguieron aprendizajes de la habilidad lingüística Ñawinchay (leer), expresado en la diferencia de medias de 7.84 puntos entre los promedios académicos de las variables estudiadas. Por lo que, se concluye que, las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas, facilitan el aprendizaje de la lectura en el idioma quechua.
3. Se halló que luego de la ejecución de tareas, los educandos lograron aprendizajes de la habilidad lingüística Qillqay (Escribir), expresado en la diferencia de medias de 7.2 puntos entre los promedios académicos de las variables estudiadas. Por lo que, se determina que, las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas optimizan el aprendizaje de la escritura (Qillqay) en el idioma quechua.

4. Se determina que luego de la ejecución de tareas, los educandos alcanzaron aprendizajes de la habilidad lingüística Uyariy (Escuchar) expresado en la diferencia de medias de 7.2 puntos entre los promedios académicos de las variables estudiadas. Por lo que, se determina que, las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas favorecen el aprendizaje de la comprensión auditiva (uyariy) en el idioma quechua.

5. Se comprobó que luego de la ejecución de tareas, los estudiantes adquirieron aprendizajes en la habilidad lingüística Rimay (Hablar), expresado en la diferencia de medias de 8.34 puntos entre los promedios académicos de las variables estudiadas. Por lo que, se determina que, las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas posibilita el aprendizaje de la expresión oral (rimay) en el idioma quechua.

Recomendaciones

1. Para llevar a cabo un proceso educativo de enseñanza de lenguas en el CEBA, es primordial realizar la caracterización sociolingüística, de manera que la escuela responda a las necesidades educativas y culturales en referencia al uso de lenguas; así mismo la identificación y motivación a la capacitación de los docentes que tengan conocimiento de la lengua quechua, en el enfoque de enseñanza de lenguas mediante tareas, por las oportunidades de uso y practica que ofrece, al ser como medio de comunicación con los demás, facilitando el aprendizaje del idioma quechua.
2. Se recomienda al equipo directivo de la institución en estudio proponer y participar de programas de capacitación docente con respecto a la enseñanza de lenguas mediante tareas, ya que la aplicabilidad en las aulas requieren de conocimiento, motivación y dominio del mismo para organizar sesiones que permitan al estudiante lograr mejores resultados, desarrollando procesos autónomos de aprendizaje mientras ejecuta tareas de su interés al proponérsele actividades en el que el objetivo es el uso real de la lengua.
3. Se recomienda a los docentes proponer tareas comunicativas y tareas de apoyo lingüístico basadas en situaciones significativas desde la sesión de clase, que promuevan en los estudiantes la movilización de todas sus capacidades, aprendiendo a: leer, escribir, hablar y escuchar; esto ayudará a que el estudiante pueda desarrollar la competencia comunicativa mientras

está inmerso en una propuesta motivadora de trabajo, ya que con este enfoque, se aprende haciendo.

4. Se recomienda a la comunidad educativa en general adoptar y hacer suyo un trabajo pedagógico realmente orientado por los enfoques transversales, inclusivo y atención a la diversidad, bien común e interculturalidad para establecer relaciones horizontales de valoración y respeto por las culturas que convergen en la escuela promoviendo así la proactividad de los estudiantes usuarios del taller de lengua quechua dentro y fuera del aula, para desarrollar las actividades propuestas en base a las orientaciones que brinda el docente en clase; de ésta manera podrá identificar, analizar y superar las dificultades que se presentan y desarrollar una comunicación asertiva.

5. Se sugiere al docente, adoptar una política de permanente formación en servicio que le permita ampliar sus conocimientos, informándose y capacitándose en el manejo de nuevas estrategias y metodologías como la enseñanza de lenguas mediante tareas, que implica también generar espacios de desarrollo afectivo motivacionales, amenos, de interrelación y trabajo en equipo, que permitan el logro de la competencia comunicativa basado en el apoyo de hablantes nativos del quechua.

Referencias bibliográficas

a) Fuentes impresas

- Arnau, J. (2001). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Aulas de Verano.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed
- Bravo, L. (2006). Aprender a leer, aprender a pensar. *Revista Universitaria Pontificia Universidad Católica de Chile*, 93, 40-42.
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles to Language Pedagogy*. Editorial Pearson.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la Psicología*. Siglo XXI.
- Burga, E. (2013). *Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. Ministerio de Educación.
- Camacho, H., Comparán, J. y Castillo, F. (2004). *Manual de etimologías grecolatinas*. Editorial Limusa S.A.
- Cutire, J. y Quispe, J. (2015). *Contenidos radiofónicos en radio Santa Mónica y radio Inti Raymi en perspectivas de contribuir a la vigencia del idioma Quechua y al fortalecimiento de la identidad cultural* [Tesis Licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco].
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Editorial Edinumen.
- Fernández, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331.

- Gelbukh, A., Sidorov, G. y Velásquez, F. (2003). Análisis morfológico automático del español a través de generación. *Revista Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 28.
- Guardia, C. (1973). *Gramática Kechwa: Runasimi allin rimay yachay*. Los Andes.
- Gurgel, E. (2017). *El español del turismo*. Bookess Editora LTDA.
- Gutiérrez, F. (2015). *Eficacia del Alfabeto Lloje Yupanki en la Enseñanza Aprendizaje del Quechua como Segunda Lengua en el I.S.P.P. Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua, 2011* [Tesis Magisterial, Universidad José Carlos Mariátegui, Moquegua].
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw - Hill Interamericana.
- Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Ley 28044 de 2013. Ley General de Educación. 27 de agosto de 2013
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Ediciones Octaedro.
- López, L. (1988). *Lengua 2 - Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. UNESCO.
- Lozano, R. (2002). *Tratamiento y aprendizaje de lenguas en formación docente en educación bilingüe intercultural: documento de trabajo*. Ministerio de Educación.
- Melero, P. (2004). *De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa*. SGEL.

- Ministerio de Educación (2010). *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa*. MINEDU
- Ministerio de Educación (2013). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú*. MINEDU
- Ministerio de Educación (2013a). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad Propuesta Pedagógica*. MINEDU
- Ministerio de Educación (2014). *Rutas de aprendizaje para la educación intercultural bilingüe*. MINEDU
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU
- Ministerio de Educación (2016a). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. MINEDU
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa. Traducción en español*. Cambridge University.
- Ñaupas, H. Mejía, E. Novoa, E. Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa – Cualitativa y redacción de la tesis*. Editorial De la U de Bogotá
- Pacheco, J. (2006). *Lingüística y Quechua Inka*. Editorial Alfa Servicios Gráficos.
- Samanez, D. (1994). *El origen cusqueño de la lengua Quechua*. Editorial Municipalidad del Qosqo. Perú.
- Sanabria, A. (2012). *Influencia de los métodos didácticos gramática – traducción y enfoque comunicativo en el desempeño académico en alumnos del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana los Andes de Huancayo* [Tesis Magisterial, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

- Sierra, B. (2001). *Técnicas de Investigación Social: Teorías y Ejercicios*. Paraninfo Thomson Learning
- Solís, G. y Chacón, J. (1989). *Lingüística y Gramática Runa-simi chanka*. UNESCO–AGFUND/MINEDU.
- Soto, C. (2010). *Quechua manual de enseñanza*. Editorial Instituto de Estudios peruanos.
- Sovero, F. (2007). *Monitoreo y Supervisión*. Editorial San Marcos.
- Sovero, F. (2008). *Diccionario pedagógico*. Ediciones de Desarrollo Personal SAC.
- Valenzuela, A. (2006). *Las maravillas del Quechua Inca*. Academia Mayor de la Lengua Quechua
- Zanon, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.
- Zariquiey, R. y G. Córdova (2008). *Qayna, Kunan, Paqarin. Una introducción práctica al Quechua Chanca*. Editorial PUCP.
- Zúñiga, M. (1988). *Educación Bilingüe - Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. UNESCO.

b) Fuentes digitales

- Alcalde, N. (2011) .*Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4779301.pdf>
- Bourguignon, E. (2007). *Enseñanza - Aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: Aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad Federal de Vitória Espírito Santo* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/16609773.pdf>

- British Council (2015). *Inglés en el Perú. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia* [Archivo PDF]. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/.318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ingl%C3%A9s en el Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/.318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ingl%C3%A9s%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf)
- Burga, E. (2016). *La política de educación intercultural bilingüe: Avances y retos pendientes* [Archivo PDF]. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf
- Calcines, M. (2015). *El enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria: Diseño, implementación y evaluación* [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/18867/2/0698306_00000_0000.pdf
- Decreto Supremo N°007 de 2016. Por la cual se aprueba el plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés- política. "Inglés puertas al mundo". 10 de julio de 2016.
- Estaire, S. (2005) *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas* [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126203.pdf>
- Fowks, J. (10 de diciembre del 2016). Perú estrena su primer noticiero en quechua. *El País*. <https://www.elespectador.com/economia/la-disputa-gremial-por-los-aranceles-las-prendas-de-vestir-articulo-903768>
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11. <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>

López, L. y W. Küper (2002). *La educación bilingüe en América Latina, balance y perspectivas.*

http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf

Martín, E. (2001). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?

Revista Electrónica de Didáctica.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901)

[e72b80e0c9e3](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901)

Ministerio de Cultura (2013). *Plan de Trabajo de la Dirección de Lenguas Indígenas 2013-2016 (Documento de Trabajo)* [Archivo

PDF]. <https://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/2014/05/plandetrabajodli.pdf>

[s/2014/05/plandetrabajodli.pdf](https://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/2014/05/plandetrabajodli.pdf)

Ministerio de Educación (2013b). *Mapa lingüístico del Perú para la EIB.*

[https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/mapa-](https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/mapa-ling%C3%BC%C3%ADstico-del-per%C3%BA-para-la-eib)

[ling%C3%BC%C3%ADstico-del-per%C3%BA-para-la-eib](https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/mapa-ling%C3%BC%C3%ADstico-del-per%C3%BA-para-la-eib)

Ministerio de Educación (2013c). *Mapas de progreso del aprendizaje: nuestros estándares nacionales de aprendizaje* [Archivo PDF].

[https://www.sineace.gob.pe/wp-](https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgresoPeru-intro.pdf)

[content/uploads/2014/10/MapasProgresoPeru-intro.pdf](https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgresoPeru-intro.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Nieto, E. (2004). *El español del turismo.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220569>

- Otero, M. (1988). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un recurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?*
[Archivo PDF].
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf
- Pinzás, J. (1999). Estimulación de la metacognición en la lectura. *Educación*, 8 (16), 267-279. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056800.pdf>
- Silva, M. (2006). *La enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexista como recurso didáctico* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga].
<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853805.pdf>
- Tapia, Y. (2002) *Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo –Puno* [Tesis de Magister, Universidad Mayor de San Simón].
http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Yanet_Tapia.pdf
- Terán, M. (2006). *La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya* [Tesis de Magister, Universidad Mayor de San Simón]. http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/4.Tesis_Cristina_Teran.pdf

Anexos

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Título. Enseñanza de lenguas mediante tareas y Aprendizaje del idioma quechua en estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” - Chorrillos – Lima, 2017

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | VARIABLES | DIMENSIONES /INDICADORES | METODOLOGÍA | POBLACIÓN | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS |
|--|--|---|---|---|--|--|
| <p>Problema General:</p> <p>¿En qué medida influyen las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas en el aprendizaje del idioma quechua de los estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito de Chorrillos, Lima, 2017?</p> | <p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la influencia de las tareas como estrategia de enseñanza de lenguas en el aprendizaje del idioma quechua, de los estudiantes del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua” del distrito de Chorrillos – Lima, 2017.</p> | <p>V.I.:</p> <p>Las tareas como estrategia de enseñanza de Lenguas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tareas de Comunicación - Tareas de apoyo lingüístico | <p>El diseño en la presente investigación es Pre – experimental de pre – test y post – test con un solo grupo.</p> <p>Este diseño puede ser representado de la siguiente forma: G O1 X O2</p> <p>Dónde: G: es el grupo de investigación. X: es la variable experimental o independiente. O1: es la observación – medición de la pre prueba. O2: es la observación – medición de la post prueba.</p> | <p>Población: Estuvo conformada por 50 estudiantes matriculados en el ciclo avanzado de la forma de atención semipresencial del CEBA 6097 “Mateo Pumacahua”.</p> <p>Muestra: Es la misma cantidad de estudiantes que existe en la población.</p> | <p>V. I.:</p> <p>Programa del Periodo Promocional 2017 Área de Idioma (Lengua Originaria)</p> <p>V.D.:</p> <p>Pre y pos test</p> |

| Problemas específicos: | Objetivos específicos: | V.D.: | |
|--|--|--------------------------------|---|
| a) ¿Existe influencia de las tareas como estrategia en el aprendizaje de la lectura (Ñawinchay)? | a) Establecer la influencia de las tareas en el aprendizaje de la lectura (Ñawinchay). | Aprendizaje del idioma quechua | - Ñawinchay - Qillqay - Uyariy - Rimay |
| b) ¿Cómo influye el uso de tareas en el aprendizaje de la escritura (Qillqay)? | b) Conocer cómo contribuyen las tareas para aprender la escritura (Qillqay). | | |
| c) ¿Cómo es la influencia de las tareas en el aprendizaje de escuchar (Uyariy)? | c) Establecer el grado de incidencia de las tareas en el aprendizaje de escuchar (Uyariy). | | |
| d) ¿Cómo influyen las tareas en el aprendizaje de hablar (Rimay)? | d) Analizar el nivel de repercusión de las tareas para aprender a hablar (Rimay). | | |

Anexo 2

**PRE Y POS TEST DE LA VARIABLE APRENDIZAJE DE LA LENGUA
QUECHUA**

CEBA "MATEO PUMACAHUA"

ATENCIÓN SEMIPRESENCIAL

AREA DE IDIOMA – LENGUA ORIGINARIA (QUECHUA)
PRE TEST - POST TEST

GRADO : _____
FECHA : _____ KUYASQAY
YACHACHISQAKUNA, YUYANCHASPA ÑAWINCHAY, CHAYMANTA
KUTICHIY TAPUKUYKUNATA.

I. ÑAWINCHAY

Ñawinchay kay willakuyta, chaymanta patanchay tapukuykunapa kaqin
kutichiyninta



QANTUM ÑUQA KANI

Rimaykullayki, ¿imaynallam kankichik? Qantum ñuqa sutikuni, huk sumaq waytapa sutintam apani, qanchis llimpiyuq waytayuqmi qantuqa, chaymi sutiya kuyapayani. Chunka hukniyuq watayuqmi kani, mamaymi pachakunata siraspa llamkan, taytay ñataq yachachiq kan; ñuqaqa achka aylluyuqmi kani, chaymi kuisqa kawsani paykunawan

Ñuqa huk wawqichayuqmi kani, pay Samiqmi sutikun. tawa watayuqmi Samiq, wawachallaraqmi wawqichay, yana chukchayuq, uchuychalla ñawichayuq, kuisqam kachkan Samiq asikuspa pukllan pay, kuyaychallapaqmi riman uchuy misicha hina. Ichaqa allintam ñawinchan Samiqchaqa. Anchatam kuyakuni wawqichayta, paymi pukllaqmasiy, puriq masiy kan.

Ñuqayku Coracoramantam kayku, chay sumaq llaqtapim wiñaraniku, chaymanta hamuraniku kay Lima llaqtaman mamaypa llamkaynin rayku. Kaypim tiyaniku,

ichaqa sapa kutim Coracoraman riniku sumaq llaqta kasqan rayku, llaqtayku kasqan rayku. Chaypim runa simipi rimayta yachayta munani.

KUNAN KUTICHIY

0. ¿Imam sutikun Qantupa wawqichan? (2p)

| | |
|-------------|----------|
| a. Coracora | c. Lima |
| b. Samiq | d. Qantu |

1. ¿Pim Kay willakuyta qillqan? (2p)

| | |
|-------------|------------|
| a. Samiq. | c. Qantu |
| b. Coracora | d. Paykuna |

2. Maypim Qantu kunan tiyan? (2p)

| | |
|---------------|------------|
| a. Coracorapi | c. Chiripi |
| b. Llaqtapi | d. Limapi |

3. ¿Maymantam kanku Qantuwan Samiq? (2p)

| | |
|------------------|----------------|
| a. Coracoramanta | c. Qantumanta |
| b. Limamanta | d. Llaqtamanta |

4. ¿ Maypim Qantu wiñara wawqichanwan? (2p)

| | |
|-----------------|------------|
| a. Yachaywasipi | c. Limapi |
| b. Coracorapi | d. Qantupi |
5. Imaraykutaq Limaman Qantu ayllunkunawan hamura? (2p)

| | |
|---------------------------|----------------------------|
| a. Runasimi yachananrayku | c. Mamampa llamkayninrayku |
| b. Limamanta kasqanrayku | d. Yachananrayku |

6. ¿Ima raykutaq Qantu Coracoraman rin? (2p)

| | |
|--------------------------|-----------------------------|
| a. Samiqwan kasqanrayku | c. Llaqtan kasqanrayku |
| b. Limamanta Kasqanrayku | d. Yachaywasiman rinanrayku |

7. ¿Imaninmi Qantu wawqichanmanta? (2p)
 - a. Puka chukchayuq, Uchuy ñawichayuq kan
 - b. Uchuy ñawichayuq, puka uyachayuq kan
 - c. Yana chukchayuq, Uchuy ñawichayuq kan
 - d. Mana chukchayuq, hatun ñawiyuq kan

8. ¿Imaman rikchacun nin Qantu Samiqpa rimasqanmanta? (2p)

| | |
|-----------------------|---------------------|
| a. Taytan hina | c. Sumaq wayta hina |
| b. Uchuy misicha hina | d. Maman hina |

9. ¿Imakunamantam Qantu willakun kay Qillqayninpi? (1p)

- Sutinmanta, wawqinmanta, llaqtanmanta
- Limamanta, yachaywasinmanta
- Mamanmanta, misinmanta, wawqinmanta
- Coracoramanta, Limamanta, wawqinmanta

10. ¿Imapaqtaq Qantu Coracoraman riyta munan?

- Allinta mikunanpaq
- Llaqtata riqsinanpaq
- Puriyta yachananpaq
- Runasipi rimayta yachananpaq

II. QILLQAY

A. Kay takipim kimsa simikunata pantasqata qillqarunku, tarispa patanchay.

WAYLIYA

- Wayliya wayliya, wayliya qiya
- Wawacha, llullucha, Ama ya wajaichu
- Wawacha llullucha, Ama ya llakiichu
- Ñuqa ya waqasaj uchaykunamanta Wayliya , wayliya qiya

1. Tukupay kay rimanakuyta kaqnin simikunata akllaspa (4p)

| | |
|--------------------|-------------|
| ALLINLLAM KANKI | KAY ÑUQAPAS |
|--------------------|-------------|

- ALLINLLACHU _____ LELY?
- _____ KANI SULPAYKI, QAM RI?
- _____ ALLINLLAM KANI, ¿QAMPACHU _____ QILLQANA?
ARÍ ÑUQAPAM QUYKAPUWAY, SULPAYKI.

2. Tukupay kay rimaykunata **-m/mi** sapihuntachiq rimaykunawan kamasqanman hina (3p)

0. Paykuna **m** riqsinakuq masiykuna

17. Ñuqa yachachisqa _____ kani

18. Luis _____ Yachachiqniy

19. Pay _____ wawqiy

20. Qillqay qampa willakuynikita, Qantu willakusqanman hina.

| |
|-----------------------|
| <u>ÑUQAM.....KANI</u> |
| |
| |
| |

III. UYARIY

A. Kutichiy kay tapukuykunata

0. ¿Imaynallam kanki? ALLINLLAM KANI
21. ¿Imam sutiyki? _____
22. ¿Maymantam kanki? _____
23. ¿Hayka watayuqtaq kanki? _____
24. ¿Yachachiqchu kanki? _____
25. ¿Hayka watayuqtaq yachachiqniki? _____

B. Kutichiy kay tapukuykunata kutichiyninta patanchaspa.

- | | | |
|--------------------------------------|-----|-------|
| 0. ¿Mónicachu sutikun yachachiqniki? | arí | |
| 26. ¿Perú suyumantachu kanki? | arí | manam |
| 27. ¿Iskay watayuqchu kanki? | arí | manam |
| 28. ¿Qichwatachu yachachkanki? | arí | manam |

C. Kunan Darelyta qawapayaspa kutichiy tapukuykunata.



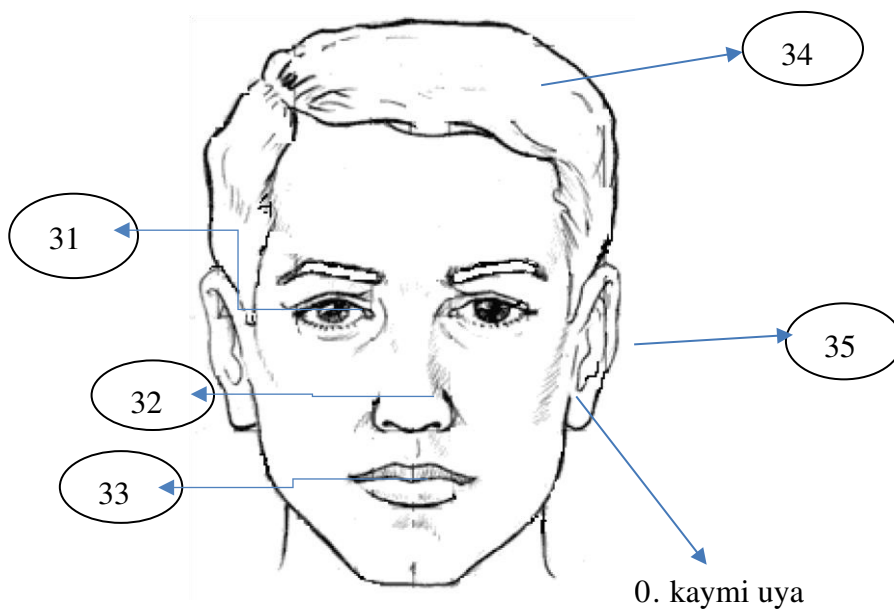
0. ¿Maymantaraq kan Darely? Ñuqa iñini Qusqumanta kasqanta

29. ¿ima niraqtaq pachan? _____

30. ¿Hayka watayuqraq Darely? _____

IV. RIMAY

A. Tukupay umapa kaqninkunata



B. Ñawinchay simita uqarispa kay rimaykunata, chaymanta

Allichay Amaruwan Killary willakusqankumanta (3p)



| | |
|--|--------------------------------------|
| a. Ñuqayku yachachisqakunam kanchik, yachaywasiman hamuniku | c. Imaynallam, allinllachu kankichik |
| b. Sulpayki, tupananchik kama | 36. |
| c. ¿Imaynallam, Allinllachu kankichik | 37. |
| d. Ñawinchayta, Qillqayta yachanayku rayku; achka runata riqsinaykurayku | 38. |

C. Kunan kuyasqayki runamanta rimasun.

0. ¿Pítaq pay?

Payqa mamaymi

39. ¿Imam sutikun?

40. ¿Ima rurayniyuqtaq pay?

CEBA "MATEO PUMACAHUA"- FORMA DE ATENCIÓN SEMIPRESENCIAL

AREA DE IDIOMA – LENGUA ORIGINARIA (QUECHUA) TRADUCCIÓN
PRE TEST - POST TEST

GRADO : _____
 FECHA : _____

I. LEER

QUERIDO ESTUDIANTE, LEE DETENIDAMENTE EL TEXTO, LUEGO
 RESPONDE A LAS PREGUNTAS



YO SOY QANTU

Buenos días ¿cómo están ustedes? Yo me llamo Qantu, llevo el nombre de una hermosa flor, La cantuta (Qantu) tiene flores de siete colores, por ello me gusta mi nombre. Tengo 11 años, mi mamá trabaja cocinando ropa, en cambio mi papá es profesor; yo tengo una familia muy numerosa por ello vivo feliz con ellos.

Yo tengo un hermanito, él se llama Samiq, tiene cuatro años, aún es casi un bebido mi hermanito, su cabello es negro, tiene ojitos muy pequeñitos. Él está feliz, juega riéndose siempre y es muy gracioso cuando habla, parece un gatito bebé, pero lee muy bien Samiqcito. Yo quiero mucho a mi hermanito, él es mi compañero de juegos, el estará siempre conmigo. Nosotros somos de Coracora, crecimos en esa hermosa ciudad, luego tuvimos que venir a la ciudad de Lima por el trabajo de mi mamá. Vivimos aquí, pero cada vez que podemos, vamos a Coracora porque es un hermoso pueblo, porque es nuestro pueblo, porque quiero aprender a hablar el idioma Quechua.

Ahora responde

0. ¿Cómo se llama el hermanito de Qantu?
- | | |
|---|----------|
| a. Coracora | c. Lima |
| <input checked="" type="radio"/> b. Samiq | d. Qantu |

1. ¿Quién escribe éste texto?
 - a. Samiq.
 - b. Coracora
 - c. Qantu
 - d. Ellos

2. ¿Dónde vive Qantu ahora?
 - a. En Coracora
 - b. En el pueblo
 - c. En el frío
 - d. En Lima

3. ¿De dónde son Qantu y Samiq?
 - a. De Coracora
 - b. De Lima
 - c. De la Cantuta
 - d. Del pueblo

4. ¿Dónde creció Qantu?
 - a. En la cantuta
 - b. En el colegio
 - c. En Lima
 - d. En Coracora

5. ¿Por qué motivo vinieron Qantu y su familia a Lima?
 - a. Para aprender Quechua
 - b. Porque son de Lima
 - c. Por el trabajo de su mamá
 - d. Para aprender

6. ¿Por qué motivo va Qantu a Coracora?
 - a. Para estar con su hermano
 - b. Porque son de Lima
 - c. Porque es su pueblo
 - d. Para ir al colegio

7. ¿Qué dice Qantu sobre su hermanito?
 - a. Tiene cabello rojo y ojitos pequeños.
 - b. Tiene ojitos pequeños y carita roja.
 - c. Tiene cabello negro y ojitos pequeños
 - d. No tiene cabello y tiene ojos grandes

8. ¿A qué le hace parecer Qantu a la forma de hablar de Samiq?
 - a. A su papá
 - b. A un gatito pequeño
 - c. A una hermosa flor
 - d. A su mamá

9. ¿Acerca de qué escribe Qantu?
 - a. Acerca de su nombre, su hermano y su pueblo
 - b. Acerca de Lima y su colegio
 - c. Acerca de su madre, su gato, su hermano
 - d. Acerca de Coracora, Lima, su hermano

10. ¿Para qué quiere volver Qantu a Coracora?
 - a. Para que coma bien
 - b. Para que conozca el pueblo
 - c. Para que aprenda a caminar
 - d. Para que aprenda a hablar Quechua

II. ESCRIBIR

- a. En esta canción hay tres palabras que están mal escritas, encuentra y rodéalas

WAYLIYA

0. Wailiya wayliya, wayliya qiya Wawacha,
Ilullucha
11. Ama ya wajaichu
Wawacha Ilullucha
12. Ama ya llakiichu
13. Ñuqa ya waqasaj uchaykunamanta

- b. Completa el diálogo con las palabras que le correspondan.

| | |
|------------|-------|
| ESTOY BIEN | ESTE |
| YO TAMBIÉN | ESTAS |

14. CÓMO _____ LELY?
15. _____ GRACIAS, Y TÚ?
16. _____ ESTOY BIEN, ¿ES TUYO _____ LAPICERO? SI ES MIO DÁMELO, GRACIAS.

- c. Completa la palabras con los sufijos **-m/mí** que le correspondan

0. Paykuna **m** riqsinakuq masiykuna

17. Ñuqa yachachisqa____ kani
18. Luis_____ Yachachiqniy
19. Pay_____ wawqiy
20. Escribe acerca de ti de la forma como Qantu hablo de ella.

| |
|---|
| <p><u>YO SOY.....</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|

| |
|-------------|
| <hr/> <hr/> |
|-------------|

II. ESCUCHAR

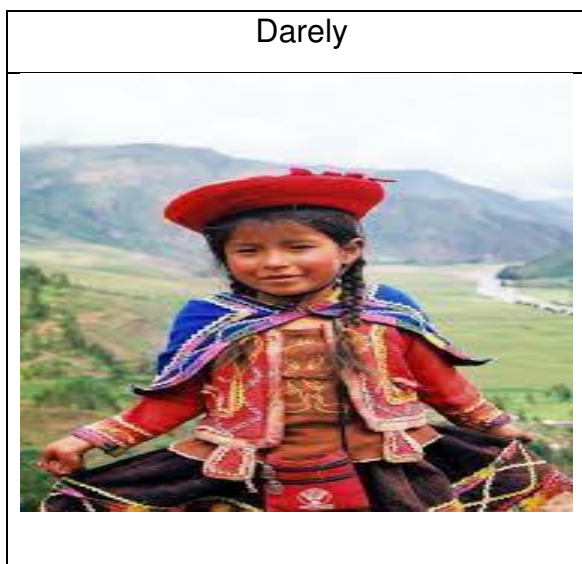
a. Responde a las preguntas.

- | | |
|----------------------------------|----------------------|
| 0. ¿Cómo estás tú? | <u>YO ESTOY BIEN</u> |
| 21. ¿Cuál es tu nombre? | _____ |
| 22. ¿De dónde eres? | _____ |
| 23. ¿Qué edad tienes? | _____ |
| 24. ¿Tú eres profesor? | _____ |
| 25. ¿Qué edad tiene tu profesor? | _____ |

b. Responde a las preguntas rodeando la respuesta.

- | | | |
|-----------------------------------|-----------|----|
| 0. ¿Se llama Mónica tu profesora? | <u>Si</u> | no |
| 26. ¿Tú eres Peruana (o)? | si | no |
| 27. ¿Tienes dos años de edad? | si | no |
| 28. ¿Estas aprendiendo quechua? | si | no |

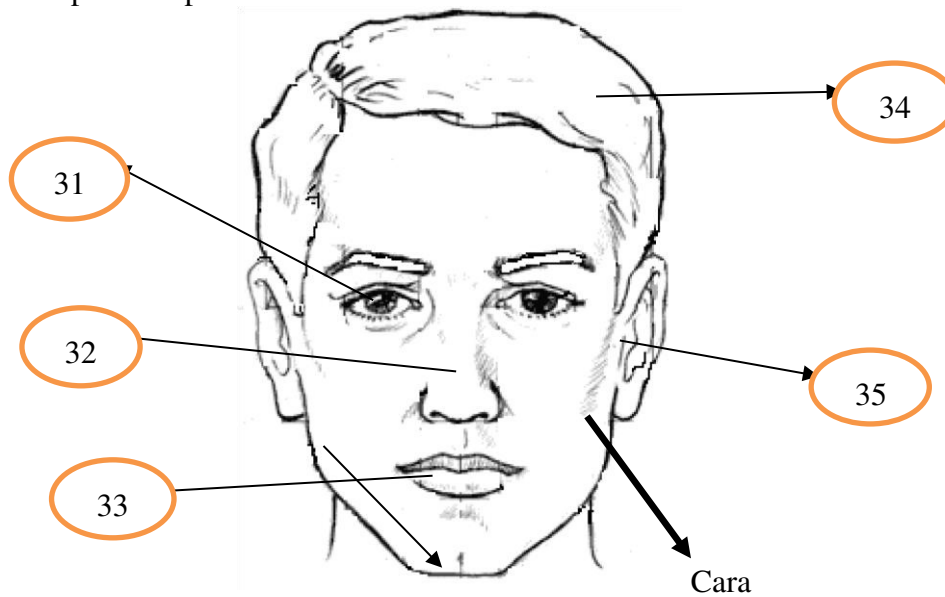
c. Ahora observa bien a Darely y responde a las preguntas.



- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 0. ¿De dónde será Darely? | <u>Yo creo que es de Cusco</u> |
| 29. ¿De qué colores es su ropa? | _____ |
| 30. ¿Qué edad tendrá Darely? | _____ |

IV. HABLAR

a. Completa las partes de la cara.



b. Lee en voz alta las oraciones, luego, ordena las frases sobre el saludo de Amaru y Killary.



| | |
|---|-------------------------------------|
| a. Nosotros somos estudiantes y venimos al colegio | c. ¿Cómo están, ustedes están bien? |
| b. Muchas gracias, hasta pronto. | 36 |
| c. ¿Cómo están, ustedes están bien? | 37 |
| d. Para aprender a leer y escribir y conocer muchas personas. | 38 |

c. Ahora hablemos de una persona que más quieras.

0. ¿Quién es él o ella? Ella es mi mamá

39. ¿Cómo es su nombre?

¿Qué ocupación tiene?

Anexo 3

Fichas de validación de los instrumentos de recolección de datos por los expertos

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE INDEPENDIENTE: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS

AUTORA: Luzmila Mónica Aroni Córdoba

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: ELIA JESUS MEJIA MEJIAMagister/Doctor(a): Dr.

TÍTULO: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA EN ESTUDIANTES DEL CEBA N° 6097 "MATEO PUMACAHUA" - CHORRILLOS - LIMA 2017

| Aspectos | Criterios | Inadecuado 00- 25% | Poco Adecuado 26-50% | Adecuado 51 - 75% | Muy Adecuado 76 - 100% |
|----------------------|---|-----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------|
| Intencionalidad | El programa permite evaluar la variable enseñanza de lenguas mediante tareas, por lo que el instrumento presentado es. | | | | 90 |
| Suficiente | La cantidad de preguntas elaboradas es: | | | | 89 |
| Consistencia | El programa se basa en conocer la variable enseñanza de lenguas mediante tareas, por lo tanto en instrumento presentado es: | | | | 90 |
| Coherencia | El programa, guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es: | | | | 91 |
| PUNTAJE TOTAL | | | | 90.00 | 90 |

Lima 15 Abril de 2015.



FIRMA DEL JURADO EXPERTO
DNI: 888834

VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE INDEPENDIENTE: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS

AUTORA: Luzmila Mónica Aroni Córdoba

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Luz Doris SANCHEZ

Magister/Doctor(a): Ph.D.

PINEDO

TÍTULO: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA EN ESTUDIANTES DEL CEBA N° 6097 "MATEO PUMACAHUA" - CHORRILLOS - LIMA 2017

| Aspectos | Criterios | Inadecuado 00- 25% | Poco Adecuado 26-50% | Adecuado 51 - 75% | Muy Adecuado 76 - 100% |
|----------------------|---|-----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------|
| Intencionalidad | El programa permite evaluar la variable enseñanza de lenguas mediante tareas, por lo que el instrumento presentado es. | | | | 89 |
| Suficiente | La cantidad de preguntas elaboradas es: | | | | 91 |
| Consistencia | El programa se basa en conocer la variable enseñanza de lenguas mediante tareas, por lo tanto en instrumento presentado es: | | | | 92 |
| Coherencia | El programa, guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es: | | | | 91 |
| PUNTAJE TOTAL | | | | 90.75 % | |

Lima 12 Abril de 2015.


FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 067073273

**VALIDACIÓN INSTRUMENTO VARIABLE INDEPENDIENTE: ENSEÑANZA DE
LENGUAS MEDIANTE
TAREAS**

AUTORA: Luzmila Mónica Aroni Córdoba

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: HIDALGO ROSAS GREGORIO A.

Magister/Doctor(a): _____

TÍTULO: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS Y APRENDIZAJE DEL
IDIOMA QUECHUA EN ESTUDIANTES DEL CEBA N° 6097 "MATEO
PUMACAHUA" - CHORRILLOS - LIMA 2017

| Aspectos | Criterios | Inadecuado 00-25% | Poco Adecuado 26-50% | Adecuado 51 - 75% | Muy Adecuado 76 - 100% |
|----------------------|---|----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------|
| Intencionalidad | El programa permite evaluar la variable enseñanza de lenguas mediante tareas, por lo que el instrumento presentado es. | | | | 99 |
| Suficiente | La cantidad de preguntas elaboradas es: | | | | 89 |
| Consistencia | El programa se basa en conocer la variable enseñanza de lenguas mediante tareas, por lo tanto en instrumento presentado es: | | | | 91 |
| Coherencia | El programa, guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es: | | | | 92 |
| PUNTAJE TOTAL | | 90.75% | | | |

Lima 06. Abril de 2015.



FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 06249284

VALIDACIÓN INSTRUMENTO DEPENDIENTE: APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA

AUTORA: Luzmila Mónica Aroni Córdoba

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: ELIAS JESUS MEJIA MEJIA

Magister/Doctor(a): Jr.

TÍTULO: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA EN ESTUDIANTES DEL CEBA N° 6097 "MATEO PUMACAHUA" - CHORRILLOS - LIMA 2017

| Aspectos | Criterios | Inadecuado 00- 25 % | Poco Adecuado 25- 50% | Adecuado 51- 75% | Muy Adecuado 76- 100% |
|----------------------|---|---------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Intencionalidad | El Test permite evaluarla variable aprendizaje del idioma quechua, por lo que el instrumento presentado es. | | | | 91 |
| Suficiente | La cantidad de preguntas para el cuestionario es: | | | | 92 |
| Consistencia | El Test se basa en conocer la variable aprendizaje del idioma quechua, por lo tanto en instrumento presenta | | | | 90 |
| Coherencia | El Test, guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es: | | | | 91 |
| PUNTAJE TOTAL | | | | | 91.00 % |

Lima 02 Abril de 2015.



FIRMA DEL JURADO EXPERTO
DNI: 9776395

VALIDACIÓN INSTRUMENTO DEPENDIENTE: APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA

AUTORA: Luzmila Mónica Aroni Córdoba

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Luz Doris Sanchez

Magister/Doctor(a): pra

Pinedo

TÍTULO: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA EN ESTUDIANTES DEL CEBA N° 6097 "MATEO PUMACAHUA" - CHORRILLOS - LIMA 2017

| Aspectos | Criterios | Inadecuado 00- 25 % | Poco Adecuado 25- 50% | Adecuado 51- 75% | Muy Adecuado 76- 100% |
|----------------------|---|---------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Intencionalidad | El Test permite evaluarla variable aprendizaje del idioma quechua, por lo que el instrumento presentado es. | | | | 88 |
| Suficiente | La cantidad de preguntas para el cuestionario es: | | | | 90 |
| Consistencia | El Test se basa en conocer la variable aprendizaje del idioma quechua, por lo tanto en instrumento presenta | | | | 91 |
| Coherencia | El Test, guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es: | | | | 90 |
| PUNTAJE TOTAL | | | | | 89.75% |

Lima 12 Abril de 2015.


FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 06707323

VALIDACIÓN INSTRUMENTO DEPENDIENTE: APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA

AUTORA: Luzmila Mónica Aroni Córdoba

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: HIDALGO ROSAS GREGORIO A

Magister/Doctor(a): _____

TÍTULO: ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA QUECHUA EN ESTUDIANTES DEL CEBA N° 6097 "MATEO PUMACAHUA" - CHORRILLOS - LIMA 2017

| Aspectos | Criterios | Inadecuado 00- 25 % | Poco Adecuado 25- 50% | Adecuado 51- 75% | Muy Adecuado 76- 100% |
|----------------------|---|---------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Intencionalidad | El Test permite evaluarla variable aprendizaje del idioma quechua, por lo que el instrumento presentado es. | | | | 90 |
| Suficiente | La cantidad de preguntas para el cuestionario es: | | | | 89 |
| Consistencia | El Test se basa en conocer la variable aprendizaje del idioma quechua, por lo tanto en instrumento presenta | | | | 92 |
| Coherencia | El Test, guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es: | | | | 90 |
| PUNTAJE TOTAL | | | | | 90.25 % |

Lima 16.Abril de 2015.



FIRMA DEL JURADO EXPERTO

DNI: 06249284

Anexo 4

FICHA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA SOBRE EL USO DE LENGUAS EN EL AULA (ADAPTADO PARA EL CEBA)

CEBA 6097 "MATEO PUMACAHUA" ATENCIÓN SEMIPRESENCIAL

CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA COMUNIDAD Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

AREA DE IDIOMA - LENGUA ORIGINARIA (QUECHUA) 2017

PROFESORA: MÓNICA ARONI CÓRDOVA

Querid@ estudiante la presente es una ficha de recolección de datos importantes para conocer acerca del uso de lenguas en nuestra comunidad y en el CEBA, lo que nos permitirá darle sustento a nuestra propuesta de la enseñanza de lenguas originarias (en ésta vez el quechua), proyectar actividades para darle el valor que le corresponde, reforzarla y en lo posible promover su uso; así mismo nos permitirá poner en marcha la tarea de probar cuál estrategia es adecuada a nuestra realidad y a nuestras características para la enseñanza de lenguas en el CEBA de manera que podamos superar las dificultades que encontramos en la enseñanza de la lengua extranjera inglés. Lee atentamente cada ítem y responde de acuerdo a tu realidad.

I DATOS INFORMATIVOS.

| Nº | ÍTEMS | ESCRIBE LA RESPUESTA AQUÍ |
|----|--|---------------------------|
| 01 | Nombre completo | |
| 02 | Edad | |
| 03 | ¿Dónde naciste? | |
| 04 | ¿Cuál es tu lengua materna? | |
| 05 | ¿Qué lengua hablas con frecuencia? | |
| 06 | ¿Qué lengua habla tu mamá? | |
| 07 | ¿Cuál es la lengua materna de tu mamá? | |
| 08 | ¿Qué lengua habla tu papá? | |

| | | |
|----|---|--|
| 09 | ¿Cuál es la lengua materna de tu papá? | |
| 10 | ¿Qué lengua habla o hablaban tus abuelos maternos? | |
| 11 | ¿Qué lengua hablan o hablaban tus abuelos paternos? | |
| 12 | ¿Dónde vives? | |
| 13 | ¿Qué trabajo realizas? | |
| 14 | ¿Conoces alguna lengua originaria? ¿Cuál? | |

II USO DE LENGUAS EN NUESTRA COMUNIDAD.

| Nº | ÍTEMS | ESCRIBE LA RESPUESTA AQUÍ |
|----|---|---------------------------|
| 01 | ¿Qué lengua originaria escuchas hablar en tu comunidad? | |
| 02 | ¿En qué lugares has oído hablar dicha lengua originaria? | |
| 03 | Aproximadamente a cuántas personas conoces o has oído hablar lenguas originarias? | |
| 04 | ¿Qué edad aproximada tiene o tienen las personas que hablan lenguas originarias? | |
| 05 | ¿Con quienes hablan la lengua originaria? | |
| 06 | ¿En qué lengua les hablan a los niños y niñas? | |
| 07 | ¿Cuál es la actitud de las personas cuando prestas atención a su conversación en lengua originaria? | |
| 08 | ¿Qué lengua usas para comunicarte con la o las personas que hablan una lengua originaria? | |

III. USO DE LENGUAS EN EL CEBA

| Nº | ÍTEMS | ESCRIBE LA RESPUESTA AQUÍ |
|----|---|---------------------------|
| 01 | ¿Conoces a compañeros de estudio que hablan una lengua originaria o tu lengua originaria? | |

| | | |
|----|---|--|
| 02 | Te comunicas en una lengua originaria con tus compañeros que conocen tu lengua? Por qué | |
| 03 | Qué lengua usas para comunicarte en el CEBA | |
| 04 | ¿Te han enseñado una lengua originaria antes? Cuál? | |
| 05 | Qué lengua se enseña en el CEBA en el área de idioma? | |
| 06 | ¿Qué dificultades encuentras para aprender la lengua que te enseñan o enseñaron en el CEBA? | |
| 07 | ¿Qué lengua te gustaría que se enseñe en el CEBA? Por qué? | |

GRACIAS

Anexo 5

**SESIONES DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA
QUECHUA (PARA UN PERIODO PARCIAL - TRIMESTRE)**

| SESIONES | TÍTULO DE LA SESIÓN |
|----------|---------------------------------|
| 01 | Yachakusqanchikta yuyarisun |
| 02 | Riqsinakusunchik |
| 03 | ¿Hayka watayuqtaq kanchik? |
| 04 | Kunan takisun |
| 05 | ¿Imaynataq payri? |
| 06 | Coracoramantam Kani ¿Qam ri? |
| 07 | Huk punchawpi rurasqanchikmanta |
| 08 | Panakanchikmanta rimasun |
| 09 | Ruraykunamanta |
| 10 | Yachakusqanchikta yuyarisun |