

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



**PUCP**

**Impacto de la lengua nativa en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y  
desempeño educativo de los niños de las comunidades indígenas de  
lengua aimara**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE  
BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN ECONOMÍA**

**AUTORAS**

Peñaloza Huamán, Leslie Geraldine  
Ruiz Alca, Valeria Sophia

**ASESOR**

Rodríguez Gonzales, José Santos

Lima, diciembre de 2020

## RESUMEN

La gran diversidad cultural del Perú exige distintos requerimientos educativos para cada una de sus comunidades, así, una educación equitativa permitiría el acceso a un mayor número de oportunidades en el futuro profesional de los niños. En este sentido, se plantea investigar la incidencia de la Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades peruanas, así como su buena implementación en las escuelas. Se espera encontrar que, si una escuela EIB está implementada de manera adecuada; es decir, que cuenta con un profesor certificado en la lengua originaria y recibe los materiales educativos correspondientes, el efecto en el rendimiento escolar de los niños será mayor en comparación al caso de las escuelas EIB que no cumplan con los requisitos mínimos. Para lograr este objetivo, la investigación aborda tres dimensiones principales. En primer lugar, explicamos el desarrollo cognitivo y psicológico que trae consigo la EIB. En segundo lugar, en la dimensión socio-cultural, se muestra la EIB como un potenciador de la interculturalidad de las comunidades. Finalmente, en la dimensión económica se justifica la importancia de la EIB a partir de la Teoría del Capital Humano. Se espera encontrar que los alumnos pertenecientes a una escuela EIB correctamente implementada, que cuenta con profesores certificados y un buen uso del material educativo, tengan mejor rendimiento. De la misma manera, se espera confirmar el uso de la lengua originaria como una herramienta beneficiosa en el aprendizaje de los niños y niñas. Finalmente, se espera atraer una mayor atención a esta problemática, así como insistir en la importancia de la modalidad EIB para poder reducir las brechas de educación en la población peruana.

Palabras clave: aimara, población originaria, EIB, ECE, educación

## ABSTRACT

Peru's great cultural diversity demands different educational requirements for each of its communities; thus, an equitable education would allow access to a greater number of opportunities in the professional future of children. In this sense, it is proposed to investigate the incidence of Intercultural Bilingual Education in Peruvian communities, as well as its good implementation in schools. It is expected to find that, if an IBE school is properly implemented, that is, if it has a teacher certified in the native language and receives the corresponding educational materials, the effect on children's school performance will be greater compared to the case of IBE schools that do not meet the minimum requirements. To achieve this objective, the research addresses three main dimensions. First, we explain the cognitive and psychological development provided by IBE. Second, in the socio-cultural dimension, we show IBE as an enhancer of interculturality in the communities. Finally, in the economic dimension, the importance of IBE is justified on the basis of Human Capital Theory. It is expected to find that students belonging to a properly implemented IBE school, which has certified teachers and a good use of educational material, have better performance. In the same way, it is expected to confirm the use of the native language as a beneficial tool in children's learning. Finally, it is expected to attract more attention to this issue, as well as to insist on the importance of the IBE modality in order to reduce the educational gaps in the Peruvian population.

Keywords: aimara, indigenous population, IBE, ECE, education.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	11
3. MARCO EMPÍRICO .....	17
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS.....	22
5. HECHOS ESTILIZADOS.....	23
6. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS.....	34
7. CONCLUSIONES.....	39
8. BIBLIOGRAFÍA.....	41



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Gasto Público y Gasto Público en Educación .....	24
Tabla 2. Gasto público en Educación, matrículas en programas de educación y gasto por estudiante.....	24
Tabla 3. Demanda y déficit de docentes EIB según formación en EIB y dominio de la lengua.....	29
Tabla 4. Resultados en 4to grado EIB en Lectura en castellano como segunda lengua .....	32
Tabla 5. Resultados de las Instituciones Educativas EIB aimara.....	33



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gasto público en educación por estudiantes en América Latina 2013 .....	25
Figura 2: Comparación entre el porcentaje que representa el gasto en educación respecto al PBI y la meta del Acuerdo Nacional .....	26
Figura 3: Niveles de desempeño en comprensión lectora: castellano como segunda lengua (L2), estudiantes de cuarto grado de primaria. Perú, 2012-2016 .....	28
Figura 4: Distribución de profesores e instituciones EIB a nivel de la muestra .	37



## 1. INTRODUCCIÓN

Frente a una gran demanda por la educación, de parte de las diversas culturas que integran el Perú, se dispuso adoptar una política educativa que se base en la herencia cultural y el tratamiento adecuado de la lengua de los estudiantes pertenecientes a los distintos pueblos originarios para que así, los individuos puedan ejercer una ciudadanía participativa, democrática e intercultural (Minedu, 2018, p. 41). A esta política, se la denominó Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante).

Burga, Hidalgo y Trapnell definen a la EIB como “aquella donde estudian niños, niñas y adolescentes indígenas que logran óptimos niveles de aprendizaje gracias, primero, al desarrollo de un currículo con enfoque intercultural que tiene como componentes conocimientos y valores de la cultura local y de otras culturas, y, segundo, a que cuenta con materiales educativos pertinentes en lengua originaria y castellano” (Burga, Hidalgo y Trapnell, 2011, p. 06).

De esta manera, la EIB se encarga de impartir la enseñanza en dos lenguas: en la lengua materna (L1) y la lengua aprendida (L2), en diversas áreas curriculares y como medio de enseñanza.

El MINEDU diferencia tres tipos de metodologías: EIB de Fortalecimiento, EIB de Revitalización y EIB Urbana. El primero busca fortalecer los conocimientos y prácticas culturales de la comunidad, así como de otras comunidades; en esta EIB, se desarrollan competencias en la lengua originaria como L1 y en castellano como L2. En el caso de la EIB Revitalización, se busca la valoración de los saberes ancestrales y, a partir de ello, fortalecer su identidad cultural al reconocerse como miembro de su comunidad, así como, la revitalización de la lengua originaria. En esta modalidad, el castellano se utiliza para impartir conocimientos en clase, mientras que la lengua originaria se enseña como segunda lengua. Finalmente, en la EIB Urbana, se promueve el reconocimiento de las distintas comunidades que coexisten entre sí; para esto, la EIB busca atender a los individuos de comunidades originarias que se encuentran en zonas urbanas, alejados de su cultura, fortalecer la identidad cultural y revitalizar la lengua originaria de los individuos con apoyo de su familia



y su IE. Igual al método anterior, el castellano es utilizado para impartir conocimientos, mientras que la lengua originaria se aprende como segunda lengua (MINEDU, 2018, p. 13 - 17).

Una manera para acercarnos más al estado actual de la EIB, es por medio de distintas evaluaciones y censos realizados por el MINEDU. Hasta el año 2019, el Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB, registró que, aproximadamente, son 27,979 las escuelas que reproducen el programa EIB. De estas, 13,955 escuelas se rigen bajo la modalidad EIB Fortalecimiento; 11,378, bajo la modalidad EIB Revitalización; y 2,646, bajo la modalidad EIB Urbano. Entre las pruebas aplicadas a la EIB, se encuentra la Evaluación Censal de Estudiante (ECE), la cual busca recopilar la mayor cantidad de información acerca de los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes peruanos. Estos puntajes se ponderan en tres niveles: satisfactorio, en proceso y en inicio, siendo este último, el nivel de conocimiento más básico.

Dentro de esta evaluación, hay una dirigida especialmente para los estudiantes de escuelas EIB. En el año 2018, se realizó la última evaluación a nivel nacional, en la cual, se evaluaron diversas lenguas como quechua, awajún, asháninka, shipibo-konibo y aimara. Esta última lengua presentó resultados más singulares, ya que, en el informe pedagógico de la ECE, se puede observar que los estudiantes de lengua aimara tienen 0,0% en puntaje satisfactorio en la prueba de comprensión lectora en su lengua originaria (L1), y 23,6% cuando se realiza la prueba en castellano (L2) (UMC, 2018, p. 06).

Estos resultados resultan contradictorios, ya que, de acuerdo con distintos estudios, el entendimiento óptimo de lectura en la lengua originaria facilitaría el aprendizaje de la lectura en segunda lengua, lo cual se explica a partir de que el aprendizaje de las lenguas es complementario a partir de la transferencia de procesos cognitivos (UMC, 2019, p. 17). Esto no se cumple en este caso, ya que el nivel de lectura en la lengua originaria es nulo, mientras que el nivel de lectura en castellano es mucho más alto. Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué está fallando con respecto a la EIB? ¿Se está impartiendo una educación de acuerdo a los lineamientos de la EIB?



De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2017, el total de individuos en edad de acceder a una educación; es decir, de 3 a 24 años, y que tienen como lengua materna alguna lengua originaria, asciende a un total de 11,249,441. De este número, 97,238 individuos señalan a la lengua aimara como su lengua materna. Es posible apreciar que, dado el alto número de personas demandantes de una educación de calidad, es necesaria una educación equitativa para todos los niños del Perú, independientemente de su cultura o su lengua.

En este sentido, varias instituciones internacionales se han declarado a favor de una educación inclusiva y más equitativa. Por ejemplo, en el Artículo 5, sobre los derechos culturales, de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, se plantea:

[...] toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. (UNESCO, 2011).

Al respecto, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2008) se menciona:

Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos. (Artículo 13, numeral 1).

Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. (Artículo 14, numerales 2 y 3).

De acuerdo con las declaraciones de ambas instituciones, se podría confirmar la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe para el desarrollo de los niños de las comunidades indígenas; además, el acceso a educación de calidad se presenta como un derecho.

Se tiene conocimiento que el Perú tiene una gran diversidad cultural y lingüística - quechua, aimara, asháninka, etc -, por lo tanto, los requerimientos

educativos para cada una de estas comunidades son distintas. Una educación equitativa aseguraría que incluir estos requerimientos diferenciados les permitirá a las comunidades alcanzar una educación similar a la de sus pares.

Por otro lado, una educación de calidad permitirá acceder a un mayor número de oportunidades; de esta manera, el futuro profesional de los niños peruanos se encontrará impulsado. Esto puede ser explicado a partir de la Teoría del Capital Humano, que, según Schultz, “al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar” (Pons, 2004, p. 17). Esto se debe a que, cuando el trabajador se inserta en el mercado laboral, aporta el conjunto de conocimientos que adquirió por medio de la educación adquirida.



## 2. MARCO TEÓRICO

Para abordar nuestra investigación sobre la Educación Intercultural Bilingüe, hemos dividido nuestro marco teórico en 3 dimensiones: dimensión cognitiva-psicológica, dimensión socio-cultural y dimensión económica. En primer lugar, explicaremos el desarrollo cognitivo y psicológico que trae consigo la EIB. En segundo lugar, en la dimensión socio-cultural, se mostrará la EIB como un potenciador de la interculturalidad de las comunidades. Finalmente, en la dimensión económica se justificará la importancia de la EIB a partir de la Teoría del Capital Humano.

Es posible observar, a través de toda la literatura recogida, que existe un gran consenso sobre las ventajas de enseñar primero en la lengua materna, y después en una lengua extranjera. Ada y Baker (2001, en Rosales y Cussianovich, 2012, p. 110), Benson (2004), Sanga (2006, en Rosales y Cussianovich, 2012, p. 110), Guerrero (2010, p. 56) y Peschiera (2012) son algunos de los autores que encontraron que, entre las grandes ventajas de la EIB, se destacan el mejoramiento del rendimiento académico, como también un aumento en su autoestima y una actitud más participativa en la escuela.

La EIB, al enseñar a los niños a leer y escribir en su lengua materna, mejora sus posibilidades de desarrollo educativo. Slavin y Cheung (2005), en un estudio sobre los estudiantes hispano hablantes en Estados Unidos, encontraron que

Se puede esperar que enseñar en español a un estudiante de inglés de habla hispana establezca el principio alfabético, la idea de que las palabras están compuestas de distintos sonidos representados por letras. Al principio de su instrucción de lectura, los niños aprenden a combinar letras y sonidos en palabras que conocen. Este proceso es muy difícil si los niños deben formar letras y sonidos en palabras que no conocen, por lo que puede facilitar enormemente el desarrollo fonético para aprender el principio alfabético en un idioma familiar en lugar de en uno desconocido. (p. 274)

Del mismo modo, como señala la UMC, en el Informe Pedagógico de la ECE EIB 2018, “el aprendizaje de las lenguas no son aisladas, se produce una transferencia de los procesos cognitivos. Lo que se aprende en la lengua originaria le sirve también para el aprendizaje de la segunda lengua” (UMC,

2019, p. 17). Años anteriores, Carol Benson (2002, p. 04-05) sostuvo lo mismo, como una de las ventajas del aprendizaje a nivel de escritura y comprensión lectora de la enseñanza bilingüe, a partir del vínculo sonido-símbolo y la conexión entre la comunicación oral y escrita. Además de esto, en estudios cualitativos, los mismos docentes aseguran que la lengua materna debe ser usada como medio de enseñanza, especialmente en los primeros años de aprendizaje, ya que, una base en lectura y escritura en la lengua materna es fundamental para un desarrollo exitoso de la segunda lengua (Appel y Muysken, 2005, p. 61).

Paralelamente, la EIB tiene efectos positivos en la construcción de la autoestima de los alumnos de lenguas originarias y, también, fomenta la participación dentro del aula. De esta manera, René Appel y Pieter Muysken señalan que

La enseñanza de lenguas minoritarias es un requisito para el desarrollo saludable de la personalidad del niño y el desarrollo de una imagen positiva de sí mismo. Si las escuelas no ofrecen ninguna enseñanza de lenguas minoritarias, entonces la escuela se convierte para los niños de minorías en un lugar donde no existe ni su lengua ni su cultura, posiblemente donde están ni siquiera aceptados, un lugar donde su identidad social es cuestionada y socavada (2005, p. 61).

Con respecto a la participación en clase, Benson (2002, p. 04-05) afirma que, cuando las clases se imparten en la lengua materna, los alumnos y los docentes tienden a relacionarse de forma más espontánea y significativa, de manera que la explicación de términos y el aclaramiento de dudas es más manejable por los estudiantes. En otro documento (Benson, 2004, p. 18), la misma autora sintetizó algunos de los beneficios más significativos, como los siguientes:

- Aprendizaje en un lenguaje familiar
- Acceso a una educación de calidad en una segunda lengua
- Valoración del lenguaje y la cultura por medio de la escuela
- Percepción del colegio como un ambiente apropiado y seguro
- Motivación por manifestar sus dudas y conocimientos en su lengua materna

Por otro lado, dentro de la dimensión socio-cultural, es posible identificar un problema presente dentro de los países donde cohabitan más de dos culturas

y lenguas: la diglosia. Albó (1998, en Cueto y Secada, 2003, p.02) define a este problema como la desigualdad en el uso de una u otra lengua en contextos de diversidad lingüística, ya que, una de estas lenguas adquiere un mayor prestigio social; es decir, es utilizada por la mayor parte de la población. En este sentido, la lengua minoritaria se ve desplazada, así como su cultura. A través de la EIB, se busca revalorizar la cultura de las minorías desplazadas, de tal manera que se fomente un ambiente más equitativo. Así, Cavalcante (2020, p.13-16), en un estudio sobre una población indígena de Brasil, encontró que la EIB fue una de las maneras de proteger la identidad cultural de este pueblo, ya que, el material pedagógico empleado en la enseñanza era realizado por los mismos docentes y reproducía los conocimientos y actividades familiarizado con las vivencias cotidianas de los niños. Por consiguiente, la preservación de las tradiciones y la lengua originaria se vieron favorecidas gracias a esta metodología.

De la misma manera, de acuerdo con Dietz (2012, p. 16), la interculturalidad debería tomar la forma de relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas, de forma que se respeten los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva. En este sentido, el plano lingüístico es abarcado por la interculturalidad; esto es, los conocimientos comunitarios sobre el entorno social y la naturaleza se ven reflejados en las lenguas (Corbetta et. al, 2018, p. 22). Así, la Educación Intercultural Bilingüe se ve planteada como el uso de la lengua originaria en un contexto educativo que supone “una interacción con los procesos culturales y lingüísticos de sus comunidades” (Cuba, 2016, p.23).

A partir de lo planteado anteriormente, “[...] cuando la EIB se enraíza en convicciones, en identidades, en apuestas culturales y pedagógicas pensadas en profundidad y en prácticas educativas que son producto de la reflexión docente, aparecen experiencias ricas, potentes e inspiradoras” (León, 2014, p. 301). Es decir, cuando en un salón de clases las enseñanzas se vinculan con experiencias culturales diarias, la educación toma un impulso diferente, lo cual permite que los estudiantes reafirmen el valor de su cultura, ya que, la están viviendo tanto dentro como fuera del aula. Esta tarea recae en la labor de los docentes, como menciona Tubino, “[...] su labor se ha concentrado en hacer comprensible el universo cultural de la población rural e indígena buscando



adecuar la educación formal a sus respectivas necesidades, orientar las discusiones alrededor del término “cultura” y revalorizar la diversidad cultural” (2005, p. 19).

Adicionalmente, se debe tener en cuenta que la interculturalidad es un concepto que involucra más que solo la diversidad lingüística y cultural. Como menciona Cuba, dentro de la EIB, la interculturalidad se encarga de la reafirmación de la identidad cultural, para lo cual, es necesaria la participación de la familia y la comunidad, a través un diálogo entre ellos que pueda aportar saberes y capacidades pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes (2016, 37-42).

A pesar de contar con la definición de interculturalidad para aplicarla en el sistema educativo, el contexto peruano refleja otra realidad. Tubino (2005), realizó un análisis de la interculturalidad en las comunidades campesinas de los Andes, donde encontró que esta es interpretada como una forma de discriminación a partir de la educación diferenciada que se les imparte, que, además, no propone cambios sociales significativos (p. 30). Asimismo, la interculturalidad, dentro del aula, es utilizada como una herramienta para revitalizar sus prácticas culturales, su identidad y para mantener su lengua, ya que los docentes no consideran que esta pueda servir para ejercer un cambio social (p. 34-44).

Para concluir con la descripción del marco teórico, se hará referencia al aporte que tiene la EIB en la dimensión económico, a través de la Teoría del Capital Humano. Así como se mencionó, este programa educativo trae consigo diversos efectos positivos para la vida de una persona, como también para el desarrollo de la sociedad en la que vive. Este individuo, al recibir una educación que toma en cuenta sus requerimientos, aumentará su productividad, y así, tendrá la posibilidad de acceder a mayores beneficios, como un mayor salario y oportunidades. Asimismo, esta mejora de la productividad llevaría a un mayor crecimiento económico del país. Esto se ha podido comprobar por medio de la Teoría del Capital Humano, que fue propuesta a inicios de 1960, principalmente, por los economistas Schultz y Becker, quienes, basados en las teorías de Smith y Solow, plantearon que la educación debe ser vista como una inversión que

permite a los individuos mejorar su capital humano, lo cual, por medio de la productividad, aportaría al crecimiento económico del país (Briceño, 2010, 50). Además, “cualquier trabajador al insertarse en el sistema productivo no sólo aporta su fuerza física y su habilidad natural sino que, además, viene con un bagaje de conocimientos adquiridos a través de la educación recibida” (Pons, 2004, 17).

No obstante, esta no es la única percepción que se tiene con respecto a la Teoría del Capital Humano. Samuel Bowles y Herb Gintis (en Stiglitz, 2000, p. 450-451) propusieron enfocarse en el rol “socializador” de la educación. Es decir, la educación brinda al individuo cualificaciones sociales como seguir órdenes e instrucciones, y trabajar en equipo. De esta manera, se aporta a la valoración del individuo en el ámbito laboral.

Así, la educación aporta al individuo aptitudes que le permitirán insertarse al mercado laboral de manera exitosa. Briceño (2010, p. 47) explica este proceso como una adquisición paulatina de capacidades y conocimientos, de tal manera que el individuo es capaz de crear valor agregado en su entorno laboral a través de un incremento de su productividad. En este sentido, Silva (2002, p. 04-05) define una relación causal entre el nivel educativo, productividad e ingresos de los individuos. Por ello, el gasto en educación no deberá ser considerado sólo un costo de consumo, sino que debe ser entendido como una inversión a mediano y largo plazo. En palabras de Becker, la inversión en educación genera rentabilidad, la cual puede ser medida por medio de la tasa de retorno. Esta herramienta contribuye a determinar la relación existente entre el mercado laboral y el sistema educativo (Choque, 2018, p. 322). Además, otro efecto favorable de la inversión en educación es que esta contribuye a que la movilidad laboral se vea más atractiva; es decir, cuando un individuo tiene un grado superior de educación, se le hará más sencillo adaptarse a nuevos contextos donde tendrá que proporcionar sus conocimientos y habilidades. Como menciona Núñez, “la capacidad de hacer frente a los desequilibrios” aporta al proceso de crecimiento económico (1999, p. 22).

Finalmente, se plantea que la educación básica debe ser provista por el Estado, ya que se considera que “el acceso de los niños a la educación no debe



depender de la capacidad económica de sus padres ni de su altruismo”, siendo este una de las razones principales para la intervención, tal como menciona Stiglitz (2000, p.449). El mismo autor analiza la situación de Estados Unidos y encuentra que los Estados que tienen una menor inversión en educación por alumno tienden a tener ingresos inferiores, a comparación de los Estados que tienen una inversión más significativa en educación (Stiglitz, 2000, p. 450).



### 3. MARCO EMPÍRICO

De acuerdo con la revisión de literatura realizada, se han encontrado diversos estudios que aplicaban los conocimientos mencionados en el marco teórico. Para abordar el marco empírico se expondrán, en primer lugar, las investigaciones cuantitativas; en segundo lugar, las investigaciones cualitativas; y, finalmente, se describirá de manera breve la iniciativa del Programa Nacional de Becas modalidad EIB por parte del Estado.

Si bien se ha realizado una gran cantidad de estudios, muy pocos de estos son experimentos cuantitativos, lo que supone una gran limitación para la presente investigación. Sin embargo, los estudios recogidos presentan resultados interesantes y nos permiten entender la puesta en práctica del programa. Disa Hynsjö y Amy Damon (2015) realizaron un estudio con la base de datos de Niños del Milenio, donde se ejecutaron pruebas de rendimiento académico en las áreas de matemática y lenguaje. El resultado obtenido a partir de este experimento fue que los niños que recibían educación en quechua obtuvieron un puntaje con una desviación estándar de 0.54 puntos mayor a la de sus pares que recibían educación en español en la prueba de matemática. Los resultados de la prueba de lenguaje no fueron tan alentadores, ya que no señalaron un efecto significativo y positivo para los niños que recibían educación en quechua (p. 29). Así, los resultados muestran una reducción en la brecha de puntaje entre ambos grupos de estudiantes; de esta manera, la instrucción en quechua puede ser beneficiosa para los estudiantes de lengua originaria. (p. 29).

Asimismo, Slavin y Cheung (2005) realizaron un estudio para el caso de hispanohablantes aprendiendo a hablar inglés, en el cual, hicieron una síntesis de la mejor evidencia con respecto a este caso. Los autores encontraron que, de 17 estudios de calidad, 12 de ellos presentaban efectos que favorecían la educación bilingüe, y los 5 restantes no mostraron diferencia. A partir de estos estudios, se encontró que la habilidad de comprensión lectora desarrollada en la lengua materna sirve como un medio de aprender inglés exitosamente (p. 247).

Otro estudio cuantitativo de importancia es el de Gabriela Guerrero (2010), el cual busca responder cómo se desempeñan los estudiantes EIB

(quechua) en comparación de sus pares en escuelas monolingües en español en las áreas de matemática y comprensión de lectura. Para ello, utiliza un modelo probit para determinar las características del estudiante, la familia y el contexto, asociadas con la matrícula en escuelas EIB. Luego utilizó modelos de regresión lineal múltiple para modelar los factores asociados al rendimiento de los estudiantes EIB. Finalmente, empleó un análisis bivariado para describir las actitudes y opiniones de los actores de la comunidad educativa respecto a la EIB (p. 60). Este análisis se realizó para 7 distritos de Puno, cuyos resultados no pueden ser generalizados. Con respecto a estos, se esperaba que las políticas de EIB ayuden a que los estudiantes quechuahablantes alcancen un mejor rendimiento en las áreas de matemática y comprensión lectora que sus pares hispanohablantes. Sin embargo, los resultados no superaron las expectativas; se encontró que, tanto en matemática como en comprensión lectora, el rendimiento de los estudiantes de EIB quechua es peor. Los resultados demostraron que una mayor exposición al castellano, tanto dentro como fuera del aula, contribuye a un mejor rendimiento en las pruebas (p. 106-107). Estos resultados contradictorios responden a un escenario que se desarrolla en el contexto social. Los docentes de las escuelas EIB consideran que los estudiantes aprenden mejor cuando se les educa en castellano, por lo que cambian la política EIB original transformando estas escuelas en monolingües castellano (p. 107). De esta manera, las fallas de la política EIB no deben ser justificadas sólo por los resultados contradictorios de las pruebas de rendimiento, sino, es necesario observar el contexto social, el proceso de implementación, las modificaciones realizadas por el docente o la escuela, etc. Así, “la política EBI, en su versión original —por decirlo de algún modo—, aún no ha tenido la oportunidad de probar si es exitosa o no, simplemente porque aún no se ha implementado” (p.108).

Por otro lado, para abordar los estudios cualitativos, el referente principal será Santiago Cueto, que, junto con Walter Secada (2003), realizó un estudio en escuelas monolingües en castellano y bilingües, en Puno, donde se analizó la eficacia escolar de niños y niñas de habla castellano, quechua y aimara (p. 04). Para esto, los investigadores recurrieron a encuestas, observaciones de aula,

análisis de cuadernos de matemática y pruebas de rendimiento en escuelas EIB y monolingües en español en zonas rurales - aimara (p. 06). Los resultados mostraron que el grado de estudios y el nivel de comprensión que se le daba a las clases, se encontraban vinculado al rendimiento. Además, la mayoría de estudiantes puede leer y entender solo oraciones breves, así como realizar ejercicios de matemática con 4 operaciones básicas. La evidencia encontrada sugirió que podría haber un peor rendimiento en los quechuahablantes, así como una variabilidad entre las escuelas; por lo tanto, no se puede establecer generalizaciones. Entre las principales acotaciones, los autores señalan que por lo general no se toma en cuenta las características culturales y lingüísticas de los alumnos durante el proceso de enseñanza, ya que la instrucción se da, en la mayoría de casos, en castellano (p. 17).

Otro de los estudios cualitativos de gran importancia es el de Cueto et. al (2009), donde se realizó una revisión de la situación educacional del Perú. Los autores encontraron que poseer una lengua indígena estaba asociado con otras características individuales, como la pobreza o la vida en zonas rurales, y estas características, a su vez, estaban relacionadas con un bajo nivel de rendimiento educativo (p. 21). No obstante, a la fecha del estudio, la mayoría de los niños con una lengua indígena se encontraban matriculados en la educación primaria, pero el panorama no es tan optimista, ya que es más probable que este grupo de estudiantes repita o abandone la escuela, a comparación de sus pares de habla hispana; además, la infraestructura de las escuelas de lengua indígena es muy pobre a comparación de sus pares, con lo cual se estarían perpetuando las desigualdades, de manera que el servicio educativo que se le brinda a este grupo de estudiantes es muy deficiente (p.25). Otro obstáculo que se presenta en las escuelas se encuentra relacionado con el programa de EIB, ya que estas políticas no son implementadas en todas las escuelas que lo requieren. Se identificaron varias razones; por ejemplo, los padres de estas comunidades indígenas se oponen a que sus hijos aprendan su lengua materna, porque sienten que el castellano les dará mejores oportunidades (p. 25-26). Finalmente, otro obstáculo identificado se centra en los docentes. A partir de la investigación, se vio que la mayoría de docentes en primer grado son hispanohablantes, de

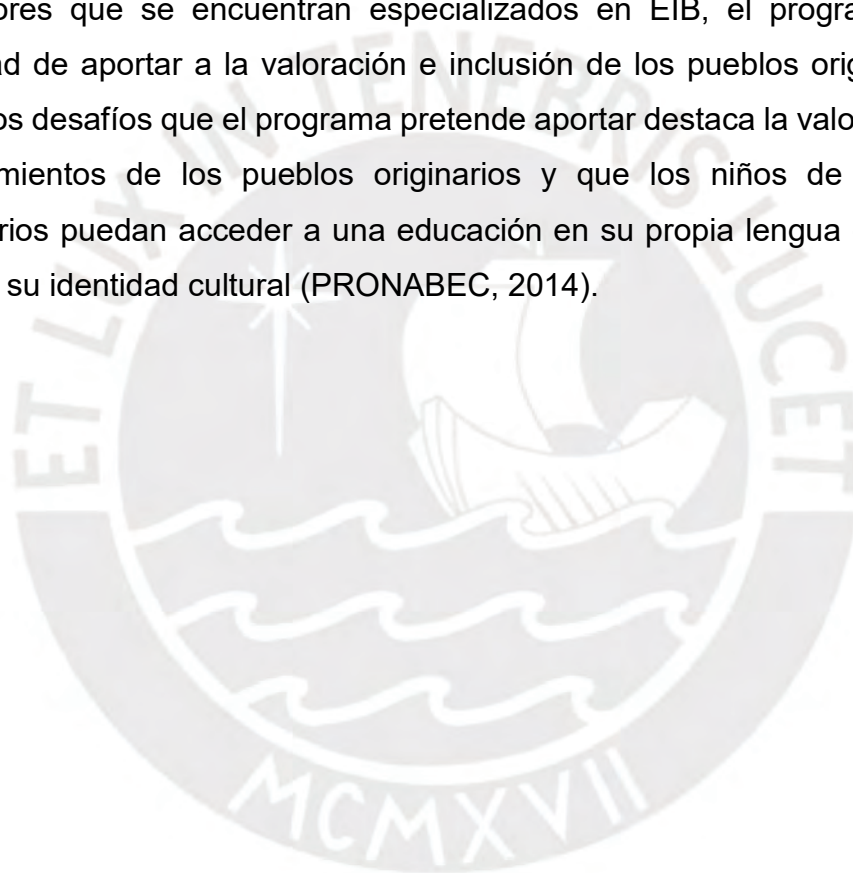
manera que, si un niño de lengua indígena se matricula, tiene que aprender el español rápidamente. Como mencionan los autores, “esta es una forma de violencia educativa que atenta contra sus derechos educativos para obtener una educación de alta calidad” (p. 26).

De manera similar al caso peruano, algunos autores señalan que las deficiencias en la implementación también se han dado en otros países latinoamericanos. Vanoni y Franco (2015) mencionan que, afín al escenario peruano, Ecuador posee una gran diversidad cultural y, por ende, es un país en el que cohabitan distintas lenguas. Aunque en 1988, a través de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, se institucionalizó la EIB, desde la perspectiva de las comunidades originarias habrían algunas deficiencias en la implementación. Entre ellas, se menciona que no se han logrado mejorar las condiciones de los estudiantes de lengua originaria; por ende, no se ha disminuido la brecha entre el nivel de oportunidades de los estudiantes de lengua originaria y los de lengua hispana. Además, los profesores asignados en dichas escuelas no están familiarizados con la cultura de la población, lo cual podría causar una pérdida de identidad en los alumnos. Otra de las problemáticas que señala es que el método de enseñanza tiende a ser de carácter memorístico y ello no fomenta a que los alumnos desarrollen su creatividad de manera óptima. (p. 148-151).

Asimismo, Riedemann (2008) realiza un estudio de carácter histórico y sociológico, en el cual, abarca la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y reflexiona acerca de la contribución en la mejora de oportunidades de los estudiantes de lenguas originarias. La EIB se institucionalizó en Chile en el año 2000, entre las observaciones que realiza la autora acerca del programa EIB menciona que podría no favorecer a los estudiantes de lengua originaria, ya que, al brindarles una educación diferenciada en el nivel básico, pero continuar con los parámetros de evaluación, podría dificultarles obtener resultados óptimos en las pruebas y con ello limitar su acceso a la educación superior. Además, señala que una educación intercultural, que abarque al total de alumnos del sistema educativo, favorecería a la valoración de las culturas y lenguas del país (p. 188-189).



Finalmente, para concluir con la descripción del marco empírico, se explicará una de las iniciativas del Estado para abordar esta problemática: el Programa Nacional de Becas modalidad EIB. A través de ella, el Estado busca impulsar la formación integral en la carrera magisterial especializada en educación intercultural bilingüe de los jóvenes que dominen una lengua originaria. Además de brindar la oportunidad de recibir una formación académica de calidad y reducir la brecha existente entre la oferta y la demanda de profesores que se encuentran especializados en EIB, el programa tiene la finalidad de aportar a la valoración e inclusión de los pueblos originarios. Así, entre los desafíos que el programa pretende aportar destaca la valoración de los conocimientos de los pueblos originarios y que los niños de los pueblos originarios puedan acceder a una educación en su propia lengua que tome en cuenta su identidad cultural (PRONABEC, 2014).



#### 4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

A partir de lo observado en la revisión de literatura acerca de las posibles limitaciones existentes en torno a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, en la presente investigación buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Qué está fallando con respecto a la EIB? ¿Se está impartiendo una educación de acuerdo a los lineamientos de la EIB? ¿Cuánto influye la exposición a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el rendimiento educativo de los niños pertenecientes a comunidades nativas, tomando en cuenta que las escuelas han recibido el material educativo pertinente, que los profesores dominen la lengua originaria y la utilicen para impartir sus clases?

Para ello, es importante precisar qué entendemos por una escuela EIB. En nuestra investigación, una escuela EIB bien implementada tendrá las siguientes características mínimas: ser una escuela con población atendida de una lengua originaria, recibir material educativo en lengua originaria y poseer profesores capacitados en EIB que enseñen en lengua originaria.

La hipótesis que planteamos es que si una escuela EIB se implementa de manera adecuada, el efecto en el rendimiento educativo de los niños será mayor en comparación al caso de las escuelas EIB que no son provisionadas de los requisitos mínimos. Para ver el efecto de cada una de estas características, realizaremos una comparación entre tres casos: a) escuelas con programa EIB que no poseen profesores certificados en la lengua originaria que requiere la población escolar y tampoco reciben los materiales educativos correspondientes, b) escuelas del programa EIB que poseen profesores certificados pero no reciben materiales educativos en lengua originaria y c) escuelas del programa EIB que poseen profesores certificados en la lengua originaria y reciben los materiales educativos correspondientes.



## 5. HECHOS ESTILIZADOS

Acerca de la cronología de los principales acontecimientos del sistema educativo en el Perú, Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017) señalan que fue en 1905 cuando, por medio de la Ley 162, la obligatoriedad pasó de solo abarcar hasta el segundo año a ser del nivel primaria culminado. Además, al mismo tiempo se transfirió la responsabilidad del sistema educativo de los municipios al gobierno central. Por otro lado, señalan que fue hacia 1970 cuando se estableció que la edad de ingreso al nivel primaria sería a los seis años y la duración del nivel en seis años; previo a ello, desde 1940 la edad de ingreso era siete años, el nivel primaria contaba con cinco años de duración y se contaba con un año de transición entre el nivel inicial y primaria (Guadalupe et al., 2017, pp. 41).

A partir de las cifras publicadas en el Banco Central de Reserva del Perú, el PBI para el 2018, fue de 534,665 millones; además, de acuerdo con el Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF), el gasto público total, de acuerdo con el presupuesto inicial modificado, fue de 187 500 602 miles de soles, lo cual representaría cerca de 35.07% del PBI.

Para el año 2018, el Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF) muestra que los recursos del Estado asignados al sector educación fueron de aproximadamente 30 026 millones de soles corrientes. De estos recursos, 21 266 millones fueron asignados a educación básica, lo cual representa el 70.08% del presupuesto al sector educación. Además, dentro del monto asignado para educación básica, la educación primaria contó con el 34.5% del presupuesto, esto es alrededor de 7 327 millones de soles.

Tabla 1. Gasto Público y Gasto Público en Educación

<b>Gasto Público y Gasto público en Educación Perú, 2018</b>				
Agregados económicos	Valores nominales	%	%	%
Total del Gasto Público	187,500,601,626			
Sector Educación	30,026,561,522	16.0		
Educación básica	21,266,257,201		70.8	
Educación primaria	7,327,616,158			34.5

Fuente: Elaboración propia. En base a: SIAF 2019.

A partir de lo mencionado anteriormente, y tomando en cuenta la información publicada en el INEI acerca de la matrícula escolar en el sistema educativo público, podemos concluir que por estudiante de nivel primaria el gasto promedio en el que incurrió el Estado fue de 2 700.68 soles en el año 2018.

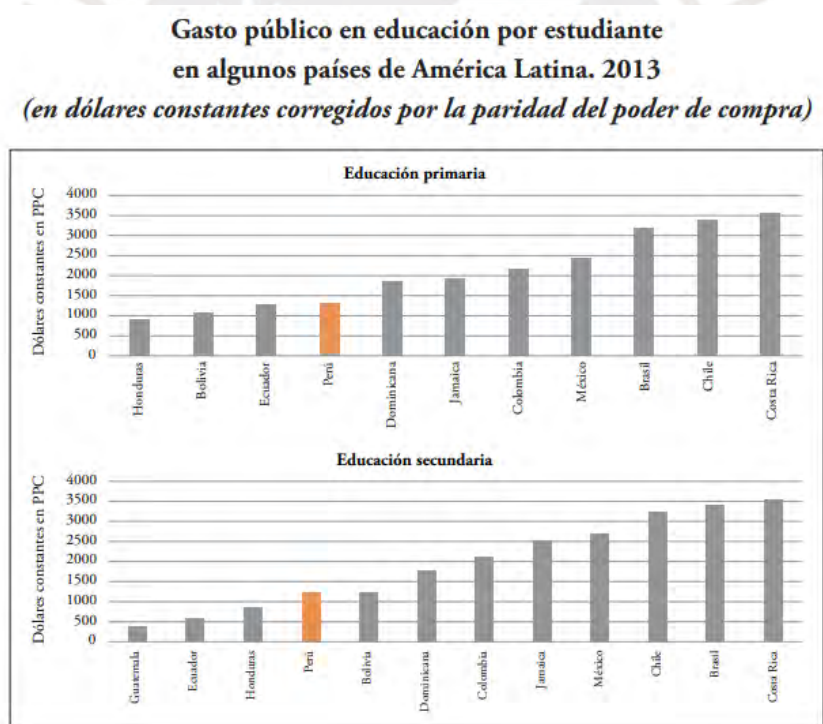
Tabla 2. Gasto público en Educación, matrículas en programas de educación y gasto por estudiante

<b>Gasto público en Educación, matrículas en programas de educación y gasto por estudiante Perú, 2018</b>			
Agregados económicos	Valores nominales (miles de soles)	Matrícula (miles de alumnos)	Gasto por estudiante
Total del Gasto Público	187,500,602		
Sector Educación	30,026,562	6,312.73	4,756.51
Educación básica	21,266,257	5,824.87	3,650.94
Educación primaria	7,327,616	2,644.70	2,770.68

Fuente: Elaboración propia. En base a: INEI, SIAF 2019.

Respecto al gasto público en educación por estudiante, Guadalupe et al. (2017) realizaron una comparación entre los países latinoamericanos a partir de datos de Unesco Institute of Statistics (UIS). Como se puede observar en el siguiente gráfico, para el año 2013, tanto para el nivel educativo primaria como secundaria el gasto público en educación por estudiantes en el caso peruano se encuentra entre los menores valores de la muestra. Cabe resaltar que, para el caso del nivel educativo primaria las diferencias con los países de menor gasto por estudiante son mínimas en comparación al caso de nivel secundaria (Guadalupe et al.,2017, pp.158).

Figura 1: Gasto público en educación por estudiantes en América Latina 2013



Fuente: Guadalupe et al. 2017:158.

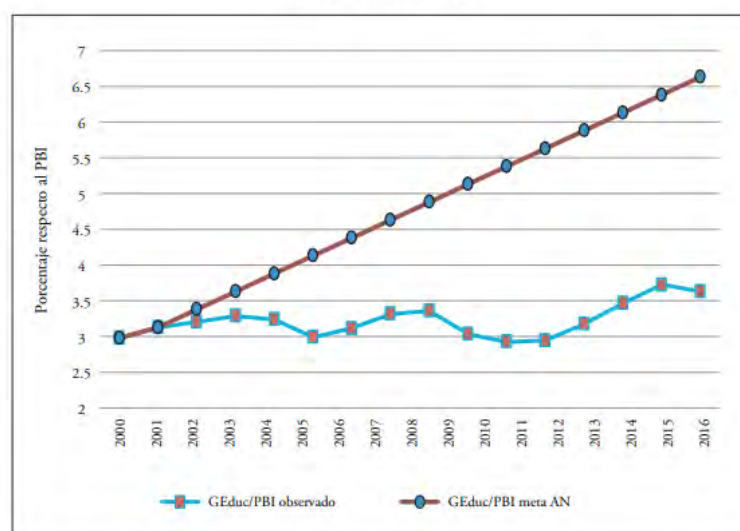
Por otro lado, Guadalupe et al. (2017, pp.163) mostraron que, durante el periodo de 1999 a 2015, la evolución del gasto público para el nivel primaria presentó un crecimiento sostenido hasta el 2008 y lo continúa haciendo después

de 2012; sin embargo, presenta una desaceleración entre 2009 y 2011 lo cual llama la atención de los autores por la variabilidad del comportamiento del gasto corriente para el caso de educación.

Además, señalaron que, en el 2002, se realizó el Acuerdo Nacional que estableció como meta que el presupuesto asignado al sistema educativo debería incrementarse hasta llegar al 6% del PBI. Como muestran en el siguiente gráfico, la línea inferior representa al gasto en educación respecto al PBI ejecutado en el año correspondiente y la línea superior indica el valor al que debería ascender si se cumpliera con lo establecido en el Acuerdo Nacional (Guadalupe et al., 2017, pp. 164-165).

Figura 2: Comparación entre el porcentaje que representa el gasto en educación respecto al PBI y la meta del Acuerdo Nacional

Comparación entre el porcentaje que representa el gasto en educación respecto al PBI y la meta del Acuerdo Nacional  
Perú, 2001-2015



Fuente: Guadalupe et al. 2017:165.

Por otro lado, los autores Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017, pp. 30) señalan que “en todos los casos, los sectores que aparecían en desventaja han avanzado a un ritmo superior que el de sus pares en mejor

situación. Esto significa que las brechas han tendido a reducirse en términos relativos y, en la mayoría de los casos, también en términos absolutos.” Sin embargo, si bien ha existido una reducción, estas no han desaparecido y, por ende, no se deben desdeñar.

Acerca de las brechas existentes con respecto al rendimiento educativo y género de los alumnos, mencionaron que las brechas vinculadas al género han tendido a desaparecer. Así, se menciona que la población femenina presenta mejores logros en comprensión lectora pero no sucede lo mismo en torno a los logros de aprendizaje en matemáticas; además, poseen menores niveles de atraso escolar que sus pares varones (Guadalupe et al., 2017, pp.30).

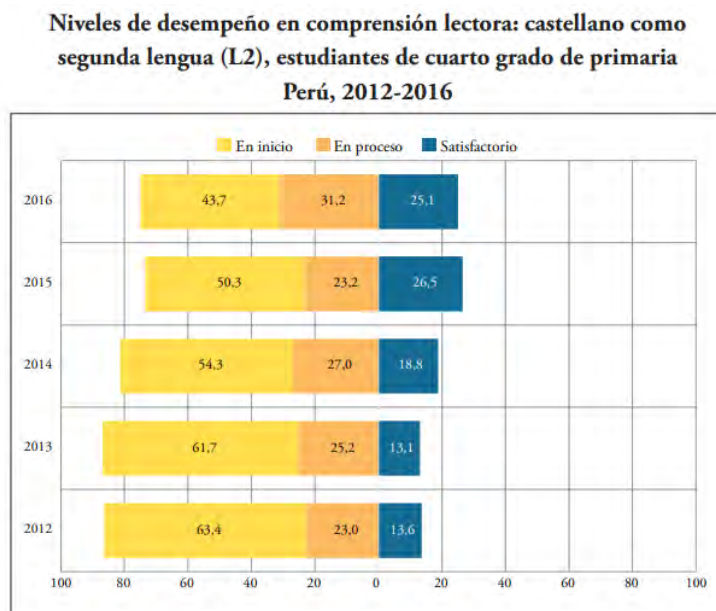
Sin embargo, con respecto a las brechas asociadas al área de residencia de los estudiantes, se menciona que existe una posición de desventaja persistente para la población rural, debido a la organización y tipo de gestión de las instituciones educativas, como también a las disparidades vinculadas a la lengua (Guadalupe et al., 2017, pp. 30).

Al respecto, un informe de la Defensoría del Pueblo (2016, pp.21) señala que de acuerdo con la información del Ministerio de Educación 202 113 niños y adolescentes pertenecientes a comunidades indígenas no se encontraban matriculados en alguna institución educativa.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) nos muestra el nivel de comprensión lectora tanto en lengua originaria como castellano como segunda lengua de los alumnos pertenecientes a escuelas EIB a nivel nacional. Guadalupe et al. (2017) señalaron que, durante los años de 2012 a 2016, se pudo notar la reducción del porcentaje de alumnos que no lograban dominar los contenidos evaluados en comprensión lectora en castellano como segunda lengua (Guadalupe et al.,2017, pp95-96).



Figura 3: Niveles de desempeño en comprensión lectora: castellano como segunda lengua (L2), estudiantes de cuarto grado de primaria. Perú, 2012-2016



Fuente: Guadalupe et al. 2017:96.

En el gráfico anterior, podemos notar que, si bien el número de alumnos en nivel satisfactorio o en proceso ha mejorado, el grupo que se encuentra “en inicio” presenta una gran proporción del total de estudiantes.

Como se ha mencionado anteriormente, una escuela que sigue el modelo educativo EIB de manera adecuada debe tener las siguientes características: a) contar con docentes que conocen la cultura de la población atendida y dominan la lengua originaria, b) contar con materiales educativos correspondientes al modelo EIB, tanto en la lengua originaria como en el castellano y c) utilizar el enfoque pedagógico de EIB (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 27).

Tomando en cuenta estos requerimientos, para una adecuada implementación del programa EIB, la Defensoría del Pueblo (2017) recomienda que el Ministerio de Educación debe continuar enfocándose en el incremento de oferta educativa o becas para la formación en docencia EIB. La importancia de este tipo de medidas de inversión gira entorno al déficit de 17 900 docentes

bilingües para las instituciones educativas EIB. De acuerdo con lo mencionado en el informe, 94% de los docentes que dictan clases a estudiantes indígenas no contarían con formación académica en EIB, lo cual podría ser una limitante en cuanto a competencias para impartir dicho modelo educativo. Cabe destacar que, a ello se adiciona que más del 50% de los docentes no sabrían leer ni escribir en lengua originaria, de acuerdo con información de la ECE (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 8).

Tabla 3. Demanda y déficit de docentes EIB según formación en EIB y dominio de la lengua

**Demanda y déficit de docentes EIB según formación en EIB y dominio de la lengua**

Nivel	Instituciones educativas de EIB	Total plazas de docentes bilingües	Docentes bilingües			Docentes bilingües con formación en EIB		
			Registrados	Nº Déficit	% Déficit <sup>2</sup>	Registrados	Nº Déficit	% Déficit
<b>Inicial</b>	6,147	9,052	5,385	3,667	41%	463	8,589	95%
<b>Primaria</b>	9,020	28,110	16,666	11,444	41%	1,789	26,321	94%
<b>Secundaria</b>	1,929	5,815 <sup>43</sup>	8,146	586	10%	495	5,320	91%
<b>Total</b>	<b>19,305</b>	<b>45,186</b>	<b>30,198</b>	<b>17,905<sup>44</sup></b>	<b>40%</b>	<b>2,747</b>	<b>42,439</b>	<b>94%</b>

Fuente: Defensoría del Pueblo 2016: 36.

El informe de la Defensoría del Pueblo hace énfasis a sus hallazgos en torno al desempeño de los docentes y su interacción con los alumnos, durante las observaciones que realizaron en las aulas. Así, mencionan que para el caso de los docentes con formación en EIB y que dominan la lengua originaria el desempeño es mejor en comparación con aquellos maestros que no poseen dicha característica (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 36).

Asimismo, señala que el castellano es usado por lo general por aquellos docentes sin formación EIB, además de aquellos que no dominan el idioma originario, causando así un perjuicio al aprendizaje de la población que demanda



una educación con maestros que dominen su lengua originaria y la empleen en las clases (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 142-144).

Así como un profesor certificado en EIB es importante para la correcta implementación del programa, es necesario tener en cuenta la oferta de la carrera EIB en diversas instituciones de educación superior y universidades. Como se mencionó anteriormente, existe una inadecuada implementación de profesores certificados en EIB, lo cual correspondería a las altas exigencias que adoptaron estos centros educativos para los postulantes a una carrera EIB. Como consecuencia, en el periodo de 2007 a 2010, solo hubo 95 postulantes para la carrera (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 25).

A pesar de esto, con el tiempo, las instituciones que brindaban esta carrera de formación en EIB han ido aumentando, logrando pasar de 5 Institutos de Educación Superior Pedagógicas (IESP) en el 2010, a 32 IESP en 2015; asimismo, se pasó de 4 universidades en 2010, a 9 en el 2015. Junto a este aumento de oferta, es necesario mencionar la iniciativa del Estado por disminuir esta marcada brecha por medio de Beca 18. Así, hasta el año 2016, 2900 jóvenes se encontraban estudiando esta carrera, de los cuales, 891 lo hacían mediante Beca 18 (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 29). No obstante, a pesar de estos avances, la oferta de la carrera EIB es heterogénea a lo largo del Perú, ya que hay regiones, que cuentan con una gran cantidad de población indígena, pero no cuentan con centros que ofrezcan estas carreras.

Para una correcta identificación de una escuela EIB, es necesario tener en cuenta la disponibilidad y el uso de los materiales educativos en lengua originaria, de tal manera que los profesores puedan hacer uso de estos y brindar una enseñanza focalizada tanto en la lengua originaria como en la cultura.

Se tiene conocimiento que, tanto el Ministerio de Educación como los gobiernos regionales, son los responsables de la elaboración y distribución de estos cuadernos de trabajo; sin embargo, según el reporte de la Defensoría del Pueblo (2016, pp. 107), para el año 2015 se registró que 9 DRE y 70 UGEL no elaboraron este material, dando como razones la falta de presupuesto asignado, la elaboración de los mismos por parte de otras instituciones, como la DIGEIBIRA o UNICEF, la falta de personal especialista en EIB, y la falta de asesoría.

Con respecto a la distribución de este material, se identificó que, en muchos casos, llegó con un retraso de hasta varios meses después del inicio de clases, así como hubo escuelas que reportaron no haber recibido ningún tipo de material educativo, y otras que recibieron una cantidad insuficiente (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 110-112).

Finalmente, otra limitación registrada es la poca frecuencia de uso de estos materiales. Se encontró, en la Evaluación Censal de Estudiantes del 2014, que solo un 21% de profesores declararon usar siempre los materiales, un 28% los usaba la mayoría de las veces, un 30% los usaba algunas veces, mientras que un 4% no los usaba a pesar de tenerlo y un 17% no lo ha recibido (Defensoría del Pueblo, 2016, pp. 111).

Es necesario mencionar el impacto que tiene la percepción de una educación en lengua originaria tanto por los docentes como por los habitantes de la comunidad. Según el informe de la Defensoría del Pueblo (2016, pp. 144) un 68% de docentes de las escuelas EIB imparte clases, mayormente, en castellano, desplazando la lengua originaria. Se mencionaron las siguientes razones:

- La mayoría de sus estudiantes habla castellano.
- Los padres quieren que sus hijos aprendan en castellano.
- El castellano les va a servir más para la vida.
- Poco dominio del docente de la lengua originaria.
- No tienen libros de texto en lengua originaria.
- El docente no sabe enseñar en lengua originaria

Asimismo, en el informe de la Defensoría del Pueblo se presenta una desagregación con respecto a las diversas lenguas originarias. De acuerdo a esta información, la comunidad aimara es la que más realiza su enseñanza en castellano, llegando a un 84.8%, a la que le sigue la comunidad quechua-Chanka con un 78%, y la comunidad quechua-Cusco Collao con un 66%. Como se mencionó previamente, la comunidad aimara es una de las más reacias frente a la EIB, ya que consideran que el castellano es un idioma mucho más útil frente al aimara.

Finalmente, es posible ver los efectos de la modalidad EIB a partir de la Evaluación Censal de Estudiantes para alumnos de 4to grado de primaria pertenecientes a una escuela EIB. Esta evaluación consta de una prueba de lectura en lengua originaria y otra prueba de lectura en castellano como segunda lengua. Los resultados se clasifican en tres niveles: satisfactorio, en proceso y en inicio. El primero de los niveles es el aprendizaje esperado de todo estudiante al finalizar el 4to grado, en el segundo nivel se encuentran los estudiantes que alcanzan este aprendizaje parcialmente, y en el tercer nivel se encuentran los estudiantes con aprendizajes muy elementales (UMC, 2019, pp.10).

De acuerdo a las evaluaciones hasta el año 2018, se encontraron aciertos y dificultades. Los alumnos de escuelas EIB reportaron tener las mismas dificultades tanto en las pruebas de lectura en lengua originaria como en castellano, donde la mayoría de estas se encontraban asociadas a la comprensión lectora (UMC, 2017, pp.12-21). Para el año 2014, el nivel satisfactorio reunía un 18.8% de todos los estudiantes que rindieron la prueba en castellano como segunda lengua, para el año 2015, este porcentaje aumentó a 26.5% y para el año 2016, llegó a un 25.5%; sin embargo, para el año 2018, disminuyó notablemente a un 10,4%. De la misma manera, el nivel en proceso no mostró un cambio significativo. Finalmente, el nivel inicio fue en aumento, de un 54.3% en 2014, a un 66.5% en 2018.

Tabla 4. Resultados en 4to grado EIB en Lectura en castellano como segunda lengua

<b>Resultados en 4to grado EIB en Lectura en castellano como segunda lengua</b>				
	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>
<b>Satisfactorio</b>	18.80%	26.50%	25.50%	10.40%
<b>En Proceso</b>	27%	23.20%	32.50%	23.20%
<b>Inicio</b>	54.30%	50.30%	42.00%	66.50%

Fuente: Elaboración Propia. En base a UMC.

Por otro lado, también se tienen los resultados de las pruebas realizadas por la comunidad aimara, la cual es de interés en la presente investigación. Los resultados presentados sostienen marcadas diferencias. Por ejemplo, en los resultados del año 2016, se puede observar que hay una mayor cantidad de estudiantes que se encuentran en nivel satisfactorio de la prueba en castellano como segunda lengua, mientras que solo el 10% de estos estudiantes se encuentran en nivel satisfactorio de la prueba en lengua originaria. Esta brecha entre los resultados de ambas pruebas se acentúa en el año 2018, ya que, mientras un 26.30% de estudiantes se encuentran en un nivel satisfactorio en la prueba en castellano como segunda lengua, no se registran alumnos en este nivel en la prueba en lengua originaria. Estos resultados dan a entender que la modalidad EIB no está funcionando como se planteó, sino que hay ineficiencias en su implementación o en el diseño de esta.

Tabla 5. Resultados de las Instituciones Educativas EIB aimara

<b>Resultados de las Instituciones Educativas EIB Aimara</b>				
	<b>2016</b>		<b>2018</b>	
	<b>Resultados en Lengua Originaria</b>	<b>Resultados en Castellano como Segunda Lengua</b>	<b>Resultados en Lengua Originaria</b>	<b>Resultados en Castellano como Segunda Lengua</b>
<b>Satisfactorio</b>	10.20%	49.70%	0.00%	26.30%
<b>En Proceso</b>	52.60%	36.20%	36.90%	40.70%
<b>Inicio</b>	37.20%	14.10%	63.10%	33.10%

Fuente: Elaboración Propia. En base a UMC.

## 6. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Para lograr responder las preguntas planteadas, en la presente investigación se tomarán 3 grupos en los cuales se enfocará el estudio:

1. El grupo de escuelas EIB que cuentan con un profesor certificado y reciben material educativo especializado
2. El grupo de escuelas EIB que cuentan con un profesor certificado, pero no reciben materiales educativos en lengua originaria
3. El grupo de escuelas EIB que no cuentan con profesores certificados en la lengua originaria que requiere la población escolar y tampoco reciben los materiales educativos correspondientes

En este caso, no se tomará el caso de las escuelas EIB que sólo reciben material educativo, ya que, al no contar con un profesor certificado, no hay quién pueda orientar el uso de este material de manera adecuada.

Asimismo, las bases de datos a utilizar son las siguientes:

1. Padrón de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular del Nivel Inicial Escolarizado, Primaria y Secundaria, comprendidas en Educación Intercultural Bilingüe de acuerdo al criterio lingüístico, del año 2019.
2. Padrón de Docentes Bilingües, acreditados con al menos nivel intermedio en el dominio oral e intermedio en el dominio escrito de las lenguas originarias aimara y quechua (sureño, norteño y central) y al menos nivel básico en el dominio oral de las otras lenguas originarias, del año 2019.
3. Censo escolar del año 2019
4. Encuesta Censal de Estudiantes (ECE)

En primera instancia, se utilizaron las primeras tres bases de datos para esclarecer el panorama de la Educación Intercultural Bilingüe. Para esto, se limitaron las observaciones a los departamentos de Moquegua, Puno y Tacna, ya que estos son los departamentos que concentran mayor cantidad de población aimara. Asimismo, se excluyeron los centros educativos de gestión privada. Finalmente, debido a que la Encuesta Censal de Estudiantes (ECE) evalúa a la población indígena de 4to grado de primaria, la muestra comprende

solo el nivel primaria; así, se lograron obtener 678 centros educativos que contaban con un total de 1398 profesores certificados en EIB. De la misma manera, se descartaron 1382 centros educativos, tanto EIB como no EIB, ya que estos no contaban con profesores certificados.

De acuerdo a estos datos, se analizaron diversas variables pertinentes para la identificación de una escuela EIB. En primer lugar, se analizó la variable “Habla Lengua Originaria en Institución Educativa”, la cual nos indica si el profesor certificado hace uso de la lengua originaria para impartir las clases en sus respectivos centros de estudio. Los resultados indicaron que, del total de 1398, 1361 profesores sí hacen uso de la lengua originaria en la que están acreditados.

En segundo lugar, otra de las variables importantes se encuentra en el Censo Escolar, y es si estas escuelas se identifican como EIB y cuentan con una resolución, o no. Se pudo ver que hay 1233 profesores que enseñan en escuelas que declararon ser parte del programa EIB, mientras que 165 profesores enseñan en escuelas que no se identificaron como EIB. A pesar de estos resultados, dado que previamente se cruzó la información del Censo Escolar y el Padrón de Instituciones Educativas EIB, se puede afirmar que todas las escuelas dentro de la muestra forman parte del programa EIB, ya que esta última base de datos clasificó a estas escuelas como EIB a partir de las necesidades de los alumnos y es utilizada como fuente para brindar beneficios a la institución por parte del estado.

Otra variable de gran importancia es si la escuela recibió material EIB o no, para lo cual, se logró identificar que 1059 profesores se encontraban enseñando en escuelas que señalaron ser parte del programa EIB y recibieron materiales educativos en su lengua originaria, mientras que 152 profesores certificados recibieron materiales educativos a pesar de que no enseñaban en escuelas EIB y 174 profesores certificados no recibieron materiales educativos en lengua originaria a pesar de que enseñaban en escuelas EIB. Por otro lado, también fue posible encontrar que 1199 profesores acreditados que hacen uso de la lengua originaria en la institución educativa se encuentran enseñando en escuelas que mencionaron ser parte del programa EIB.



En este sentido, dado que el eje de la presente investigación es la población aimara, se procedió a filtrar la base de datos por medio de la lengua originaria que manejaban las escuelas, con lo que se encontró que hay 546 profesores enseñando en centros educativos EIB de lengua aimara; de los cuales, 530 profesores utilizaban la lengua originaria para impartir clases. Asimismo, se pudo identificar que 530 profesores estaban certificados en lengua aimara, y 16 se encontraban certificados en lengua quechua mientras impartían clases en una escuela aimara.

Por otro lado, se cruzó la información de las escuelas EIB con la información de las escuelas que declararon recibir material. De estas, se encontró que 202 escuelas que dicen ser EIB, con 410 profesores, dijeron recibir material; mientras que 28 escuelas que dicen no ser EIB, con 62 profesores, reciben material. De las 202 escuelas aimara que declararon ser EIB y recibir material, 199 cuentan con un profesor certificado con lengua originaria aimara.

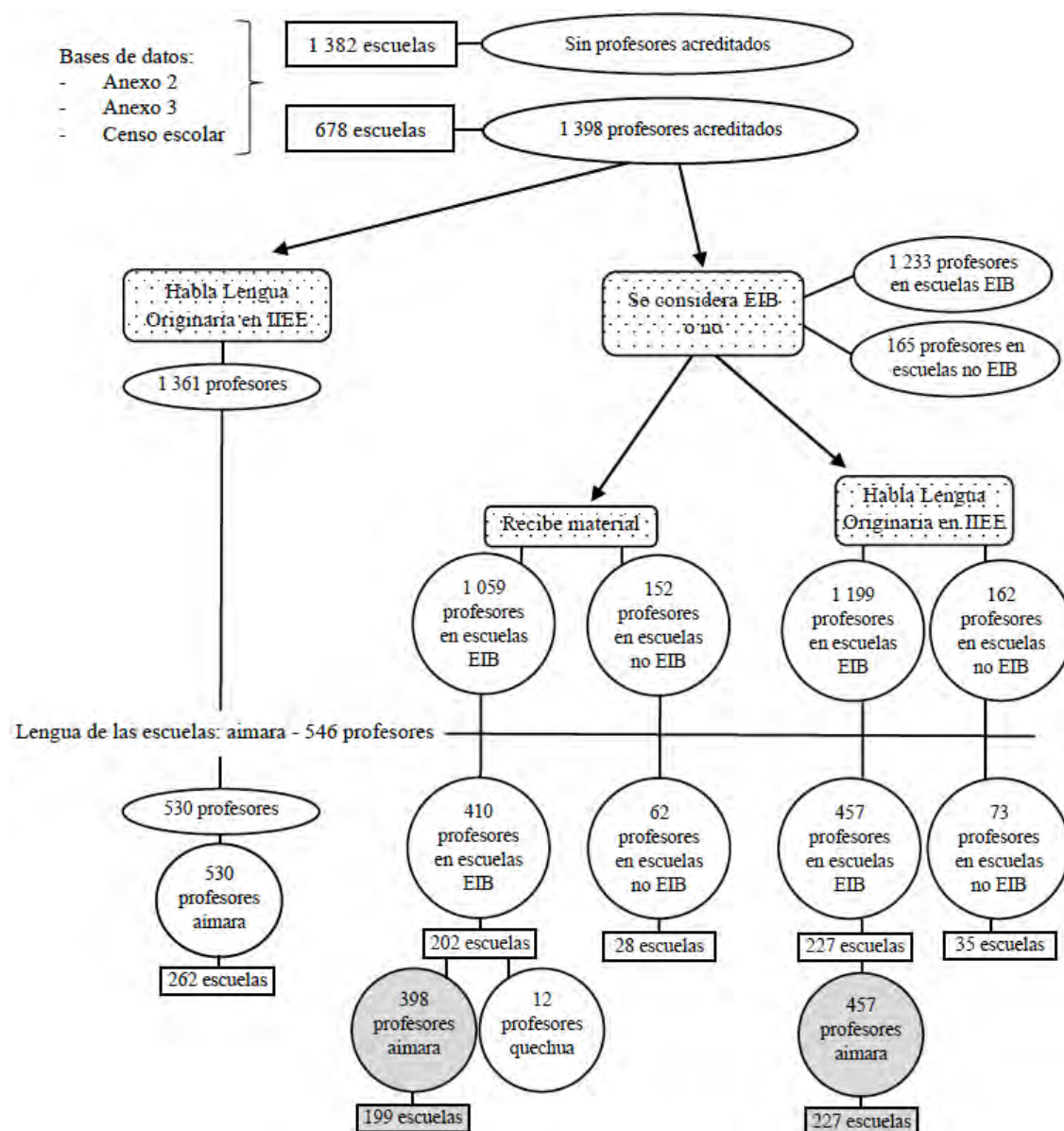
También se realizó un cruce entre la información de las escuelas EIB con la información que reportaba si los profesores certificados impartían clases con su lengua originaria. Con esto, se encontró que 457 profesores certificados que enseñan en lengua originaria se encuentran en 227 escuelas aimara que dicen ser EIB. Asimismo, dentro de las escuelas identificadas como EIB se encontraron 15 profesores certificados que no hablan su lengua originaria. Al mismo tiempo, se pudo observar que 73 profesores enseñan en lengua originaria, pero las 35 escuelas en las que laboran no se encuentran identificadas como EIB. Finalmente, se identificó que todas estas 227 escuelas identificadas como EIB cuentan con un profesor certificado en lengua aimara que enseña en lengua originaria.

De acuerdo a la información descrita previamente, es posible identificar la muestra de escuelas y profesores de dos de los grupos con los que se trabajarán. En primer lugar, para el primer grupo, se tienen 199 escuelas EIB que cuentan con 398 profesores certificados en EIB y declararon haber recibido material educativo. En segundo lugar, para el segundo grupo, se identificaron 227 escuelas que cuentan con 457 profesores certificados, los cuales imparten sus



clases en lengua originaria. Estos resultados se pueden observar en el gráfico, a continuación:

Figura 4: Distribución de profesores e instituciones EIB a nivel de la muestra



Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, para identificar al tercer grupo, el cual consta solo de las escuelas EIB, sin profesores o material educativo, se revisará la información del

Padrón de Instituciones Educativas EIB. Así, para este tercer grupo, se tendrán en cuenta 340 escuelas EIB.



## 7. CONCLUSIONES

La educación en el Perú es, probablemente, uno de los sectores menos equitativos, debido a diversos factores, ya sean sociales, geográficos, culturales, etc. Es un derecho de todas las personas recibir una educación adecuada, por esta razón surgen diversas medidas para lograrlo, siendo una de ellas la Educación Intercultural Bilingüe, la cual tiene como objetivo impartir una educación de calidad y adaptándose a las necesidades de las poblaciones indígenas, entre estas, su lengua y su cultura. Como se menciona en el informe de la Defensoría del Pueblo (2016, pp. 23), los niños y niñas que aprenden en su lengua materna tienen mayores beneficios, como un mejor aprendizaje, una mejor autoestima, un mayor sentido de pertenencia a su cultura, y, finalmente, mejores oportunidades educativas y laborales.

Un modelo de Educación Intercultural Bilingüe, con material de enseñanza personalizado y profesores capacitados en enseñanza bilingüe podría ser la respuesta a esta problemática; sin embargo, en la práctica, se puede observar que este modelo de educación no cumple con las expectativas y se presenta de manera ineficiente. Se encuentra que en algunos casos la EIB no muestra mejoras significativas en el rendimiento de los niños y niñas, asimismo, las condiciones para impartir una EIB de calidad no son las mejores. Como se ha podido observar, hay un déficit de profesores especializados en EIB para cubrir la demanda, así como hay una discordancia entre la lengua de los profesores y la lengua de población a la que se imparte la enseñanza, también se pudo observar que los materiales suministrados por el Estado no cumplen su función, ya que, muchas veces estos no llegan a los centros educativos, o no son utilizados por los profesores, por lo que se ven obsoletos. Se espera que este programa, realizado de manera adecuada, ayude a los niños a alcanzar un mejor desarrollo educativo, así como un mejor desarrollo para su región y, por ende, su país.

En este sentido, en la presente investigación se plantea encontrar qué está fallando en la implementación del programa EIB, asimismo, el objetivo principal se enfocará en evaluar cuánto influye la exposición a una Educación

Intercultural Bilingüe (EIB) en el rendimiento educativo de los niños pertenecientes a comunidades nativas. De acuerdo a estos objetivos, se espera encontrar que una escuela bien implementada tendrá mejores resultados en comparación de los colegios que no están bien implementados; es decir, se esperaría encontrar que los alumnos pertenecientes a una escuela EIB perteneciente al primer grupo evaluado, que cuenta con profesores certificados y un buen uso del material educativo, tengan mejor rendimiento que los alumnos pertenecientes a los otros dos grupos evaluados.

De la misma manera, se esperaría confirmar el uso de la lengua originaria como una herramienta beneficiosa en el aprendizaje de los niños y niñas. Este resultado podrá ser comprobado a partir de las pruebas realizadas por el Estado, tanto en lengua originaria como en castellano. A partir de esto, además, se plantea evidenciar las dificultades y carencias de la implementación del modelo EIB.

Finalmente, con la elaboración de la presente investigación se espera atraer una mayor atención a esta problemática, así como insistir en la importancia de la modalidad EIB para poder reducir las brechas de educación en la población peruana.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Appel, R., y Muysken, P. (2005) *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press. Recuperado de: <http://staatvanhetnederlands.nl/cms/wp-content/uploads/2017/05/Appel-en-Muysken-1987.pdf>
- Benson, C. (2002) Real and potential benefits of bilingual programs in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 5. pp. 303-317. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/249024872\\_Real\\_and\\_Potential\\_Benefits\\_of\\_Bilingual\\_Programmes\\_in\\_Developing\\_Countries](https://www.researchgate.net/publication/249024872_Real_and_Potential_Benefits_of_Bilingual_Programmes_in_Developing_Countries)
- Benson, C. (2004) *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146632>
- Briceño, A. (2010). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Revista Apuntes del Cenes*, 30 (50), pp. 45-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724527>
- Burga, E., Hidalgo, L., y Trapnell, L. (2011) *La escuela EIB, aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima, Perú: USAID. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4542/La%20Escuela%20Intercultural%20Biling%c3%bce.%20Aportes%20para%20garantizar%20un%20servicio%20de%20EIB%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cavalcante, S. (2020) Bilingual school education and its effects on the intercultural education of the Javaé indigenous people. *Revista Cocar*. Vol.14, No. 30. (pp. 1-20). Recuperado de: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2913>
- Choque, A. (2019) La teoría del capital humano, fundamento del programa Beca 18. *Investigaciones sociales*, 22 (40), 319-332. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/16020/13767>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos*



*latinoamericanos: Avances y desafíos*. Santiago, Chile: CEPAL. Recuperado de:

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf)

Cuba, S. (2016). *Diversidad y educación de la infancia andina y amazónica: Un Programa de Formación Docente en áreas urbanas y rurales en Ayacucho y Cusco*. Lima, Perú: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Recuperado de: [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/SeveroCuba\\_formacDocnt\\_Andi-Amaz.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/SeveroCuba_formacDocnt_Andi-Amaz.pdf)

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Seguin, E., & Muñoz, I. (2010). Explaining and Overcoming Marginalisation in Education: A Focus on Ethnic/Language Minorities in Peru. *Background Paper for the EFA Global Monitoring Report*.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186589e.pdf>

Cueto, S. y Secada, W. (2003) Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, No. 1. (pp. 01-23). Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638713>

Defensoría del Pueblo. (2016). Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas Serie Informes Defensoriales: Informe N° 174. *Serie Informes Defensoriales*, 225. Retrieved from <http://www.defensoria.gob.pe>

Dietz, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México D.F., México: Universidad de Granada & Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/237076752\\_Multiculturalismo\\_interculturalidad\\_y\\_educacion\\_una\\_aproximacion\\_antropologica/link/5c3f59f4a6fdccd6b5b18608/download](https://www.researchgate.net/publication/237076752_Multiculturalismo_interculturalidad_y_educacion_una_aproximacion_antropologica/link/5c3f59f4a6fdccd6b5b18608/download)

DIGEIBIR (2013) *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica*. Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de:

[https://centrorecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Hacia%20una%20educacion%20intercultural%20bilingue%20de%20calidad%20Propuesta\\_pedagogica\\_EIB.pdf](https://centrorecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Hacia%20una%20educacion%20intercultural%20bilingue%20de%20calidad%20Propuesta_pedagogica_EIB.pdf)



ESCALE (2019) *Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima, Perú: Estadística de la Calidad Educativa. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>

Fidel Tubino (2005) *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <https://libgen.lc/ads.php?md5=6132d9cee898198f9a8c05968bf78e43>

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., Vargas, S. (2017) *Estado de la educación en el Perú*. Lima, Perú: GRADE. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/322974141\\_Estado\\_de\\_educacion\\_en\\_el\\_Peru\\_Analisis\\_y\\_perspectivas\\_de\\_la\\_educacion\\_basica](https://www.researchgate.net/publication/322974141_Estado_de_educacion_en_el_Peru_Analisis_y_perspectivas_de_la_educacion_basica)

Guerrero, G. (2010) Del dicho al hecho hay mucho trecho: una análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú. En M. Benavides y P. Neira (Ed.), *Cambio y Continuidad en la Escuela Peruana: Una Mirada Institucional a la Implementación de Programas, Procesos y Proyectos Educativos*. (pp. 55-118). Lima, Perú: GRADE. Recuperado de: [http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GG\\_CambioContinuidad.pdf](http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GG_CambioContinuidad.pdf)

Hynsjö D. y Damon A. (2015). Bilingual Education in Latin America: Does Quechua-Medium Education Improve Peruvian Indigenous Children's Academic Achievement? Recuperado de: <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-WP136-Bilingual%20education%20in%20Latin%20America.pdf>

INEI (2017) *Censo Nacional de Población y Vivienda 2017*. Lima, Perú: Instituto Nacional Estadística e Informática. Recuperado de: <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>

León, Aníbal (2014). *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de educación intercultural bilingüe en educación inicial en contextos andinos y amazónicos*. Lima, Perú: Ministerio de Educación-Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Recuperado de: [https://www.academia.edu/10101139/DOCENCIA\\_INTERCULTURALIDAD\\_Y\\_EDUCACION\\_INTERCULTURAL\\_BILINGUE\\_EN\\_EDUCACION\\_INICIAL](https://www.academia.edu/10101139/DOCENCIA_INTERCULTURALIDAD_Y_EDUCACION_INTERCULTURAL_BILINGUE_EN_EDUCACION_INICIAL)

MINEDU (2018) *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*.

Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nuñez, C. E. (1999) Educación y desarrollo económico. *Revista de Educación*, (318). Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3297b33-907a-422d-8efc-1935febe3a67/re3180107707-pdf.pdf>

ONU (2007) *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York, E.E.U.U.: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de:

[https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

Peschiera, R. (2012) *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas* (tesis de postgrado). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1370>

Pons, M. A. (2004) *Determinación Salarial: Educación y Habilidad. Análisis Teórico y Empírico del Caso Español*. Valencia, España: Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://docplayer.es/57274966-Departamento-de-analisis-economico-determinacion-salarial-eduacion-y-habilidad-analisis-teorico-y-empirico-del-caso-espanol.html>

PRONABEC (2014) *Oficina de Becas Especiales. Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe. Expediente Técnico*. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de;

[http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib\\_expediente2014.pdf](http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib_expediente2014.pdf)

Riedemann, Andrea (2008) La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ampliación de oportunidades para alumnos indígenas. Recuperado de:

<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1960/1598>

Rodriguez, E. (2011) *¿Barreras lingüísticas en la educación?: La influencia de la lengua materna en la deserción escolar*. Documento de trabajo N° 324. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú

Rosales, E. y Cussianovich, A. (2012) ¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos en Ancash. *Revista Peruana Investigación Educativa*. No. 4, pp. 105-137.

Recuperado de: <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/28/57>

Silva, Gabriel (2002) *La economía de la educación y los roles de los sectores educativos y empresarios*. Recuperado de:

<ftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/CienciasEducacion/Econom%C3%ADa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n/Silva.PDF>

Slavin, R. E., y Cheung, A. (2005) A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*. Vol. 75, No. 2, pp. 247-284. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/33042316\\_A\\_Synthesis\\_of\\_Research\\_on\\_Language\\_of\\_Reading\\_Instruction\\_for\\_English\\_Language\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/33042316_A_Synthesis_of_Research_on_Language_of_Reading_Instruction_for_English_Language_Learners)

Stiglitz, Joseph E. (2000) *La economía del sector público*. Madrid, España: Universidad de Alcalá. Recuperado de:

<https://desarrollomedellin.files.wordpress.com/2018/08/stiglitz-2000-tercera-edicion.pdf>

UMC (2019) *Informe Pedagógico de la ECE EIB 2018. 4º grado de primaria, Aimara y castellano como segunda lengua*. Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de: [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Informe\\_Aimara\\_ECE2018\\_4P.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Informe_Aimara_ECE2018_4P.pdf)

UMC (2017) *Informe Pedagógico de la ECE EIB 2016. 4º grado de primaria, Aimara y castellano como segunda lengua*. Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-de-resultados-de-IE-para-Directores-y-Docentes-Aimara.pdf>

UNESCO (2001) *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:

[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Vanon Martínez, G., & Franco, B. (2015). Intercultural and Bilingual Education in Ecuador and Peru. *Heurística*, (18), 148–159. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42031/art11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

