UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA Y LICENCIATURA

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JULIO C. TELLO” - PAMPASH- CHACAS - 2018

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD DE PRIMARIA Y CURRÍCULUM

PRESENTADO POR:
Bach. JUVER WALTER ESPIRITU CADILLO

ASESORA:
Dra. LAURA ROSA NIVIN VARGAS.

HUARAZ - PERÚ
2021

UNASAM LICENCIADA "Una Nueva Universidad para el Desarrollo" ¡La primera en la región Áncash!

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, CONDUCENTES A OPTAR TÍTULOS PROFESIONALES Y GRADOS ACADÉMICOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres: ESPÍRITU CADILLO JUVER WALTER

Código de alumno: 06.7508.N.P1 Teléfono: 918798903

Correo electrónico: espiritu25_leo@hotmail.com DNI o Extranjería: 41386399

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Tipo de trabajo de investigación:

- (●) Tesis
- ( ) Trabajo Académico
- ( ) Tesinas (presentadas antes de la publicación de la Nueva Ley Universitaria 30220 – 2014)
- ( ) Trabajo de Suficiencia Profesional
- ( ) Trabajo de Investigación

3. Título Profesional o Grado obtenido:

Título de Licenciado en EDUCACIÓN

4. Título del trabajo de investigación:

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ÁREA COMUNICACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JULIO C. TELLO" - PAMPASH - CHACAS -2018.

5. Facultad de: Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación

6. Escuela, Carrera o Programa: PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA Y LICENCIATURA

7. Asesor:

Apellidos y nombres NIVIN VARGAS LAURA ROSA Correo electrónico: lnivin@unasam.edu.pe

Teléfono: 941860618 N° de DNI o Extranjería: 31676536 ORCID: 0000-0001-5169-3597

8. Tipo de acceso al Documento

- ( ) Acceso público* al contenido completo.
- ( ) Acceso restringido** al contenido completo

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundirlo en el Repositorio Institucional, respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

10. Originalidad del archivo digital

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

Firma del autor

11. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para las investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons,* con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica.

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Recolector Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".

.....

12. Para ser llenado por la Dirección del Repositorio Institucional

Fecha de recepción del documento por el Repositorio Institucional:

25/02/2021

Firma:

Tarillo Wilson Eduardo
COORDINADOR
- UNASAM -

***Acceso abierto**: uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

**** Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,
EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huaraz, siendo las 12.20 am los Miembros del Jurado de Sustentación se reunieron en acto público en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo para evaluar la defensa de la tesis presentada por el bachiller:

Nombre(s) y apellidos	Especialidad
• Juver Walter ESPIRITU CADILLO	Primaria y Curriculum

TÍTULO DEL INFORME:

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JULIO C. TELLO" PASHPASH – CHACAS – 2018

Después de haber escuchado la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por el Jurado, se le declara Apto *para optar el Título de Licenciado en Educación.*

- *Con el calificativo de (14)* Catorce *a la Bach. Juver Walter ESPIRITU CADILLO*

En consecuencia, el sustentante queda en condición de recibir el Título de Licenciado en Educación, con mención en su especialidad, conferido por el Consejo Universitario de la UNASAM de conformidad con las Normas Estatutarias y la Ley Universitaria en vigencia.

Huaraz, 18 de febrero de 2020.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN · JURADO DE SUSTENTACIÓN DE TESIS · PRESIDENTE · UNASAM

Mag. Justa V. ESTRADA GARRO
Presidenta

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN · JURADO DE SUSTENTACIÓN DE TESIS · SECRETARIO · UNASAM

Mag. Félix VALERIO HARO
Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN · JURADO DE SUSTENTACIÓN DE TESIS · VOCAL · UNASAM

Mag. Leonel MENACHO LÓPEZ
Vocal

DEDICATORIA

A Dios por su infinita bondad y amor, y por haberme permitido llegar a esta meta con esfuerzo.

A mis padres, Pablo y Berna, por enseñarme los valores, y por impulsarme a avanzar profesional y personalmente.

A mi amada esposa Yosy, por su apoyo y ánimo para alcanzar nuevas metas.

A mis adorados hijos, Heidy y Stivens, a quienes siempre cuidaré para verlos hechas personas capaces, que puedan valerse por sí mismas.

A los niños de educación primaria, fuentes de inspiración y superación; ellos son los que refuerzan mi vocación docente día a día.

Juver

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, doctora Laura Nivin Vargas, por su apoyo constante, sus sugerencias acertadas para el buen desarrollo de la investigación.

A mis padres, mi esposa, hijos y hermanos, por sus palabras de aliento permanente y su apoyo incondicional en la culminación de esta nueva etapa en la vida profesional.

A todos los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo", quienes contribuyeron en el fortalecimiento de mi formación profesional, en especial a los que nos dedicaron su tiempo y paciencia dotándonos de las herramientas metodológicas para la educación primaria.

A los docentes y directivos de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pampash, Chacas, que apoyaron en el trabajo de campo de la investigación.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito diagnosticar cómo se evalúan los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el área de comunicación en la educación primaria en la Institución Educativa "Julio C. Tello" de Pampash, Chacas, 2018. El propósito además fue identificar las etapas de evaluación que tienen en cuenta los docentes, y conocer si los docentes hacen uso de las estrategias de autoevaluación y coevaluación, así como describir los instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia emplean los docentes en el área de comunicación en la aplicación del programa de educación intercultural bilingüe en Chacas. En tal virtud, se hizo uso de una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), de tipo descriptivo. La población estuvo constituida por 6 docentes de nivel primaria que aplican el programa Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello, se hizo uso de las técnicas de la entrevista y la encuesta, y los instrumentos fueron la guía de entrevista y el cuestionario, los cuales se aplicaron a los docentes y directivos de la institución. Para el procesamiento de datos, se utilizó las medidas de tendencia central y el análisis de frecuencia, que permitieron demostrar la hipótesis de que la evaluación que realizan los docentes para comprobar el logro de los aprendizajes en el área de comunicación es homogénea, repetitiva, memorística, monolingüe, con predominio de la heteroevaluación en el nivel primario en la institución educativa "Julio C. Tello" de Pampash, Chacas, 2018.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, educación intercultural bilingüe, área de comunicación, educación primaria

ABSTRACT

The purpose of this research was to diagnose how intercultural bilingual education is evaluated in the area of communication in primary education at the "Julio C. Tello" - Pampash Elementary School - Chacas - 2018. The purpose was also to identify which stages of evaluation have account teachers, know if teachers make use of self-assessment and co-evaluation strategies, as well as describe the assessment instruments most frequently applied by teachers in the area of communication in the application of bilingual intercultural education program in Chacas. As such, a mixed quantitative and qualitative methodology was used, of a descriptive type, the population was constituted by 6 teachers of primary education who apply the Bilingual Intercultural Education (EIB) program.

The interview and survey techniques were used and the instruments were the interview guide and the questionnaire that were applied to the teachers and executives of the institution, for the data processing we used the central tendency measures, analysis of Frequency, which allowed demonstrating the hypothesis that the evaluation made by teachers to verify the achievement of learning in the area of communication is homogeneous, repetitive, memorial, monolingual, with a predominance of hetero-evaluation at the primary level in the "Julio C. Tello" - Pampash Elementary School - Chacas - 2018.

Keywords: Assessment of learning, bilingual intercultural education, communication area, primary education.

INTRODUCCIÓN

La educación primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y tiene como finalidad educar integralmente a los estudiantes. Además, promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, afectivo, social, cultural, el pensamiento lógico, el desarrollo de capacidades y actitudes necesarias para el despliegue de las potencialidades del estudiante.

El área de comunicación en el nivel primario tiene como propósito básico desarrollar en los niños y niñas un manejo eficiente y pertinente de la lengua para expresarse, comprender, y producir mensajes. El desarrollo curricular del área se sustenta en el enfoque comunicativo, y tienen tres competencias: (1) se comunica oralmente, (2) lee diversos tipos de textos escritos y (3) escribe diversos tipos de textos.

Cuando se habla de evaluación de los aprendizajes en el nivel primario, se hace énfasis en ese registro ordenado y sistemático de los comportamientos que realizan los niños en diferentes situaciones, tales como la capacidad de expresarse con claridad, fluidez y coherencia tanto en lengua materna como en segunda lengua, considerando que saber hablar implica saber escuchar. La comprensión de textos implica el desarrollo de la capacidad de leer y comprender los textos escritos. La comprensión de textos desarrolla la capacidad de escribir y producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación.

La evaluación del aprendizaje es el proceso que deben realizar los docentes de manera planificada, siguiendo las etapas de dichos procesos, haciendo usos de estrategias que activan el aprendizaje, tales como la autoevaluación y coevaluación, sin hacer uso exclusivo de la heteroevaluación, y aplicando una variedad de

instrumentos para recoger información sobre el logro de aprendizajes, y sin abusar del uso de la lista de cotejo.

Para una mejor organización, la investigación ha sido dividida en tres capítulos; en cada uno de ellos se desarrollan contenidos necesarios acorde a las exigencias del Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias Sociales Educación y de la Comunicación.

En el primer capítulo, se presenta la problemática de la investigación, el planteamiento del problema (del cual se origina e inicia toda la investigación), los objetivos, la justificación, la hipótesis y la metodología de la investigación.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, teniendo en cuenta las propuestas y paradigmas actuales de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque intercultural en el nivel primario en contextos rurales de la región.

El tercer capítulo contiene el trabajo empírico, el cual incluye la descripción del trabajo de campo, la presentación de resultados y la discusión. En este capítulo se encuentran los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación, y, finalmente, a partir de los hallazgos recogidos se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

Esperamos que la presente investigación sea de utilidad para los docentes del nivel primario que laboran en contexto rurales con el programa de Educación Intercultural Bilingüe, interesados en mejorar los logros de aprendizajes en los niños y niñas que constituyen el presente y futuro de la provincia de Asunción, pues ellos son la esperanza de un mañana prometedor para la región y el país.

El autor

SUMARIO

DEDICATORIA v
AGRADECIMIENTOS vi
RESUMEN..... vii
ABSTRACT..... viii
INTRODUCCIÓN ix
SUMARIO xi

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Problema de investigación 1
1.1.1 Planteamiento del problema.....1
1.1.2 Formulación del problema 5
1.1.2.1 Problema general.....5
1.1.2.2 Problemas específicos 5
1.2 Objetivos de la investigación 5
1.2.1 Objetivo general 5
1.2.2 Objetivos específicos 6
1.3 Justificación de la investigación.....6
1.4 Hipótesis.....7
1.4.1 Hipótesis general| 7
1.4.2 Hipótesis específicas 7
1.4.3 Clasificación de las variables 8
1.4.4 Operacionalización de las variables 9
1.5 Metodología de investigación 10
1.5.1 Tipo de estudio.....10
1.5.2 Diseño de investigación 10
1.5.3 Población y muestra 11
1.5.3.1 Población.....11
1.5.3.2 Muestra.....11

1.5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....12
1.5.5 Técnicas de análisis y prueba de hipótesis.....14

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes de la investigación 15
2.2 Bases teóricas.....18
2.2.1 Evaluación de los aprendizajes en educación intercultural bilingüe.....18
2.2.2 Etapas de la evaluación 22
2.2.2.1 Evaluación inicial o de entrada 23
2.2.2.2 Evaluación de proceso o formativa 24
2.2.2.3 Evaluación sumativa o de confirmación 25
2.2.3 Estrategias de evaluación 27
2.2.3.1 La heteroevaluación 27
2.2.3.2 La coevaluación 28
2.2.3.3 La autoevaluación 29
2.2.4 Técnicas e instrumentos de evaluación 30
2.2.4.1 La observación 30
2.2.4.2 Lista de cotejo 33
2.2.4.3 Entrevista.....34
2.2.4.4 Las pruebas de lápiz y papel 35
2.2.4.5 Pruebas orales.....36
2.2.4.6 Pruebas objetivas.....37
2.2.4.7 La rúbrica 38
2.2.5 La educación intercultural bilingüe.....39
2.2.5.1 De educación bilingüe a educación intercultural bilingüe 39
2.2.5.2 Aproximación conceptual de educación intercultural bilingüe.....41
2.2.5.3 La EIB en el discurso y en la praxis educativa 45
2.2.5.4 Dimensiones y aplicación de la interculturalidad en la educación 49
2.2.5.5 Las lenguas en la educación.....51
2.2.5.6 Lengua materna (L1) y segunda lengua (L2).....52
2.2.5.7 Escenarios sociolingüísticos y la enseñanza de la L1 y la L2.....54
2.2.6 El área de Comunicación 56

2.2.6.1 Se comunica oralmente 57
2.2.6.2 Lee diversos tipos de textos 59
2.2.6.3 Escribe diversos tipos de textos 61
2.2.6.4 La evaluación y el área de Comunicación en el nivel primario 63
2.2.6.5 Área de Comunicación y la enseñanza de lengua L1 y L2 64
2.3 Definición conceptual 66

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Descripción del trabajo de campo 71
3.2 Presentación de resultados y prueba de hipótesis 72
3.2.1 Resultados de la encuesta a docentes 72
3.2.2 Resultados de la entrevista a docentes 82
3.3 Discusión de resultados.....91
CONCLUSIONES 96
RECOMENDACIONES 97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....98
ANEXO

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución numérica y porcentual de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Intercultural Bilingüe en el área de Comunicación en el nivel primario.....73
Tabla 2. Distribución numérica y porcentual de las etapas de evaluación que implementan los docentes en la Educación Intercultural Bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria....75
Tabla 3. Distribución numérica y porcentual de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria....77
Tabla 4. Distribución numérica y porcentual de los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria 79
Tabla 5. Distribución numérica y porcentual de evaluación de las competencias del área de comunicación considerando las dimensiones de la educación intercultural bilingüe en educación primaria. 81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución porcentual de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Intercultural Bilingüe en el área de Comunicación en el nivel primario 73
Figura 2. Distribución porcentual de las etapas de evaluación que implementan los docentes en la Educación Intercultural Bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria.....75
Figura 3. Distribución numérica y porcentual de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria..77
Figura 4. Distribución porcentual de los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes para lograr las competencias comunicativas en educación primaria.....79
Figura 5. Distribución porcentual de evaluación de las competencias del área de comunicación considerando las dimensiones de la educación intercultural bilingüe en educación primaria. 82

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Problema de investigación

1.1.1 Planteamiento del problema

En la provincia de Asunción, el nivel de educación primaria ha ampliado su cobertura en las últimas décadas. Esto ha sido el resultado del reconocimiento educativo y social de la educación y de los incentivos de los programas sociales en la población. Aunque el crecimiento en cantidad y cobertura educativa no siempre ha estado acompañado de la calidad.

En la provincia de Asunción, existen dieciséis instituciones educativas de nivel primario registrados como bilingües e interculturales (Ministerio de Educación, 2018). Estas instituciones están ubicadas, mayormente, en las zonas rurales. En la región Áncash, la educación intercultural bilingüe se viene implementando desde fines de los 90, y actualmente también en algunos contextos urbanos, los logros aún son mínimos con relación a las competencias comunicativas en la lengua quechua y la lengua castellana, logros de aprendizaje en comprensión lectora, producción de textos, entre otros (Julca, 2005, p. 73).

Si bien la educación intercultural bilingüe ha concitado el interés de muchos investigadores de las diferentes disciplinas sociales, la evaluación es aún uno de los aspectos educativos menos investigados en la región Áncash. La evaluación es un medio fundamental para conocer la relevancia socioeducativa de los programas y proyectos educativos, sus avances y el impacto de las acciones realizadas; así, se podrá revertir los fracasos educativos, principalmente, en las instituciones educativas bilingües e interculturales del ámbito rural.

En las instituciones educativas rurales se observa la continuidad de las prácticas evaluativas tradicionales, así como el tratamiento homogeneizante y asimilacionista de la diversidad. Así, el tratamiento diferenciado e incluso personalizado que requieren los estudiantes de las instituciones educativas bilingües e interculturales es ignorado por los docentes. Por ello, López (2010), además de reconocer los avances teóricos de la educación intercultural bilingüe en América Latina propone reinventar la educación intercultural bilingüe desde la perspectiva de su implementación práctica.

En este marco, las instituciones educativas bilingües e interculturales, por lo general, registran los más bajos niveles de rendimiento escolar en las evaluaciones censales (ECE, 2014, 2016, 2018). Cabe indicar que se han validado metodologías para la educación bilingüe intercultural llevando a cabo propuestas para el aprendizaje de la lengua materna, y el castellano como segunda lengua, para lo cual se han normado alfabetos, han diseñado currículos adaptados al contexto regional y local, pero no se ha avanzado en el cambio de paradigma de la evaluación con enfoque intercultural.

Para evaluar en contextos rurales de instituciones educativas bilingües del ámbito rural, se debe poseer cierta preparación en técnicas e instrumentos para contextos diversos. La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza; esta es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un estudiante aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Por ejemplo, hemos sido testigos de la evaluación que realiza el Ministerio de Educación en las evaluaciones censales a los estudiantes del

nivel primario de las zonas rurales de la región Ancash, en las que se ha aplicado pruebas objetivas y en castellano, lo que no permite comprobar el logro de aprendizajes de manera real, integral, situada lingüística y culturalmente.

La evaluación es un campo poco investigado, por ello considero importante realizar un estudio sobre la concepción de la evaluación, el uso de estrategias, instrumentos y etapas en la evaluación de los aprendizajes en el nivel primario con enfoque intercultural bilingüe.

En la Institución Educativa "Julio C. Tello" del centro poblado de Pampash, del distrito de Chacas, provincia de Asunción, se observa que los docentes de educación primaria realizan calificaciones, comprendidas por una expresión cualitativa en base a su expresión cuantitativa, cuyo fin es la clasificación de los resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el área de comunicación los docentes realizan una práctica evaluativa inadecuada, improvisan las evaluaciones, priorizan la evaluación final, y por lo general no cuentan con la participación activa del estudiante; no le otorgan importancia a la evaluación como el acto de valorar los esfuerzos, logros en la expresión oral, comprensión de textos en estudiantes con interferencias lingüísticas provenientes de contextos rurales, priorizan una evaluación más sancionadora, calificadora que enfatiza más los errores y dificultades en los estudiantes. El área de comunicación es el área sobre la que gira el desarrollo de otras áreas, dado que si los estudiantes no expresan sus ideas con claridad y no comprenden lo que leen, no podrán lograr aprendizajes en otras áreas, de allí la importancia de evaluar de manera integral, pertinente e intercultural el área.

Los docentes realizan por lo general la evaluación al final de bimestre y algunos incluso solo cuando deben subir las calificaciones en la escala literal a la plataforma de Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) del Ministerio de Educación. Asimismo pocos parten de la realidad del estudiante, de la práctica y experiencia marcada por la diversidad cultural, por el respeto de su lengua, de su cultura y del rescate de sus tradiciones, saberes locales y ancestrales entre otros, por lo que está centrada en la medición más que en la valoración de logros y fortalezas, de allí que consideramos que de seguir con esta situación estaríamos condenando a una generación de estudiantes repetitivos, memorísticos, con limitada participación y actividad en la construcción de su propio aprendizaje. Por tanto, consideramos que en el nivel primario la evaluación debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los estudiantes a lograr las competencias comunicativas: Se comunica oralmente, Lee diversos tipos de textos escritos, Escribe diversos tipos de textos; y de esta forma mejorar el aprendizaje encaminado a una evaluación formativa, que se evalúa, se reflexiona y retroalimenta en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y no para memorizar, sancionar, reprimir o desaprobar.

En este contexto, los resultados de esta investigación permitirán fortalecer, reformular, reorientar y recrear la evaluación en la educación bilingüe intercultural para que realmente responda a las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes de los contextos rurales, bilingües e interculturales del centro poblado de Pampash, Chacas.

1.1.2 Formulación del problema

1.1.2.1 Problema general

¿Cómo se evalúa los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación en el nivel primario de la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018?

1.1.2.2 Problemas específicos

- ¿Qué etapas de evaluación implementan los docentes de educación intercultural bilingüe en el desarrollo del área de Comunicación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018?
- ¿Qué estrategias de evaluación utilizan los docentes de educación intercultural bilingüe en el desarrollo del área de Comunicación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018?

- ¿Qué instrumentos de evaluación utilizan con mayor frecuencia los docentes de educación intercultural bilingüe en el desarrollo del área de Comunicación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Diagnosticar cómo se evalúan los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar las etapas de evaluación que implementan los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo del área de Comunicación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018.
- Describir qué estrategias aplican los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo del área de Comunicación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018.
- Identificar qué instrumentos de evaluación utilizan con mayor frecuencia los docentes en el desarrollo del área de Comunicación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018.

1.3 Justificación de la investigación

La investigación persigue explorar, describir y analizar sistemáticamente el estado de la cuestión sobre la evaluación en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación en la educación primaria en la institución educativa rural del centro poblado de Pampash, distrito de Chacas-Asunción. El estudio se focaliza en el 2º, 4° y 6° grado de educación primaria debido a que las evaluaciones censales involucran al 2º y 4° grado. De esta manera, la investigación posibilitará diagnosticar y dar a conocer el uso adecuado de las etapas, estrategias e instrumentos de la evaluación en el área de comunicación, en la educación bilingüe intercultural. Por ello, es de trascendental importancia la ejecución de esta investigación en el marco de los cambios de paradigma en el ámbito educativo a fin

de contribuir hacia una educación intercultural bilingüe de calidad en y con la diversidad.

Justificación teórica. La investigación permite conocer la realidad educativa en contextos bilingües e interculturales para mejorar los procesos de evaluación, así como conocer el estado del arte y proponer mejoras a la educación intercultural bilingüe, para que responda realmente a los intereses y necesidades socioeducativas. De esta manera, de la teoría se irá a la práctica y de esta volver a la teoría.

Justificación práctica. La investigación ofrece datos, evidencias sobre la evaluación en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación, además de ofrecer alternativas para afrontar el problema y mejorar la evaluación de los aprendizajes en contextos rurales bilingües.

Finalmente, los resultados de esta investigación aportarán al diálogo constructivo y democrático sobre la agenda de la evaluación en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Asunción.

1.4 Hipótesis

1.4.1 Hipótesis general|

La evaluación que realizan los docentes para comprobar los aprendizajes en el área de Comunicación en la educación intercultural bilingüe es homogénea, memorística en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018.

1.4.2 Hipótesis específicas

— Las etapas de evaluación que implementan los docentes en la educación intercultural bilingüe son de inicio, seguimiento y la de confirmación en el área

de Comunicación en nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018.

- Las estrategias que aplican los docentes en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación son la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación en el nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018.
- Los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes son la lista de cotejo, pruebas objetivas y de ensayo en el área de Comunicación en nivel primario en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018

1.4.3 Clasificación de las variables

Variable 1:

Evaluación de los aprendizajes en Educación Intercultural Bilingüe.

Variable 2:

Área de Comunicación.

1.4.4 Operacionalización de las variables

Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Variable 1: Evaluación de aprendizajes en educación intercultural bilingüe	La evaluación de los aprendizajes en Educación Intercultural Bilingüe es de enfoque formativo, por ello, es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. La evaluación tiene etapas, estrategias e instrumentos para comprobar logros de aprendizaje. (Currículo Nacional, 2016, p. 38)	Etapas de evaluación	– Evaluación diagnóstica – Evaluación seguimiento – Evaluación confirmación
		Estrategias de evaluación	– Autoevaluación – Coevaluación – Heteroevaluación
		Instrumentos de evaluación	– Pruebas objetivas – Pruebas de ensayo – Pruebas mixtas – Rúbricas, – Lista de cotejo, – Pruebas orales.
Variable 2: Área de Comunicación	El área de comunicación busca desarrollar competencias comunicativas: se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos para una comunicación intercultural mediante las lenguas tanto en la lengua originaria como en castellano, considerando estrategias de primera y segunda lengua. (Ministerio de Educación, 2013, p. 122)	Se comunica oralmente	– Obtiene información del texto oral – Infiere información del texto oral – Interpreta información del texto oral
		Lee diversos tipos de textos	Obtiene información del texto escrito Infiere información del texto escrito Interpreta información del texto escrito
		Escribe diversos tipos de textos	– Escribe las ideas de forma coherente y Cohesionada. – Organiza las ideas de forma coherente y Cohesionada.

1.5 Metodología de investigación

La presente investigación tiene un enfoque metodológico mixto (cuantitativo-cualitativo). Según el tiempo de ocurrencia, el estudio es descriptivo pues indaga sobre los hechos que están ocurriendo en el presente. Según el nivel de profundidad, es descriptivo pues constituye la base y punto formal de partida de otras investigaciones de mayor rigor. Está orientada al conocimiento de los hechos de la realidad tal cómo se presentan en una situación espacio-temporal dada. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

1.5.1 Tipo de estudio

La investigación fue de tipo no experimental; el nivel de la investigación, de tipo descriptivo, puesto que se buscó diagnosticar, identificar y describir cómo se evalúan los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación en la Institución Educativa "Julio C. Tello" de Pampash, Chacas.

1.5.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación fue descriptivo ya que se determinó como se evalúan los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el nivel primaria.

El esquema del diseño es como sigue:

M ----------O

Donde:

M: Muestra

O: Observación

1.5.3 Población y muestra

1.5.3.1 Población

La población estuvo conformada por seis docentes de educación primaria de la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas.

1.5.3.2 Muestra

La muestra estuvo compuesta por seis docentes del nivel primario de la Institución Educativa “Julio C. Tello” – Pampash, Chacas, por tanto, la muestra es censal.

Docente/nivel-grado	N° de docentes y años de experiencia en EIB
Primer grado de Primaria	1 docente con 4 años de experiencia
Segundo grado de Primaria	1 docente con 5 años de experiencia
Tercer grado de Primaria	1 docente 7 años de experiencia
Cuarto grado de Primaria	1 docente 7 años de experiencia
Quinto grado de Primaria	1 docente 10 años de experiencia
Sexto grado de Primaria	1 docente 10 años de experiencia

Fuente: Elaboración propia.

1.5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se utilizó para la recopilación de información fueron la observación participante, la encuesta y la entrevista, y como instrumentos, la guía de entrevista y el cuestionario, los cuales permitieron obtener información relevante de cada uno de los integrantes de la muestra. Los instrumentos fueron elaborados y aplicados por el investigador tomando en cuenta cada una de las dimensiones de las variables.

La entrevista

Considerada como el medio más idóneo para indagar en algunas cuestiones relevantes que se recogieron en los cuestionarios aplicados a los profesores. Se trató de una entrevista en profundidad, con la que se obtuvo información relevante y persistente en el propósito de interrogar con exhaustividad, tal como lo refiere Tójar (2006, p. 248). Cabe precisar que las entrevistas permitieron, además, la obtención de información precisa del director y especialista de la institución educativa en mención.

Así mismo, mediante una entrevista dirigida a los docentes de manera individual, se tuvo una comunicación más directa entre el investigador y el docente entrevistado, con el propósito de ratificar, complementar o aclarar la información obtenida durante la aplicación del cuestionario. Durante la aplicación del guion de entrevista semiestructurada (ver anexo 2) se tomó en cuenta la flexibilidad de este instrumento, el cual se diseñó con preguntas iniciales que se prestan a la posibilidad de replantearse durante su aplicación, de tal manera que el investigador tuvo la

posibilidad de orientarlas hacia la mejor forma a través de la cual el entrevistado respondió con mayor motivación y claridad.

Interpretación	Fecha	Duración de la entrevista
Docente del 1er grado	03-10-18	20 minutos
Docente del 2do grado	05-10-18	20 minutos
Docente del 3er grado	08-11-18	25 minutos
Docente del 4to grado	15-11-18	25 minutos
Docente del 5to grado	22-11-18	25 minutos
Docente del 6to grado	29-11-18	22 minutos

La encuesta

La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Mediante la encuesta se recogió y analizó los datos a través de un cuestionario de una muestra de seis docentes, del que se pretendió en el caso de la presente investigación diagnosticar, describir y/o explicar la evaluación en la Institución Intercultural Bilingüe "Julio C. Tello", Pampash, Chacas.

Cuestionario

"Es un instrumento de recolección de datos, de lápiz y papel, integrado por preguntas que solicitan información referida a un problema, objeto o tema de

investigación, el cual es normalmente administrado a un grupo de personas" (Ruíz-Bolívar, 2002, p. 191)

El cuestionario es un instrumento diseñado por el investigador, con preguntas de cinco opciones en un formato de escala Lickert, que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios referidos a la evaluación que hacen uso los docentes para verificar logros de aprendizaje en la educación intercultural bilingüe.

Consideramos el cuestionario como un instrumento, que permitió al docente responder con libertad, desde el anonimato y sin la presencia física del encuestador necesariamente.

a) Instrumento de evaluación de los aprendizajes: Cuestionario validado.

b) Instrumento de educación intercultural bilingüe: Cuestionario validado por juicio de expertos.

1.5.5 Técnicas de análisis y prueba de hipótesis

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron ingresados al programa computarizado SPSS, que permitió elaborar la base de datos, el análisis estadístico, la presentación gráfica y los cuadros de los resultados obtenidos.

Se aplicaron los procedimientos estadísticos de análisis de frecuencia, gráficas, medidas de tendencia central y de dispersión, cuyos resultados permitieron llegar a la etapa de discusión y a la comparación de resultados de acuerdo a las investigaciones descriptivas.

Con respecto con las informaciones presentadas, como resúmenes, tablas y gráficos, se formularon las apreciaciones objetivas

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.6 Antecedentes de la investigación

Respecto a los antecedentes, mencionaremos algunos antecedentes nacionales y regionales, dado que en el ámbito local no hemos encontrado referencias sobre la temática a investigar.

Antecedentes nacionales

López, Vigil y Julca (2002), en su libro *A ver, a ver…¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*, da cuenta sobre el balance del Programa de Educación Bilingüe Intercultural en el Perú en los cinco primeros años de implementación. Con respecto a la evaluación concluyen que esta es una de las áreas menos atendidas del programa de educación bilingüe intercultural; como producto de ello es también uno de los componentes menos reflexionados por parte de los docentes y de los profesionales que trabajan en dicho programa. No parecen haberse modificado las prácticas tradicionales de evaluación. No se observan instancias de autoevaluación ni coevaluación pese a las recomendaciones del programa EBI.

Arévalo,(2010) en su tesis de maestría *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa Particular de Lima* ,presentada a la PUCP, identifica el predominio de la teoría interpretativa en la evaluación del aprendizaje, especialmente en aspectos manifestados verbalmente por los docentes, como su concepción de evaluación del aprendizaje, las formas como deben proceder al evaluar y la valoración de sus resultados que resulta inconsistente con lo observado en el nivel práctico. Hay inconsistencia entre las teorías de dominio de los docentes

y el enfoque de la institución educativa. Entonces se puede sustentar que entre los fundamentos adicionales a la práctica docente están la tradición, el contexto y la repetición de lo que se considera que da resultado, a pesar de las inconsistencias que puedan mostrar en el plano teórico o con el currículo.

Raygada (2014) en su tesis de maestría *La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel primaria*, presentada a la PUCP, concluye que el proceso de evaluación constituye parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes, intervienen en la aplicación de la misma y varían de acuerdo a la experiencia profesional y al área de desarrollo en la cual se desempeñan los docentes. En algunos casos, el componente principal es la retroalimentación al alumno, en otros casos, la evaluación se presenta como un componente administrativo para cumplir con los requerimientos de la institución.

Antecedente regional

En el contexto regional, encontramos trabajos afines en algunos aspectos y relevantes para nuestro estudio.

Julca y Carlosama (1999) en su investigación *Evaluación externa del programa de educación bilingüe intercultural del Perú – Región Ancash*, hacen un estudio cualitativo en las instituciones educativas de Chamanayoc (Huaraz) y Santa Cruz de Mosna (Huari). Con respecto a la evaluación y el rendimiento escolar señalan que los resultados esperados no corresponden al grado de estudio que cursan los estudiantes. Es decir, si bien las calificaciones son aprobatorias, sin embargo, el rendimiento escolar no refleja esa calificación. Por lo general, los estudiantes tienen una calificación más alta de lo que realmente merecen. Además,

la evaluación está centrada solo en los exámenes orales y escritos que se realizan muy periódicamente los docentes.

Nivin (2009) en su estudio “Hacia una evaluación con enfoque intercultural”, FCSEC-UNASAM. En dicho trabajo, la autora puntualiza que la evaluación no consiste en otorgar un calificativo a un estudiante sobre la base de los resultados de sus exámenes, sino es un proceso mucho más complejo que la simple medición y calificación. La evaluación es un sistema complejo que requiere de un cuidadoso análisis y reflexión. Asimismo, constituye uno de los pilares en el que se sustenta el cambio educativo; es una acción que además del análisis y valoración de sus logros alcanzados; incluye la reflexión acerca del modo en que se desarrollan los procesos que conducen a ellos. Además de conocer las causas que puedan estar facilitando o dificultando dichos procesos y la búsqueda de estrategias que ayuden a mejorarlos.

En todos los casos, pero principalmente en contextos marcados por la diversidad, la evaluación necesariamente tendrá que ser: (1) Útil, para que a partir de la información recogida sea posible tomar decisiones acertadas para mejorar y optimizar el proceso educativo. (2) Factible, es decir; sencilla de realizar para que cumpla con las competencias, capacidades propuestas. (3) Ética, para que informe a la comunidad educativa con veracidad, los resultados alcanzados por los estudiantes. (4) Exacta, para que no contenga subjetividades que puedan alterar los resultados; esto es, debe ser libre de presiones o influencias de cualquier tipo.

1.7 Bases teóricas

Se hace referencia a los temas y fundamentos conceptuales que se han tenido en cuenta a lo largo de la investigación.

1.7.1 Evaluación de los aprendizajes en educación intercultural bilingüe

A continuación, desarrollaremos la primera variable, la evaluación de los aprendizajes en educación intercultural bilingüe. En primer lugar, la evaluación, de acuerdo con Cerda (2000), debe orientar, despertar, impulsar y reconocer el potencial afectivo, intelectual y social de cada estudiante. Para ello, es necesario transformarla en un conjunto de mecanismos y estímulos que no solo detecten errores, lagunas o problemas, sino también comprueben el logro de capacidades, habilidades, hábitos, destrezas y actitudes. Según Bordas y Cabrera (2001), de la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo implicado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El estudiante, al tiempo que realiza su aprendizaje efectúa reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo. Por su parte, Escobar (2007) sostiene que la evaluación de los aprendizajes, supone un proceso de comunicación entre el que evalúa y el evaluado donde existe una influencia recíproca. Se realiza tomando en cuenta los valores y normas vigente en la sociedad. Es formativa y responde a propósitos bien delimitados abarcando diversos momentos o etapas de la evaluación desde la inicial, procesual y final. Empero es necesario ir más allá. La cuestión no es ya dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar las prácticas

evaluadoras, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje. En consecuencia, es preciso pensar de otra manera al hablar de evaluación del aprendizaje. No puede entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias de evaluación que se van proponiendo, sin un cambio de mentalidad y actitud permanente en aula.

En segundo lugar, la evaluación desde una perspectiva intercultural requiere ser entendida como una acción comprensiva e inclusiva de lo diverso, pero no solo de las diferencias étnico-culturales y lingüísticas sino también las de género, clase social, medio, aunándola con las diferencias en las capacidades individuales y de grupos y con las de motivación. Así, la evaluación comprende también la interactividad de los aprendizajes que se realizan en relación con el contexto. Ello significa que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad. La evaluación es entendida como un modo de atender a las diferencias culturales, étnicas, religiosas y socioculturales y personales. Esto implica que la evaluación debe ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el estudiante y cómo lo hace. Entonces, es necesario romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptativos y polivalentes, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva (Nivin, 2008).

Por todo lo planteado anteriormente, la evaluación debe ser un medio que permita recoger información de los diferentes actores de la educación respecto a la manera como se está encaminando el proceso de formación de los niños y niñas en relación con dos fines básicos: el desarrollo de su identidad en sus diferentes

dimensiones como por ejemplo la identidad de género, identidad del niño consigo mismo y el entorno inmediato, identidad con la realidad natural y social, identidad con su historia y su cultura, identidad con su lengua, etc., es decir la afirmación de su identidad personal y colectiva y el desarrollo de competencias que les permitan desenvolverse en su ambiente y en los otros espacios en los que interactúa (Ministerio de Educación, 2013).

Finalmente se tiene que analizar, replantear y construir la teoría y práctica evaluativa en las instituciones educativas interculturales y bilingües. Por consiguiente, la acción evaluativa debe ir más allá de actos demostrativos hasta alcanzar la reflexión, la crítica, la autocrítica. Por lo tanto, se puede afirmar que la evaluación debe convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de capacidades culturales y formativas.

1.7.1.1 Importancia de la evaluación de los aprendizajes en educación intercultural bilingüe

El objetivo principal de la evaluación es la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos obtenidos en la evaluación sirven a los docentes y alumnos en forma directa para mejorar las deficiencias que se encuentran y así mejorar la calidad de aprendizaje. La evaluación es la más importante, ya que del grado de eficacia con que el maestro la realice depende el éxito o fracaso de dicho proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es esta la que nos va a indicar en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos (Loredo, 1997)

La importancia de la evaluación de los aprendizajes radica en que ofrece al docente posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de las competencias y capacidades en las diversas áreas del currículo del nivel primario. La evaluación permite evidenciar cuáles son las necesidades principales que deben atender los docentes a fin de que puedan evidenciar congruencia entre saber y desempeño de los estudiantes; esta fórmula es la que puede encauzar la educación con un enfoque intercultural.

La evaluación es una acción permanente del proceso educativo. Desde el momento en que el estudiante ingresa a la institución educativa, durante su permanencia y al final de la acción educativa, proporciona información de su propio sistema de enseñanza en la casa, así como el de las aulas de clases, y en conjunto, ambos contribuyen a mejorar el propio proceso evaluativo, ya que brindan oportunidades formativas para que, con la información recabada por diferentes instrumentos, generen conexiones que contribuyan a fortalecer la calidad de su formación, en este caso, el estudiante junto con el docente, generan de forma explícita formas de evaluación más congruentes dentro del aula, fortaleciendo así, la educación y las mismas prácticas docentes.

Cabe precisar, además, que la evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para intervenir oportunamente y "decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los estudiantes" (Coll, 2004). Sin embargo, siempre hay que considerar que la evaluación está en función de los aprendizajes claves del plan y programas de estudios vigentes, así como de la orientación pedagógica del docente frente al

grupo, ya que son ellos quienes de acuerdo a la programación de evaluaciones marcan los momentos y las características de las mismas.

Al respecto, las respuestas de los docentes enfatizan la importancia de la evaluación del aprendizaje como forma de hacer el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes y si están logrando los aprendizajes esperados. En adición, consideran que la evaluación es importante porque les da a conocer cómo están llegando a los estudiantes y cuando es necesario brindarles retroalimentación.

La docente del 5.to grado al respecto sostiene que "si no hubiera la evaluación no se podría saber del aprendizaje, lógicamente el chico tiene una entrada y una salida, y esa salida debe ser obviamente mejor a la entrada, en todo caso nos va a permitir determinar si podemos hacer una retroalimentación si es que no la ha captado, pero la única forma de medirlo obviamente es con las evaluaciones". (FG, p. 2)

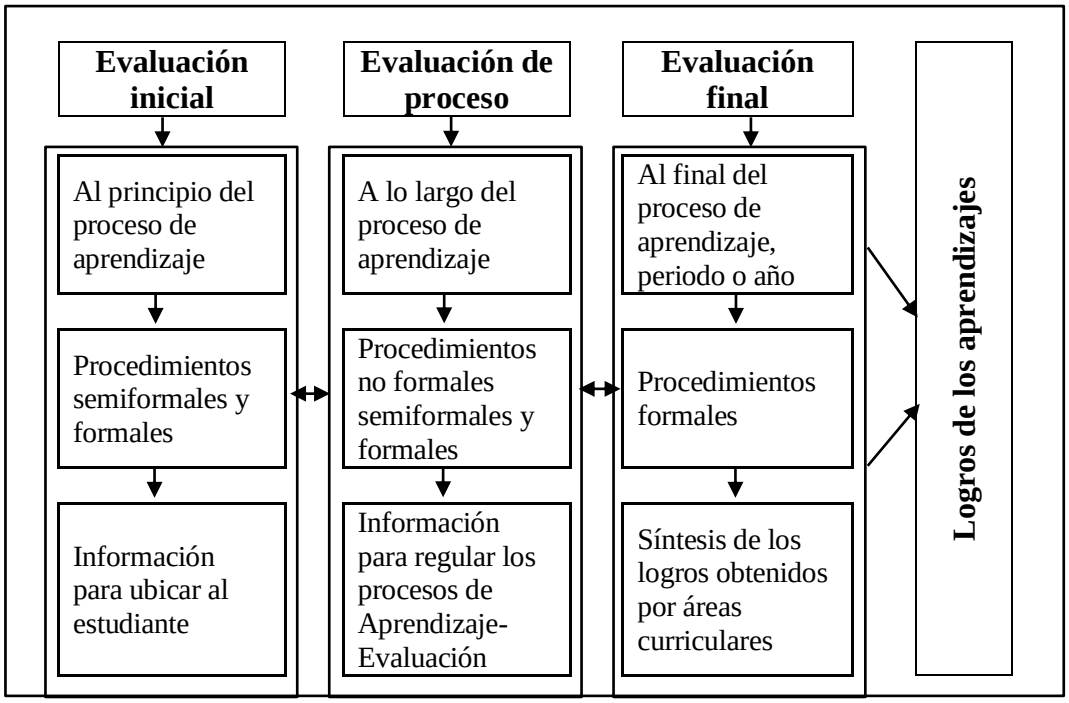
La evaluación del aprendizaje "es importante porque se obtiene información de cómo van, cómo se va llegando al estudiante, cada competencia que tenemos cada capacidad que vamos a desarrollar se necesita de todas maneras verificar si se está llegando al estudiante o no". (FG, p. 2).

1.7.2 Etapas de la evaluación

La evaluación en el proceso sigue secuencias que debe seguir el docente en el aula, se le conoce como las etapas de la evaluación, de acuerdo con el momento en que se realiza se establecen tres momentos: evaluación inicial, llamada también diagnóstica, evaluación de proceso o de seguimiento y evaluación final llamada también de confirmación. Cada una de ellas cumple una función determinada en el

proceso de evaluación, recogiendo información, a fin de emitir juicios valorativos y tomar correctas decisiones.

En el siguiente esquema se presenta las etapas de la evaluación:



1.7.2.1 Evaluación inicial o de entrada

Comprendida como la evaluación de contexto y diagnóstica. Se realiza antes de iniciar el proceso educativo, nos permite conocer los saberes que tiene el estudiante en el área que se va a enseñar, permitiendo al docente comparar posteriormente sus condiciones de ingreso al área con las que se presenta a la salida de la misma.

Al respecto, Taba (1983) afirma que la importancia de este tipo o etapa de evaluación es la necesidad de determinar qué conocimientos previos sobre determinadas áreas de aprendizaje posee el estudiante, su nivel conceptual o qué capacidades podrá manejar. Consideramos que esto resulta fundamental para

prevenir muchos de los problemas que surgen cuando se inicia un año lectivo, un nuevo trimestre o una nueva unidad con la ausencia de conexión y coordinación entre un nivel de capacidades y el siguiente. En función de todo ello se tomarán decisiones sobre las capacidades, los contenidos, su amplitud y grado de profundización; adaptándolos a aquello que los estudiantes conocían en el área, asignatura anterior.

Su único propósito, según Aruani (2006), es utilizar la información obtenida para tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza, a fin de partir de la situación real de los estudiantes. No debe dar lugar a calificaciones que afecten la acreditación y la promoción.

Algunos autores suelen denominar a esta etapa también como la evaluación de prerrequisitos; es decir, cuando los docentes tratan de averiguar los aprendizajes previos que trae el estudiante y que juzgan indispensable para iniciar la asignatura, en el caso de la Educación Básica Regular el área, el trimestre, la unidad, de tal manera que al constatarse la carencia de estos debiera replantearse la programación curricular u organizarse unas sesiones de nivelación y reforzamiento.

En esta etapa se debe aplicar un instrumento que permita recoger los saberes previos con los que viene el estudiante al empezar el año escolar, una prueba de entrada es lo más usual.

1.7.2.2 Evaluación de proceso o formativa

Es la evaluación que se da a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y tiene como finalidad, detectar las fallas del proceso y corregirlas oportunamente. Orienta y regula el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa según Castillo y Cabrerizo (2003) es la que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, a fin de con seguir las capacidades previstas. Es la evaluación que permite detectar si las capacidades propuestas están siendo alcanzadas o no, y lo que es necesario hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes, es decir tomar decisiones respecto a las alternativas de acción que se va presentando a medida que se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además permite regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje, enfatizar las capacidades que son importantes para continuar el aprendizaje y por último informa a los estudiantes si están logrando los aprendizajes y retroalimenta permanentemente.

Según el Ministerio de Educación (2017), una evaluación formativa enfocada en competencias busca en diversos tramos del proceso:

- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.
- Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban.

1.7.2.3 Evaluación sumativa o de confirmación

La evaluación sumativa o de resultados permite designar la forma mediante el cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar

calificaciones, determinar si un estudiante está calificado para realizar una promoción de un grado a otro. Se utiliza para determinar si el estudiante ha logrado alcanzar un determinado nivel de dominio de capacidades, destrezas y /o competencias.

La evaluación sumativa de acuerdo a Castillo y Cabrerizo (2003) se aplica al final de un periodo de tiempo determinado para comprobar los logros alcanzados en ese periodo. Se pretende determinar la valía final del proceso, el nivel de logro del estudiante y el grado de logro de las capacidades propuestas. Por lo que resulta pertinente para la emisión de juicios acerca de productos y procesos que se consideran concluidos. Su objetivo es determinar el valor al final de un proceso y no tiene intención de mejorar lo evaluado en forma inmediata, sino para sucesivos procesos o productos; además, está dirigida fundamentalmente a la toma de decisiones finales, como seleccionar estudiantes en un examen de ingreso a una institución educativa, promover o no a los estudiantes a un grado inmediato superior, reorientar el proceso metodológico de las sesiones de clases, mejorar la aplicación de ciertas tecnologías de la información o la comunicación, rediseñar recursos didácticos utilizados, o bien, cambiar los textos que están utilizando los docentes. En fin, las decisiones podrían ser varios. Aunque se ha abusado de esta etapa de evaluación, puede considerarse muy útil. Por ejemplo, si a los estudiantes que realizaron la evaluación censal se les informa dónde estuvieron tanto sus aciertos como sus desaciertos podrían tomar las medidas pertinentes.

Sin embargo, esto sucede ocasionalmente incluso en los exámenes de diagnóstico que se aplican al iniciar los ciclos escolares: pocas veces se dan a conocer los resultados a los estudiantes y se analizan junto con ellos. De manera

que, por desgracia, este tipo de evaluación deja de tener mucho sentido. Debemos tener cuidado de no tomar como criterio absoluto de evaluación la puntuación obtenida por un estudiante en una evaluación sumativa, puesto que sería injusto emitir un juicio solo a partir de esta fuente de información.

1.7.3 Estrategias de evaluación

Según las personas que realizan el proceso de evaluación, esta se divide en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que pasamos a detallar.

1.7.3.1 La heteroevaluación

La heteroevaluación es la práctica que realiza el docente en sus actividades cotidianas en las sesiones de aprendizaje; en general, es la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo o el rendimiento de otro. En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, básicamente está referida a la evaluación que realiza el docente sobre sus estudiantes.

La evaluación del docente es la práctica evaluativa. Según Moragues (1999), es el docente que sistematiza la confluencia de la observación orientada por los objetivos; ello garantiza la precisión de la evaluación, para una retroalimentación con criterios. La heteroevaluación ha sido por muchos años la única fuente de validez que tenía el docente para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes. En esta evaluación prevalece el juicio de valor del docente, su apreciación personal, en la que los estudiantes no tienen opinión sobre sus avances y logros, y muchas veces van a la evaluación a ciegas, sin tener criterios claros de como el docente comprobará sus aprendizajes.

La heteroevaluación es muy interesante, según Quesada (2019), ya que hace referencia a aquellos procesos de evaluación realizados por personas distintas al estudiante o sus iguales; es decir, pueden entrar a evaluar las familias, otro profesorado y otros agentes externos.

1.7.3.2 La coevaluación

Es una evaluación conjunta, que realizan los grupos con la valoración que cada uno hace del trabajo del otro. Para ello, se requieren criterios determinados, de tal manera que no pueden los estudiantes evaluar lo negativo exclusivamente, ni tampoco caer en la mala interpretación de la solidaridad, con prácticas como cubrir al compañero frente al profesor, negándole la posibilidad de entender mejor sus propios avances. Este es un proceso complejo, que requiere condiciones para lograr el desarrollo de la capacidad de argumentar, de defender posturas y, en definitiva, consolidar puntos de vista críticos y claros frente a los otros.

Es menester tener en cuenta que la coevaluación está íntimamente relacionada con nuestra condición de seres sociales, por tanto, nos va a permitir una mejor perspectiva de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto Acosta (2011) comenta desde la coevaluación y la interacción comunicativa que ella implica se produce un acercamiento más humano entre maestro y estudiante, debido a que este proceso les permite comprender los códigos particulares de la estructura social en la que ellos están inmersos e identifica su participación en ese contexto, sus creencias y sus sentimientos (Acosta, 2011, p. 34).

Además, la coevaluación implica la valoración del grupo, quien evalúa a cada uno de sus integrantes. Este modo de evaluación requiere criterios claros propuestos por el docente y una conducción serena, lo más objetiva posible y siempre afectuoso. Puede hacerse en una dinámica grupal o por escrito a través de cuestionarios.

1.7.3.3 La autoevaluación

Se produce cuando cada estudiante evalúa sus propias actuaciones y producciones. Aquí se da una estrecha interacción entre el sujeto evaluado y el objeto de evaluación. Es también un proceso complejo que requiere de prácticas tempranas de los estudiantes cuando de la valoración de los aprendizajes se trata. Para ello, se pueden determinar los aspectos en los cuales el estudiante ha de realizar autoevaluación y se le ayudará a identificar los aspectos más relevantes que debe observar y registrar para que pueda llegar, de la mejor manera posible, a realizar una valoración de su propio trabajo. La autoevaluación, tal como lo refiere Moragues (1999), consiste en que cada estudiante se confronte con las capacidades, habilidades, actitudes, y destrezas que ya conoce y analice él mismo el nivel de avance, retroceso o estancamiento respecto a lo esperado, por lo que se pretende ir desarrollando en los estudiantes la toma de conciencia y su capacidad autocrítica introspectiva y prospectiva. También es considerado por algunos autores como una estrategia, un procedimiento metodológico cuyo propósito debe ser mejorar el proceso de instrucción y de aprendizaje en la medida en que permite tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los fines que se pretenden alcanzar. Y si bien es cierto que la autoevaluación transcurre de manera informal constantemente

durante el proceso instruccional, de manera formal empieza cuando se asume la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción, con el fin de tomar decisiones para reconducirla o de mejorarla. De esta manera, se asume como diagnóstico y pronóstico del proceso de aprender por el estudiante, como un sujeto que evalúa sus propias actuaciones en el camino de aprender, puede ir paulatinamente corregir sus falencias y mejorar paulatinamente.

Por otra parte, "la autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente" (Calatayud, 2008). De esta manera, se observa en la autoevaluación una buena oportunidad para aportar al aprendizaje y a su vez afianzar valores en el estudiante; el docente puede así comprender el proceso de aprendizaje y asumir actitudes pertinentes.

1.7.4 Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas son globales, y los instrumentos de evaluación son herramientas físicas que aplica el docente para comprobar el logro de aprendizajes de los estudiantes. Existen una variedad de ellas que a continuación pasamos a detallar.

1.7.4.1 La observación

En una de las técnicas más requeridas por los docentes de todos los niveles educativos. La observación es la captación inmediata del objeto, la situación y las relaciones que se establecen. La observación coincidiendo con Reátegui, Arakaki y Flores, (2001) es un proceso de búsqueda y recolección de información más

espontánea y natural, que puede confundirse fácilmente con la simple mirada a una situación. Pero este proceso busca significados para explicar hechos o acciones que afectan el aprendizaje óptimo de las capacidades.

Cuando la observación se define como la recolección de información en forma sistemática, válida y confiable, asumimos que la intencionalidad es científica. Entonces, necesita ser plasmada en registros que contengan criterios claros para, posteriormente, poder procesarla. La observación es abierta cuando la indagación es libre y no está condicionada por criterios específicos. Se explora todo lo que aparece atendiendo a un marco referencial previo, que aporta los lineamientos básicos. Hablamos de observación cuando está sujeta a una guía previa delimitada por instrumentos. Para indagar sobre algunos aspectos del aprendizaje, como, por ejemplo, las habilidades adquiridas en determinados procedimientos o ciertas características actitudinales en relación con los otros individuos y con la tarea, la observación es el único medio que tenemos para recolectar información válida para la toma de decisiones. Los mayores problemas que presenta este modo de valoración o medición se refieren a la objetividad y a la significación de lo observado.

Cabe indicar que los aprendizajes comprendidos en los contenidos procedimentales, como en los actitudinales, son casi imposibles medir con el tipo de pruebas más difundidas, como son los exámenes escritos, en cualquiera de sus formas. La evaluación puede darse mediante los siguientes procedimientos:

— Observar al estudiante en plena actuación y así describir o juzgar su comportamiento.
— Examinar la calidad del producto que resulta de un proceso.

— Pedir opiniones a los pares.

— Preguntar la opinión del estudiante.

La observación como técnica puede tender a la subjetividad, por lo que requiere de mayor tiempo y esfuerzo para la construcción de instrumentos de registro. Sin embargo, su principal ventaja es que proporciona el medio más apto para evaluar actitudes, conductas importantes que, de otra manera, quedarían perdidas a la hora de tomar decisiones.

Algunos instrumentos de evaluación de la técnica de la observación son:

Registro anecdótico

El registro anecdótico es la descripción de hechos que han ocurrido en el transcurso del proceso educativo. Un buen registro anecdótico documenta claramente la situación observada de la siguiente manera:

— Descripción objetiva del incidente y del contexto en el que ocurre.

— Interpretación personal del docente sobre la significación del hecho.

— Recomendaciones de actuación de los objetivos de enseñanza guiarán la selección de las situaciones a observar, para saber a cuáles considerar significativas. También hay que estar alertas ante aquellos acontecimientos inusuales o inesperados, pero que aparecen como patrones de comportamiento de los estudiantes.

Para poder elaborar un sistema realista de registros, hay que tener en cuenta los siguientes principios:

— **Realizar** las observaciones en aquellas áreas del conocimiento que no pueden ser valoradas por otros medios. No hay ventajas en el uso del registro anecdótico,

para obtener evidencias de aprendizaje, en áreas en las que se puede aplicar métodos más objetivos y fáciles de administrar.

— **Limitar** las observaciones a determinados momentos que se consideran de "observación privilegiada". Los registros de comportamiento se usan de manera óptima para evaluar la forma en que un estudiante se comporta típicamente en un contexto natural. Lo que podemos esperar de los registros anecdóticos es obtener una idea del comportamiento de los estudiantes.

— **Restringir** las observaciones de este tipo solo a aquellos estudiantes que necesiten un seguimiento especial. Resultan de mayor utilidad las observaciones extensivas de aquellos alumnos de los que se necesitan identificar y comprender sus dificultades, pues suministran los indicios del camino a seguir.

1.7.4.2 Lista de cotejo

Es un instrumento que se deriva de la observación tal como lo sostiene Reátegui, Arakaki y Flores, (2001) la lista de cotejo se emplea en una situación controlada. Sirve para evaluar saberes procedimentales y declarativos. Cabe indicar, que cuando se parte de la observación, la información obtenida luego puede aplicarse de manera individual y grupal de manera rápida y con una fácil evaluación.

Una lista de corroboración o cotejo es semejante en apariencia y usos a la escala de calificaciones. La diferencia radica en el tipo de juicio que se solicita. Una escala de calificación indica el grado en el cual se ha logrado cada una de las características o su frecuencia de aparición; mientras que la lista de cotejo, en cambio, exige un simple juicio de "sí" o "no". Es un método que registra la

presencia o ausencia de una característica o una destreza. Son especialmente útiles para evaluar aquellas destrezas o modos procedimentales que pueden ser divididos claramente en una serie de actuaciones parciales o pasos.

1.7.4.3 Entrevista

La entrevista es un proceso y un modo de acercarse a la forma en que piensa y vive el estudiante. Algunos expertos consideran que no es fácil la comunicación verbal entre el docente y el estudiante especialmente con niños muy pequeños. La entrevista, por tanto, dependerá de la edad del niño, de su la capacidad verbal y de la comodidad y confianza que se le ofrezca (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001).

La entrevista permite el contacto personal con el otro. Mediante ella se puede recoger información a través de preguntas sobre determinados aspectos (conocimientos, creencias, intereses, entre otros), que se quiere conocer con fines evaluativos de acuerdo a diversos propósitos. En el aspecto académico, debe usarse con frecuencia las evaluaciones progresivas a lo largo del proceso de aprendizaje y también para explorar expectativas de conocimientos. La entrevista estructurada es la más usada y responde a un plan previo. Está compuesta de los siguientes elementos:

— Intencionalidad de la entrevista
— Preguntas pertinentes
— Formulación de una pregunta a la vez y no varias
— Preguntas claras y breves
— Clima afectivo y positivo
— Capacidad de escuchar con empatía

— Registro de la información pertinente

El enfoque actual considera que la evaluación es una sola, en la medida que refleja la unidad entre lo cognitivo, procedimental, actitudinal y metacognitivo en el proceso pedagógico; es decir, que a un proceso único corresponde una evaluación integradora también única. Es necesario evaluar conjuntamente los conocimientos, las habilidades y las capacidades.

1.7.4.4 Las pruebas de lápiz y papel

Las pruebas han significado según Flores (2003) un avance histórico para la educación, pues permitía verificar a través de ítems el rendimiento académico de los estudiantes, pero muchas de ellas no cumplían con las condiciones mínimas de calidad como la confiabilidad y la validez, a pesar que a partir del siglo XX se masificaron en todos los niveles educativos.

Las pruebas escritas son conocidas también como las pruebas de lápiz y papel y son las que continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar, tal como lo sostiene Díaz (2010). Los exámenes, son parte de estas pruebas de lápiz y papel, en su forma típica las pruebas o exámenes son aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices. Supuestamente, los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una supuesta evaluación objetiva, lo más “libre” posible de interpretaciones subjetivas, al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos. Otra característica adicional asociada al examen es la supuesta posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje por medio de calificaciones consistentes en números.

Las pruebas escritas son instrumentos en los cuales las preguntas formuladas por el docente son respondidas por los estudiantes de las siguientes maneras: (a) Identificando y marcando la respuesta. (b) Construyendo la respuesta, la cual se expresa a través de un breve ensayo o composición. (c) Utilizando una combinación de las dos modalidades anteriores.

Estas formas de responder las pruebas escritas permiten clasificarlas en objetivas, de ensayo y mixtas. El hecho de que sean escritas no garantiza que este tipo de pruebas sean mejores o peores que otras, en términos de calidad y eficiencia. No obstante, presentan una ventaja importante con respecto a las orales, ya que las respuestas escritas permiten ser analizadas y calificadas de mejor manera que las habladas. En cierto sentido, representan un testimonio de lo que verdaderamente responde el estudiante, con lo cual se puede justificar la calificación emitida, en caso de reclamo.

1.7.4.5 Pruebas orales

Las pruebas orales tienen muchas ventajas. Si el estudiante se ha preparado bien, generalmente el profesor lo notará, especialmente si no se pone nervioso. Con los exámenes orales, probablemente mejorarán sus calificaciones. También si se confunde, quizás el profesor hará alguna pregunta u observación que permitirá reaccionar al estudiante y demostrar el dominio del tema.

Ventajas de la prueba oral:

— No se exigen tantos detalles y el profesor notará si el estudiante sabe o no las ideas generales. Es menos estricto.

— Si el estudiante se confunde, posiblemente el maestro dejará que, de nuevo, lo intente cosa que no sucede en las pruebas escritas. Inconvenientes de este tipo de pruebas.
— El principal: los nervios de enfrentarse cara a cara con el examinador.
— Menos tiempo para pensar la respuesta ¿Qué debe tener en cuenta el estudiante para enfrentarse a esta prueba?: Una organización mental ágil, fluidez verbal, gran capacidad de reacción.

1.7.4.6 Pruebas objetivas

Las pruebas objetivas son aquellas en las que el estudiante no necesita construir o redactar la respuesta, sino leer la pregunta, pensar la respuesta, identificarla y marcarla; o leer la pregunta, pensar la respuesta y completarla. Son pruebas de respuestas breves; su mayor ventaja está en que se elimina la subjetividad y la variabilidad al calificarlas, ya que de antemano se establecen criterios precisos e invariables para puntuarlas. Comúnmente se utiliza una clave de calificación que designa las respuestas correctas. Los ítems de las pruebas objetivas son seleccionados cuidadosa y sistemáticamente para que constituyan una muestra representativa del contenido abarcado y de las destrezas evaluadas. Este resultado se logra mediante la planificación detallada y consciente de la prueba, a través de la utilización de una tabla de especificaciones. Tomando en cuenta que no es posible comprobar la totalidad del conocimiento deseable dentro de un área, debe prestarse mucha atención a la selección de los ítems. Estos deben ser importantes y representar los hechos, conceptos, principios y aplicaciones particulares que se espera que domine el estudiante. Las pruebas objetivas están integradas por ítems.

1.7.4.7 La rúbrica

Es una herramienta que ayuda a evaluar el aprendizaje del estudiante haciendo que uno mismo conozcan sus errores mediante la autoevaluación. “La rúbrica en sí es un documento que describe distintos niveles de calidad de una tarea o proyecto, dando una retroalimentación al estudiante sobre el desarrollo de su trabajo durante el proceso y una evaluación detallada sobre sus trabajos finales” (Alcaine, 2015, p. 27).

Relacionado con ello, Alcaine (2015) facilita una lista de características que conforman las rúbricas y con las que se consiguen beneficios en el ámbito de la evaluación, tanto para docentes como para el propio alumnado:

— Plantean y dan a conocer, desde un principio y durante todo el proceso, los criterios de evaluación de una tarea o actividad, los cuales deben estar vinculados a los resultados de aprendizaje pretendidos.
— Muestran expectativas de desarrollo de las diferentes actividades en relación con los diferentes grados de consecución.
— Permiten al estudiante monitorear la propia actividad, autoevaluándose, y favorecen la adquisición de responsabilidad ante los aprendizajes.
— Aumentan la transparencia de la evaluación, esto es, reduce la subjetividad de la evaluación entre los diferentes agentes evaluadores. Y, en consecuencia, la percepción de justicia en dichos procesos.
— Pueden emplearse para dar retroalimentación, casi inmediato, a los estudiantes, en el marco de una evaluación formativa y continuada. Permiten acortar sustancialmente el tiempo de retorno en ofrecer unos resultados cuantitativos y

cualitativos basados en estándares conocidos previamente al desarrollo de la tarea.

1.7.5 La educación intercultural bilingüe

1.7.5.1 De educación bilingüe a educación intercultural bilingüe

El tema de la educación bilingüe en América Latina en general y en el Perú en especial no es un asunto nuevo, sino, por el contrario, es un tema que nos ocupa desde las primeras décadas del siglo XX y cuyos orígenes se remontan a épocas mucho más antiguas. Julca (2000), siguiendo a López (1999), López y Küper (2000), señala que a partir de la década de los 30, en diversos lugares de América, algunos maestros identificados con los problemas que atravesaban los educandos indígenas idearon metodologías bilingües, entre ellos doña Dolores Cacuango (Ecuador) y doña María Asunción Galindo (Puno, Perú). Seguidamente, entre fines de los 30 y la primera mitad de los 50, experiencias que dieron lugar al modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. Pero, desde fines de los 70 e inicios de los 80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB). La EIB, entendida como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura de los educandos, es una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre las diferentes culturas.

En esta misma perspectiva histórica, al revisar las tipologías de la educación bilingüe, constatamos que en el siglo XX se ha asistido a tres grandes paradigmas en la educación indígena: el primero corresponde a la Educación Bilingüe (EB), modelo en el que se puso mayor énfasis en la cuestión lingüística, tanto en relación

con el desarrollo de la lengua materna, como en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, y así se pretendió resolver los problemas de la marginalidad. El segundo corresponde a la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) que surge como una especie de evaluación en el sentido de sí la condición de los pueblos indígenas había cambiado o no. Siendo negativa la respuesta, se opta por este modelo que sigue dos pilares fundamentales: lo lingüístico y lo cultural. El educando debería aprender tantos contenidos propios o de la cultura tradicional cuanto de la cultura hegemónica o "nacional"; para ello, se formularon muchas propuestas metodológicas. Finalmente, el tercero corresponde a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que luego pasó a ser Educación Bilingüe Intercultural (EBI), nomenclatura que ha tenido mucha aceptación en la generalidad de los países de América Latina por considerar la cultura primero y luego lo lingüístico que, en rigor, también forma parte de la cultura. Si bien lo lingüístico y lo cultural están estrechamente relacionados, lo bilingüe tiene que ver, sobre todo, con el cómo de la educación mientras que lo intercultural atañe principalmente al qué. En la EIB, como se puede ver, se antepone el adjetivo intercultural a bilingüe para marcar la preponderancia de la cultura en el quehacer educativo; por esta razón, en los últimos años los autores suelen hablar solo de Educación Intercultural (EI) y lo bilingüe queda implícito (López, 1993, 1999, 2002; Julca, 1999).

Existen dos modelos clásicos de educación bilingüe: el modelo de transición que persigue una educación final monolingüe; es decir, en la etapa inicial de la escolaridad la educación es bilingüe, pero luego se continúa solo con el empleo de una de las lenguas en la instrucción, y por lo general, en la segunda lengua. En cambio, en el modelo de mantenimiento, la primera y segunda lengua son utilizadas

como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Esto implica educar en dos lenguas y en dos culturas (Zúñiga, 2008; López, 1993). Cabe aclarar que cada una de ellas tiene características propias por el énfasis en lo cultural o en lo lingüístico. Al respecto, Albó (citado por Medina, 2000) nos recuerda: "La lengua no es sino uno de los muchos componentes de la cultura; y las relaciones entre lenguas, una de las muchas expresiones de ese fenómeno más amplio que llamamos interculturalidad" (p. 28). Como podemos apreciar, la educación bilingüe en América Latina, de un lado, tiene un largo proceso de desarrollo y, como consecuencia, actualmente se viene implementando en la generalidad de los países, desde México hasta Chile (López, 1999; Julca 2000; Nivin, 2012, 2017); y, de otro lado, y derivado de sus varias décadas de aplicación, toma diversas formas y modalidades según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se viene desarrollando.

1.7.5.2 Aproximación conceptual de educación intercultural bilingüe

En concordancia con López (1993, 1999), Godenzzi (1996), Zúñiga (2008), y Julca y Nivin (2011), se considera que la educación con enfoque intercultural surge en contextos con diversidad cultural y lingüística en el marco del reconocimiento de la diversidad (histórica, cultural, lingüística, ecológica, etc.), ya no como "barrera" sino como "recurso", "valor" y "riqueza". Vista así, la interculturalidad se asienta, por un lado, en la aceptación, la tolerancia y el respeto de la diversidad; por otro lado, en la apertura, el reconocimiento y la valoración de los otros donde se pueden establecer relaciones de equidad desde unos y otros. Además, desde una perspectiva crítica transformadora, la interculturalidad ya no se

queda solo en el plano descriptivo y normativo, sino que plantea, propone y busca transformaciones, desde una reflexión crítico-reflexiva (Walsh, 2001).

Godenzzi (1996) señala que la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa más democrática para las sociedades indígenas que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Por su parte, López (1999) afirma que la educación intercultural bilingüe implica una educación en dos dimensiones, una lingüística y otra intercultural. La dimensión lingüística hace referencia a la enseñanza *de* y *en* lenguas diferentes; la dimensión intercultural hace referencia a la relación curricular que este tipo de educación establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, buscando un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. Por consiguiente, el enfoque educativo con perspectiva intercultural y bilingüe refuerza la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, posibilita la construcción de puentes de comunicación que permiten el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas. Así, la práctica de la interculturalidad en la educación no solo es una cuestión de los pueblos indígenas, sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad. En este caso se busca una interculturalidad de “doble vía” o sea para todos (indígenas y no

indígenas, hablantes de lenguas originarias e hispanohablantes, en las zonas rurales y urbanas, en el nivel primario y otros niveles educativos, en la educación y otros sectores sociales como derecho, medicina, comunicación, ingenierías, entre otros).

Por su parte, Paredes, Vera, La Serna y Barrionuevo (2016) sostienen que la noción de educación intercultural bilingüe integra dos grandes categorías: la interculturalidad y el bilingüismo. La primera está referida a la vida en sociedad donde existe una permanente relación y comunicación entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2001, p. 1). En esta perspectiva, la interculturalidad busca una relación equitativa entre diferentes, acabando de esta manera con la larga historia de hegemonía de una cultura dominante y otras culturas subordinadas.

La segunda referida al bilingüismo implica que los niños y niñas además de tener competencias comunicativas y lingüísticas en su lengua materna deben tener similares competencias en una segunda lengua, de modo tal que sean capaces de usar una u otra lengua en cualquier situación comunicativa y con idéntica eficacia comunicativa (Siguán y Mackey, 1986). Por su parte, Cerrón-Palomino (2003) señala que la noción de bilingüismo supone el manejo de dos o más idiomas que históricamente pueden o no estar relacionados, por ejemplo, español-francés, por un lado, y quechua-castellano, por el otro. Se asume que, en el primer caso, es decir cuando las lenguas están emparentadas, éstas deben mostrar diferencias estructurales más bien marcadas; porque en caso de que no haya entre ellas

distancias estructurales evidentes estaríamos más bien ante un dialecto de una misma lengua (pp. 21-22).

Estas nociones son relevantes, pues las políticas de EIB orientan sus metas a lenguas o idiomas, pero no a dialectos. Es decir, el diseño de políticas de EIB exige diferenciar la lengua del dialecto, lo cual resulta complicado si es considerado que la distinción entre ambas categorías es cuestión de grado, no de esencia. De allí que un dialecto se vuelva lengua cuando los hablantes de otras lenguas y los del mismo dialecto lo reconocen como tal y le asignan un nombre propio (Paredes, Vera, La Serna y Barrionuevo, 2016).

En suma, la educación intercultural bilingüe, por un lado, aspira a garantizar el aprendizaje escolar respetando la lengua materna de los niños y adolescentes que pertenecen a los pueblos originarios, así como ofrecerles una didáctica alineada a las particularidades de contextos. Por otro lado, demanda generar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, una situación de convivencia basada en el respeto, la equidad, el diálogo y el intercambio entre las diferentes culturas que convergen en la escuela; no solo en las escuelas a las que asisten los niños y adolescentes de los pueblos originarios, sino en todas las escuelas de la sociedad.

En resumen, consideramos necesario seguir afinando más las nociones conceptuales de la EIB, yendo de la teoría a la práctica y volviendo de la práctica a la teoría, situándolas a ambas en realidades socioculturales y sociolingüísticas concretas para ir acortando, de esta manera, la brecha entre el nivel de los principios y enunciados teóricos y el de la realidad.

1.7.5.3 La EIB en el discurso y en la praxis educativa

En primera instancia es importante señalar que la concepción e implementación de la educación intercultural bilingüe en el Perú en general y en la región Áncash en particular están limitadas, primero a algunas instituciones de las zonas rurales y, segundo, solo a la educación primaria. Al respecto, López (1999), Julca (2000, 2005), Nivin (2012, 2017) y otros autores más han señalado que la educación intercultural bilingüe no puede seguir focalizado en las zonas rurales y solo para los niños y niñas quechuahablantes, tampoco solo en la educación primaria; se requiere implementar en las zonas rurales y en todos los niveles educativos desde la educación inicial hasta la superior universitaria, es decir "una educación intercultural para todos".

Asimismo, Nivin (2017) identifica que falta el sinceramiento de las instituciones educativas interculturales bilingües. Pues, en el caso de Huaraz, existen instituciones educativas asignadas y reconocidas como interculturales y bilingües, pero que en la práctica más allá de su nomenclatura no se desarrolla ni implementa la EIB. En algunos casos, llegaron a esta situación por el bono que les otorgaba el Ministerio de Educación. Por el contrario, existen instituciones educativas de las zonas rurales que no están consideradas ni reconocidas como EIB, pero, en algunos casos ciertos docentes realizan prácticas docentes con enfoque intercultural y bilingüe. Además, la autora señala que la EIB requiere mayor trabajo y compromiso de los profesores, pero también de los especialistas de las UGEL y DREs, así como de la DIGEIBIRA. Los docentes necesitan mayor capacitación, pero, sobre todo, seguimiento y acompañamiento permanente.

Al respecto, Paredes, Vera, La Serna y Barrionuevo (2016) señalan que, para el éxito de la EIB, en primer lugar, es necesaria una adecuada identificación de las escuelas que deberían ser interculturales y bilingües. Sin embargo, la DIGEIBIRA maneja un listado de instituciones EIB que fue creado para asignar los bonos a los docentes que enseñan en este tipo de escuelas, lo cual generó incentivos perversos que llevaron a escuelas, que difícilmente pueden ser calificadas como "EIB", a autoincluirse (filtrarse) en esta categoría para beneficiarse de los mencionados bonos. En cambio, la lista que maneja Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación incluye un número menor de instituciones, pues fue construida bajo el criterio de la real enseñanza en una lengua indígena diferente del castellano, para así elaborar las pruebas que miden los logros de aprendizaje en dichos idiomas. Ello revela un problema de gestión de la información interior del propio Ministerio de Educación.

Al problema anterior, se debe sumar la dificultad que genera la identificación de las lenguas en que debería ser ofrecida la EIB. Así, la revisión de los documentos "Cédula Borrador del Censo Escolar 2013: matrícula, docentes y recursos", "Situación actual de la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú (2013)" y el "Registro Nacional de instituciones educativas de Educación Intercultural Bilingüe" permitió a la Defensoría del Pueblo (2013) observar la existencia de una discordancia en la relación de lenguas originarias consignadas en estos documentos. Así, algunas lenguas se reconocen en un documento, pero no se incluyen en los otros. Ciertamente, los problemas en materia de identificación de las lenguas generan el riesgo de desatender grupos que deberían participar de programas de EIB, los cuales no solo requieren de profesores, sino también de

materiales preparados en su lengua. Al respecto, es importante reconocer que algunos documentos del Ministerio de Educación acuden a una cifra conservadora de lenguas habladas en el Perú.

Otro de los problemas de la gestión de la EIB es la falta de capacitación y experticia de los docentes en el manejo y enseñanza de las lenguas originarias. En algunos casos, los docentes son hablantes de la lengua de los niños y niñas, pero no saben cómo enseñar. En otros casos, el conocimiento de la lengua originaria como el quechua por parte de los docentes se focaliza solo en la oralidad. Es decir, los profesores saben hablar la lengua, pero no saben escribir y por, consiguiente, prefieren no enseñar. No obstante, la EIB no puede reducirse solo a lo lingüístico, sino también abarca lo intercultural. En este caso, a veces los docentes solamente desarrollan aspectos visibles de la cultura local, danza, música, etc. Lo intercultural va mucho más allá de las vistosas representaciones folclóricas (Julca 2000, 2009, 2010).

Al respecto, la Defensoría del Pueblo (2013) determinó que, en los dos procesos de contratación docente anteriores a su informe, fue exigida mayor rigurosidad en la evaluación de las habilidades y los conocimientos de los postulantes a las plazas EIB, principalmente del idioma originario. Sin embargo, identificó que, en nueve Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), fueron contratados 808 docentes sin formación ni capacitación en EIB. Dicha supervisión también permitió observar que, en la conformación de los comités de contratación docente de catorce UGEL, no fue incorporado un especialista de EIB ni un líder indígena o representante de la organización indígena regional, para que realice la evaluación del dominio del idioma originario a los postulantes. Así, en dichas

UGEL, la evaluación del dominio del idioma no fue realizada. Si bien la mayoría de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) reportaron haber desarrollado en su circunscripción capacitaciones en EIB, 14 UGEL declararon no haberlas realizado a pesar de que la Ley General de Educación establece que una de sus funciones es identificar las necesidades de capacitación del personal docente y administrativo, así como desarrollar programas de capacitación. Esta situación afecta a los docentes que laboran en escuelas EIB, quienes son, precisamente, los que mayores necesidades de formación requieren. Asimismo, la Defensoría del Pueblo (2013) observó que, en muchos casos, los especialistas de EIB no son los únicos que tienen a su cargo las capacitaciones en EIB, sino que esta labor también es cumplida por especialistas de otras áreas u otros niveles que no poseen mayor conocimiento del enfoque y la propuesta de EIB. Ciertamente, la falta de docentes competentes, y de capacitaciones adecuadas son preocupantes, pues la evidencia empírica de América Latina demuestra que la presencia de profesores capacitados es fundamental para mejorar el rendimiento escolar (Willms y Somers 2001).

Al respecto, Paredes, Vera, La Serna y Barrionuevo (2016) señalan que si, a la falta de capacitación adecuada, son sumados los retos adicionales que enfrenta un docente de EIB se evidencia un serio problema. Tal como reconoce Saroli (2011):

> Enviar a un(a) docente mal preparado(a) a una escuela en una comunidad aislada donde a veces puede regresar a su casa solamente una vez al mes, donde el programa de EIB está en su infancia, donde los miembros de la comunidad entienden poco sobre las teorías pedagógicas y muy raramente han sido consultados respecto de los cambios educativos (Valdiviezo 2009),

donde la infraestructura es inadecuada y donde casi no existe un sistema de apoyo para el/la docente, es una receta para el desastre (pp. 66-67).

1.7.5.4 Dimensiones y aplicación de la interculturalidad en la educación

Según el documento la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (DINEBI, 2002), la interculturalidad en la educación tiene múltiples dimensiones y aplicabilidad en la educación.

1.7.5.4.1 Las dimensiones de la interculturalidad en la educación

(a) La interculturalidad con relación a la educación

— Concibe la interculturalidad como una necesidad de todo el sistema educativo nacional.

— Propicia la construcción y valoración de la propia identidad personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades individuales y sociales.

— Viabiliza una educación en y para el pluralismo.

— Entiende que el reconocimiento de las diferencias culturales es el principio fundamental de toda democracia.

(b) La interculturalidad en cuanto a las lenguas:

— Sirve para transmitir con más facilidad y eficiencia los contenidos y valores culturales propios que debe hacerse en las lenguas maternas.

— Utiliza la interacción dialógica con otras culturas.

— Se incluye la enseñanza de castellano como segunda lengua para todos los hablantes de lenguas originarias o indígenas.

(c) Interculturalidad y género: Reconoce la igualdad de derechos de hombres y mujeres, particularmente se propicia el derecho de las mujeres y las niñas a la educación.

(d) Interculturalidad y medio ambiente:

— Aporta a la comprensión de la relación de respeto y cuidado del medio ambiente.

— Ofrece orientaciones para el uso racional de los recursos naturales y culturales.

1.7.5.4.2 La aplicabilidad de la interculturalidad en la educación

(a) Currículo: la interculturalidad como eje transversal del currículo nacional en todos los niveles y modalidades de la educación peruana.

(b) Evaluación: se evalúa el aprendizaje (qué se ha aprendido) y la enseñanza (qué y cómo se ha enseñado), tanto cualitativamente como cuantitativamente.

(c) Materiales: se presta especial atención a la producción de materiales escritos, audiovisuales e informáticos con la participación activa de los educandos, padres y madres y docentes para el desarrollo de la lengua materna (L1), el aprendizaje de la segunda lengua (L2) y la comprensión de la interculturalidad como principio de convivencia en una sociedad plural y democrática.

(d) Formación permanente de los docentes: la formación, especialización, capacitación y actualización deben desarrollarse en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural.

(e) Investigación: promueve la formación de investigadores que enriquezcan el conocimiento de la interacción entre culturas diversas en el país. Se propone constituir un centro de documentación que albergue investigaciones, estudios y producciones que den cuenta de las prácticas, conocimientos y saberes de los pueblos indígenas.

(f) Niveles educativos: la interculturalidad como eje transversal en todo el sistema educativo nacional, desde inicial hasta superior universitaria.

1.7.5.5 Las lenguas en la educación

En un contexto de diversidad étnica, lingüística y cultural, como lo es el Perú, la educación debería partir de las características socioculturales en el que crecen los educandos, enfatizando en la reflexión y el análisis crítico de la realidad social, de la cual forma parte y en la que el estudiante juega un papel preponderante. Al respecto, López (1999) refiere para que todo lo señalado sea posible, la educación tiene que necesariamente recurrir a los medios de expresión propios del educando y, a partir de ellos, proveerlo de un nuevo código que le permita la comunicación en contextos más allá de los cuales el éxito o fracaso de cualquier niño o niña en la escuela está íntimamente relacionado con su éxito o fracaso en la adquisición y desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas. Su habilidad para escuchar y para hablar, y la forma en la que la escuela lo ayuda para desarrollar estas capacidades determinarán su progreso en la lectura y su avance en la escolaridad, incluso a nivel secundario y universitario. Por ello, la lengua se constituye en un valioso instrumento que ayuda al niño a desarrollar psicológica, social y cognitivamente. En un contexto bilingüe, la enseñanza del lenguaje no debe tener como meta el desarrollo de la competencia comunicativa sólo en la lengua materna (quechua u otra lengua), sino también de la segunda lengua (generalmente castellana). Por consiguiente, la competencia comprende el manejo no de una lengua, sino de dos lenguas: la lengua materna del educando y una segunda lengua, tanto a nivel oral como escrito.

Lo que se persigue con la enseñanza *de* y *en* la lengua originaria o indígena (quechua, aimara u otra) y de y en segunda lengua (por lo general la castellana) es facilitarle al educando todas las posibilidades de liberar su afectividad y emotividad, así como también hacerlo partícipe de la tarea de creación del conocimiento. Finalmente, como las lenguas originarias son habladas por poblaciones social y económicamente marginadas, la escuela tiene que también asumir un rol protagónico de defensa de dichas lenguas y sus hablantes para posibilitar su mantenimiento, desarrollo y difusión.

1.7.5.6 Lengua materna (L1) y segunda lengua (L2)

La distinción teórica entre lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) para su implementación en la educación es sumamente importante debido a que a veces se suelen usar indebidamente dichos conceptos y, consecuentemente, su tratamiento en la educación también se convierte indebido. Por ejemplo, se asocia a la lengua materna a una lengua originaria como a la lengua quechua, y al castellano como segunda lengua. Sin embargo, el quechua puede ser lengua materna o segunda lengua; de la misma manera que el castellano puede ser lengua materna o segunda lengua. Además, en muchas áreas andinas, como en gran parte del Callejón de Huaylas, tanto el quechua como el castellano se constituyen como lengua materna de los niños porque las adquieren de manera simultánea debido a que en su entorno social se hablan las dos lenguas. Bajo esta lógica de la sociedad tradicional, en la educación se implementa la enseñanza *de* y *en* lenguas, en quechua como L1 y en castellano como L2. No obstante, como hemos señalado, esta distinción no siempre se ajusta a la realidad sociolingüística. Hoy en día, en el Callejón de Huaylas casi

ya no hay contextos monolingües en quechua (Julca 2009), sino se evidencia diferentes niveles de bilingüismo. Por consiguiente, el modelo educativo quechua como L1 y castellano como L2 no es funcional. Pero, ¿Qué es la L1 y la L2?

En primer lugar, la lengua materna es la primera lengua que se adquiere en el hogar y desde la infancia. En segundo lugar, la segunda lengua es la que se aprende después de la lengua materna o primera lengua. En el contexto andino y amazónico del Perú, por lo general, el castellano se constituye como una segunda lengua para la población indígena.

Lengua materna	**Segunda lengua**
– Se adquiere de manera natural en el ambiente familiar. – Se adquiere en la infancia. – Todas las personas tienen una lengua materna. – La lengua materna no necesita de la segunda lengua para su existencia.	– Por lo general se aprende de forma sistemática en el ambiente escolar. – Se puede aprender o adquirir en cualquier etapa de la vida. – No todas las personas tienen una segunda lengua. – Necesariamente se aprende sobre la base de la lengua materna.

La distinción entre la lengua materna y la segunda lengua cobra trascendental importancia en la educación. Los especialistas (López 1999; Zavala 2008; Julca 2009, entre otros) refieren que la enseñanza de una lengua materna y la enseñanza de la segunda lengua, desde una perspectiva teórica, técnica y práctica tienen sus propias particularidades. Por consiguiente, no se puede enseñar una segunda lengua usando las metodologías de la primera lengua o viceversa. Los autores arriba señalados, afirman que la segunda lengua se enseña y, para ello se requiere de una metodología específica, la ‘lengua materna no se enseña’ en el sentido literal del

término, dado que los niños ya van a la escuela con amplio conocimiento y manejo de su lengua materna. Asimismo, es importante distinguir entre la enseñanza ***de*** una lengua (uso de metodologías diversas para enseñar una lengua) y la enseñanza ***en*** una lengua (uso de la lengua en la enseñanza educativa). En este marco, es de suma importancia conocer cómo se viabiliza en la práctica la enseñanza de lenguas en los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo, tiempo cómo se evalúa las capacidades y habilidades logradas por los estudiantes; así como si las calificaciones realmente responden a los logros de aprendizaje de los estudiantes.

1.7.5.7 Escenarios sociolingüísticos y la enseñanza de la L1 y la L2

Según Julca (2009; 2010; 2013), la situación sociolingüística actual de los Andes ancashinos presenta una amplia gama de escenarios sociolingüísticos motivados por la migración del campo a la ciudad, la escuela y los medios de comunicación, en los que no cabe un solo modelo de enseñanza de lenguas. Asimismo, Godenzzi (203) para el caso andino distingue diez situaciones sociolingüísticas de uso de lenguas en contextos en los que se suele dar el aprendizaje del castellano por parte de las poblaciones indígenas. Por su parte, Carbajal (2006) en un estudio sobre "Cambio y conservación intergeneracional del quechua" realizado en las comunidades Hatun Qirus y Hapu Q'irus (Cuzco) identifica tres escenarios sociolingüísticos: (1) quechua como lengua materna, (2) castellano como lengua materna y (3) quechua y castellano como lenguas maternas. Para el caso concreto de Ancash, Julca (2009) en un estudio realizado en el Callejón de Huaylas y los Conchucos identifica cinco escenarios sociolingüísticos:

(1) Monolingüismo en quechua. Corresponde a las comunidades ubicadas, principalmente, en las zonas aisladas y de difícil acceso.

(2) Monolingüismo en castellano local/regional. El proceso de urbanización de las zonas rurales y el intenso contacto del campo con la ciudad ha permitido que en los últimos años algunas comunidades tradicionales quechuas ya no hablan la lengua originaria, sino el castellano.

(3) Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del quechua. Muchas comunidades andinas de Ancash presentan este escenario sociolingüístico, principalmente, aquellas que se encuentran alejadas de las ciudades, pero menos aisladas y de más fácil acceso que las del tipo 1.

(4) Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del castellano. Corresponde a las comunidades quechuas ubicadas en las zonas semiurbanas y ciudades pequeñas o intermedias, sobre todo en los barrios populares, migrantes quechuas o descendientes de ellos en las ciudades intermedias o grandes.

(5) Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso relativamente equilibrado del quechua y castellano. Corresponde a las comunidades quechuas ubicadas un tanto más distante que las del tipo 4 y más cercanas que las del tipo 3.

Teniendo en cuenta los escenarios sociolingüísticos descritos, Julca (2009) sugiere que mínimamente en Áncash se podrían idear cinco modelos de enseñanza de lenguas teniendo en cuenta la L1 y la L2 de los niños y niñas y la lengua de uso predominante y preferido. Además, precisa que no siempre existe la correspondencia entre la L1 y la lengua de uso predominante, es decir no siempre

la L1 es la lengua de uso predominante, puede ser la L2 o ambas lenguas pueden ser usadas equilibradamente. Los modelos de enseñanza de lenguas son:

(1) Iniciación al castellano. Corresponde a los contextos de monolingüismo en quechua y contextos bilingües donde el quechua es el idioma de uso predominante.

(2) Iniciación al quechua. Corresponde a los contextos de monolingüismo en castellano local/regional y contextos donde el castellano es el idioma de uso predominante.

(3) Quechua como L1 y castellano como L2. Corresponde a los contextos donde el castellano ya tiene una presencia relativa en diversos dominios de experiencia de los niños y niñas.

(4) Castellano como L1 y quechua como L2. Corresponde a los contextos donde el quechua tiene presencia en diversos dominios de experiencia de los niños y niñas.

(5) Quechua y castellano como L1 o EIB de "doble vía". Corresponde a los contextos de bilingüismo relativamente equilibrado donde los niños y niñas son hablantes de ambas lenguas y cuya frecuencia de uso es relativamente similar.

1.7.6 El área de Comunicación

El área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria. Este desarrollo se da mediante el uso del lenguaje, una herramienta fundamental para la formación de las personas, pues les permite tomar conciencia de sí mismos al

organizar y dar sentido a sus vivencias y saberes. Los aprendizajes que propicia el área de Comunicación contribuyen a comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida (Ministerio de Educación, 2016).

El marco teórico y metodológico que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Comunicación corresponde al enfoque comunicativo. Este enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos (Ministerio de Educación, 2016).

Según el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016), el área de comunicación tiene como propósito principal desarrollar en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de la lengua para expresarse, comprender, procesar y producir mensajes y por ende lograr las siguientes competencias:

- Se comunica oralmente.
- Lee diversos tipos de textos.
- Escribe diversos tipos de textos.

1.7.6.1 Se comunica oralmente

Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, ya sea de forma presencial o virtual, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente. Esta competencia se asume como una práctica social en la que el estudiante interactúa con distintos individuos o comunidades. Al hacerlo,

tiene la posibilidad de usar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica frente a los medios de comunicación audiovisuales. La comunicación oral es una herramienta fundamental para la constitución de las identidades y el desarrollo personal.

Esta competencia, según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016), implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto oral:** el estudiante recupera y extrae información explícita expresada por los interlocutores.
- **Infiere e interpreta información del texto oral:** el estudiante construye el sentido del texto a partir de relacionar información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto oral. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta el sentido del texto, los recursos verbales, no verbales y gestos, el uso estético del lenguaje y las intenciones de los interlocutores con los que se relaciona en un contexto sociocultural determinado.
- **Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante expresa sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, características del tipo de texto, género discursivo y registro, considerando las normas y modos de cortesía, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Asimismo, expresa las ideas en torno a un tema de forma lógica, relacionándolas mediante diversos recursos cohesivos para construir el sentido de distintos tipos de textos.

— **Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica:** el estudiante emplea variados recursos no verbales (como gestos o movimientos corporales) o paraverbales (como el tono de la voz o silencios) según la situación comunicativa para enfatizar o matizar significados y producir determinados efectos en los interlocutores.

— **Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores:** el estudiante intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente, participando de forma pertinente, oportuna y relevante para lograr su propósito comunicativo.

— **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral:** los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos orales en los que participa. Para ello, compara y contrasta los aspectos formales y de contenido con su experiencia, el contexto donde se encuentra y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, el contenido y las intenciones de los interlocutores con los que interactúa, en relación al contexto sociocultural donde se encuentran.

1.7.6.2 Lee diversos tipos de textos

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos

provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer. Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.

Esta competencia, según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) implica la combinación de las siguientes capacidades:

— **Obtiene información del texto escrito:** el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.

— **Infiere e interpreta información del texto:** el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

— **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto:** los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector.

1.7.6.3 Escribe diversos tipos de textos

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe. Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita,

utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite.

Para construir el sentido de los textos que escribe, es indispensable asumir la escritura como una práctica social. Además de participar en la vida social, esta competencia supone otros propósitos, como la construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje. Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable.

Esta competencia, según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016), implica la combinación de las siguientes capacidades:

— **Adecúa el texto a la situación comunicativa:** el estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.

— **Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente.

— **Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente:** el estudiante usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.

— **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito:** el estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación

comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural.

1.7.6.4 La evaluación y el área de Comunicación en el nivel primario

En el nivel primario se evalúan los aprendizajes que el niño desarrolla utilizando diferentes técnicas e instrumentos para recoger información acerca de los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Las competencias y capacidades a lograr se encuentran organizados en el Programa Curricular del Nivel Primario.

El trabajo que se realiza en el área de comunicación en educación intercultural bilingüe, en nivel primario, se basa en un modelo de Educación Bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, los procesos de aprendizaje de los niños y niñas indígenas se desarrollan tanto en la lengua originaria como en castellano, considerando estrategias de primera y segunda lengua según correspondan. En los últimos años las instituciones educativas han dado énfasis a los procesos de lectura y producción de textos, preocupación comprensible si consideramos los bajos resultados obtenidos por la niñez peruana en estas competencias. Sin embargo, para el caso de los pueblos originarios, el desarrollo de la oralidad es fundamental. Esto debe hacerse respetando las formas de discurso propias de los pueblos y comunidades, promoviendo su uso en los espacios adecuados y respetando la manera en que esta oralidad se desarrolla en la comunidad.

1.7.6.5 Área de Comunicación y la enseñanza de lengua L1 y L2

En la actualidad, el sistema educativo nacional preocupado por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas promueve el reconocimiento de las particularidades características personales, sociales, lingüísticas y culturales de los alumnos. Una de las consecuencias de dichas preocupaciones es la de considerar la lengua materna de los niños y niñas como la base fundamental del currículum escolar para que sus aprendizajes sean de calidad. En los contextos donde se habla lenguas originarias, simultáneamente con la inclusión de la lengua materna, se enseña a los niños y niñas el castellano como segunda lengua con la finalidad de formar alumnos bilingües, con sólido dominio en ambas lenguas (Galdames, Walqui y Gustafson, 2008).

En este marco, una de las asignaturas privilegiadas para la enseñanza de lenguas ha sido y sigue siendo la de Comunicación. Los informes de investigación (López, 2002; Julca, 2005; Zúñiga, 2008) hacen entrever que la única área donde se da de alguna manera el tratamiento de lenguas es la de Comunicación. Es importante precisar que las principales áreas de la enseñanza escolar son las de Comunicación y Matemática y las evaluaciones censales, hasta ahora, se han concentrado mayormente en estas dos áreas. En el primer caso, focalizan en la comprensión lectora y producción de textos y; en el segundo caso, en razonamiento lógico y resolución de problemas.

En general, los estudiantes llegan a la escuela habiendo adquirido un conocimiento lingüístico necesario en su lengua materna para desplegar ciertas habilidades o capacidades tanto a nivel de comprensión como de producción oral y escrita. Así mismo, la producción y recepción de textos escritos son capacidades

que la escuela debe lograr desarrollar íntegramente. En este sentido, la educación escolar cumple un papel potenciador de las habilidades orales y escritas de los estudiantes en lo que respecta a sus capacidades de recepción y producción, porque los enfrenta a un registro oral y escrito nuevo -el registro formal-, y favorece su uso y exige el desarrollo de dichas capacidades (Ministerio de Educación, 2001).

El enfoque comunicativo permite abordar la enseñanza de la lengua de una manera significativa y funcional. Este enfoque parte de la estructura y significado de los textos vistos como unidad y no solamente como un conjunto de oraciones inconexas. En un texto podemos encontrar estructuras textuales (coherencia global) y estructuras oracionales (coherencia lineal) que tienen entre sí una relación semántica. Este enfoque considera también que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Además, toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo. En ese sentido, se asumen los aportes de la pragmática entendida como el "estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los hablantes" (Escandell, 1993, p. 35). Con este enfoque de la enseñanza de la lengua se pretende que los estudiantes logren la competencia comunicativa, definida como "la capacidad de producir y comprender diferentes tipos de textos que respondan a distintas intenciones y dados en situaciones comunicativas variadas" (Ministerio de

Educación, 2002). En palabras de Hymes (1974) consiste en usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presenta cada día. El área de Comunicación considera que, para ser competentes al comunicarse, los estudiantes deben desarrollar fundamentalmente las competencias de comprensión y producción de textos orales y escritos, así como textos audiovisuales y literarios que implican el desarrollo de procesos cognitivos específicos.

1.8 Definición conceptual

Evaluación de los aprendizajes en educación intercultural bilingüe

La evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. La evaluación busca valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades (Ministerio de Educación, 2017).

Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa más democrática para las sociedades indígenas que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las

necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida (Godenzzi, 1996)

Estrategias de evaluación

Son el "conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno" (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Respecto a las estrategias de evaluación que tendremos en cuenta son las técnicas como actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden, y los recursos que son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a estudiantes, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las estrategias son de naturaleza metacognitiva tales como la autorregulación del aprendizaje mediante la observación, autoevaluación y coevaluación. Jorba y Sanmartí (1996).

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que usa el docente, necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los estudiantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos no son fines en sí mismos, pero constituyen una ayuda para obtener datos e informaciones respecto a los logros de aprendizajes de los estudiantes, por ello se debe seleccionar instrumentos de acuerdo al área, al contexto, diseñando coherentemente para ser de calidad. (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001)

Área de Comunicación

El área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria. Este desarrollo se da mediante el uso del lenguaje, una herramienta fundamental para la formación de las personas, pues les permite tomar conciencia de sí mismos al organizar y dar sentido a sus vivencias y saberes. Los aprendizajes que propicia el área de Comunicación contribuyen a comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida (Ministerio de Educación, 2016).

Educación primaria

El nivel de la educación primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y se desarrolla durante seis años. Tiene por objetivo el desarrollo de competencias de los estudiantes el cual es promovido desde la Educación Inicial. La atención de los estudiantes en el nivel considera los ritmos, estilos y niveles de aprendizaje, así como, la pluralidad lingüística y cultural. En este nivel se fortalecen las relaciones de cooperación y corresponsabilidad entre la escuela y la familia para asegurar el desarrollo óptimo de los estudiantes, así como, enriquecer el proceso educativo. El nivel de Educación primaria abarca tres ciclos, en ellos los niños fortalecen sus competencias comunicativas mediante el aprendizaje de la lectura y escritura convencional, en su lengua materna y segunda lengua (Ministerio de Educación, 2016).

La competencia

Se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético (Ministerio de Educación, 2016).

Las capacidades

Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas (Ministerio de Educación, 2016).

Enfoque comunicativo

Es el marco teórico y metodológico que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Comunicación. Este enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos (Ministerio de Educación, 2016):

— **Es comunicativo,** porque su punto de partida es el uso de lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros.

— **Considera las prácticas sociales del lenguaje,** porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre

sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos y apropiarse progresivamente de este.

— **Enfatiza lo sociocultural,** porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos. Los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas. Por eso se debe tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales. Más aún en un país como el Perú, donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano.

Asimismo, el área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para aprender en los diversos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintas facetas de la vida, considerando el impacto de las tecnologías en la comunicación humana.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.9 Descripción del trabajo de campo

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa "Julio C. Tello" de Pampash, Chacas, asignada como una institución educativa intercultural y bilingüe, durante los meses de octubre y noviembre de 2018. Como es natural, según su clasificación se esperaba que en esta institución educativa se desarrollara el proceso educativo bajo el enfoque intercultural y bilingüe; no obstante, los resultados de esta investigación hacen entrever que más allá de la denominación poco o nada se hace por el tratamiento educativo intercultural y bilingüe, sino meramente hispanizante lingüísticamente y asimilacionista culturalmente.

El proceso se inició con la solicitud a la directora de la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, pidiendo la autorización para realizar la investigación, la cual estuvo centrada básicamente en la encuesta y entrevista a los docentes, con la finalidad de conocer sus versiones acerca de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación en el nivel primario. En primera instancia se procedió con la aplicación de un cuestionario a los seis docentes que laboran en dicha institución educativa. Luego se aplicó una entrevista semiestructura a cada uno de ellos, la cual nos permitió tener información amplia sobre la evaluación en su práctica docente. El acopio de datos mediante ambas técnicas (encuesta y entrevista) y sus instrumentos (cuestionario y guía de entrevista, respectivamente) nos permitió tener una información amplia y complementaria entre una y otra.

Una primera mirada a partir de la encuesta y entrevista hace entrever que los docentes no desarrollan ni implementan el enfoque intercultural y bilingüe en la

evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Primero, porque a pesar que todos los docentes hablan quechua no hacen clases en quechua y, segundo, porque no están preparados y capacitados para llevar adelante el enfoque educativo intercultural y bilingüe, por lo que su actividad docente se reduce mayormente a las prácticas tradicionales de la evaluación, entrada básicamente en la medición de los aspectos conceptuales o cognoscitivo.

1.10 Presentación de resultados y prueba de hipótesis

Para una mejor comprensión de los resultados obtenidos, a continuación, primero se presenta la descripción numérica y análisis respectivo de la encuesta, según los objetivos de la investigación. Segundo, se presenta los resultados de la entrevista.

1.10.1 Resultados de la encuesta a docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en área de Comunicación

El objetivo general estuvo orientado a diagnosticar cómo se evalúan los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el área de comunicación en la Educación Primaria en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018. Los resultados de la encuesta se presentan en la tabla 1 y figura 1.

Tabla 1

Distribución numérica y porcentual de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Intercultural Bilingüe en el área de Comunicación en el nivel primario

Frecuencia	**D1: Etapas**		**D2: Estrategias**		**D3: Instrumentos**	
	Fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	0	0	0	0	0	0
A veces	5	83,3	1	16,7	1	16,7
Casi siempre	1	16,7	4	66,7	4	66,7
Siempre	0	0	1	16,7	1	16,7
Total	6	100,0	6	100,0	6	100,0

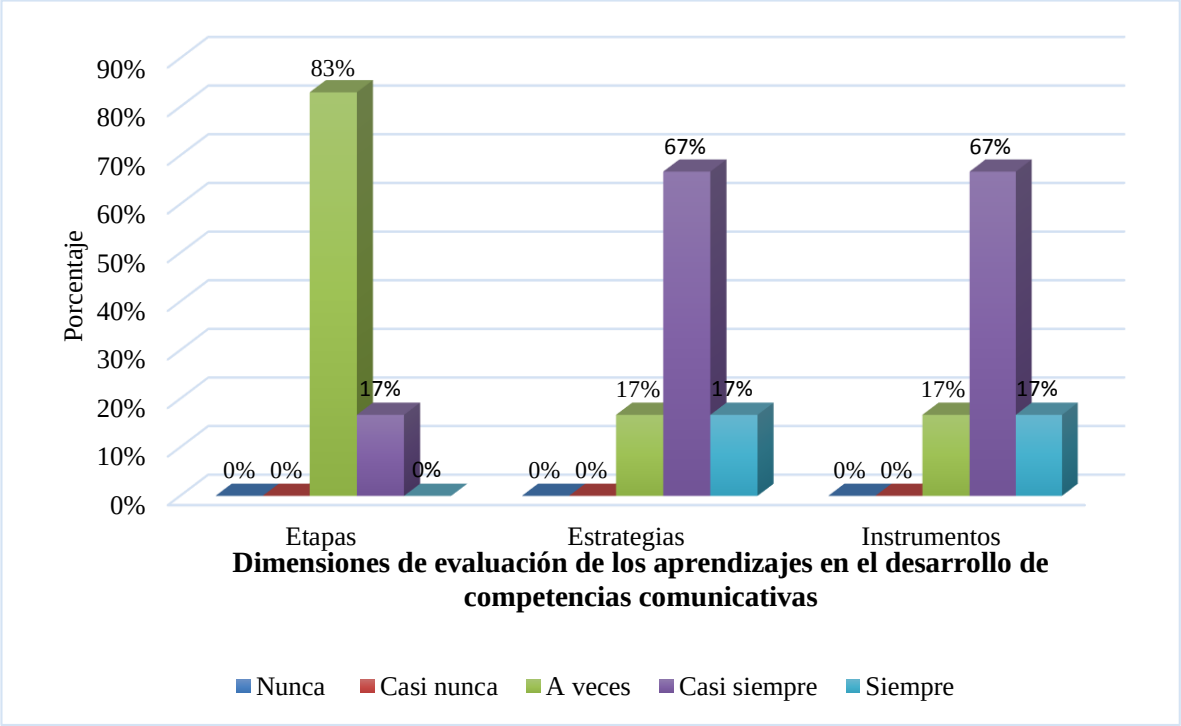


Figura 1. Distribución porcentual de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Intercultural Bilingüe en el área de Comunicación en el nivel primario.

Descripción e interpretación: En la tabla 1 y figura 1, se observa que el 83 % de los docentes a veces tienen en cuenta las etapas de evaluación para evaluar los aprendizajes en el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes y el 17 % de los docentes casi siempre tienen en cuenta las etapas de evaluación. El 17 % de los docentes a veces utiliza unas estrategias e instrumentos de evaluación, el 67 % usa casi siempre y 17 % afirma que siempre utiliza las estrategias e instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias comunicativas: se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos.

Estos resultados hacen entrever que no todos los docentes realizan, consideran y desarrollan todas las etapas de la evaluación. La mayoría utiliza por menos unas estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Por consiguiente, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no se realiza cabalmente bajo el enfoque intercultural bilingüe porque descuidan sobre todo a las etapas de evaluación.

1.10.1.1 Etapas de la evaluación de los aprendizajes en el desarrollo del área de Comunicación

El primer objetivo específico se refiere a la identificación de las etapas de evaluación que implementan los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018. Las etapas están referidas básicamente a la evaluación de entrada, la evaluación de procesos y finalmente la evaluación de resultados o sumativa. En general, no todos los docentes

cumplen con lo establecido; en general, solo lo hacen de manera parcial e incompleta. Los resultados de la encuesta se presentan la tabla 2 y figura 2.

Tabla 2

Distribución numérica y porcentual de las etapas de evaluación que implementan los docentes en la Educación Intercultural Bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria

Frecuencia	**Diagnóstica**		**Seguimiento**		**Confirmación**	
	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	33,3	1	16,7	0	0
A veces	4	66,7	4	66,7	4	0
Casi siempre	0	0	1	16,7	1	16,7
Siempre	0	0	0	0	1	83,3
Total	6	100,0	6	100,0	6	100,0

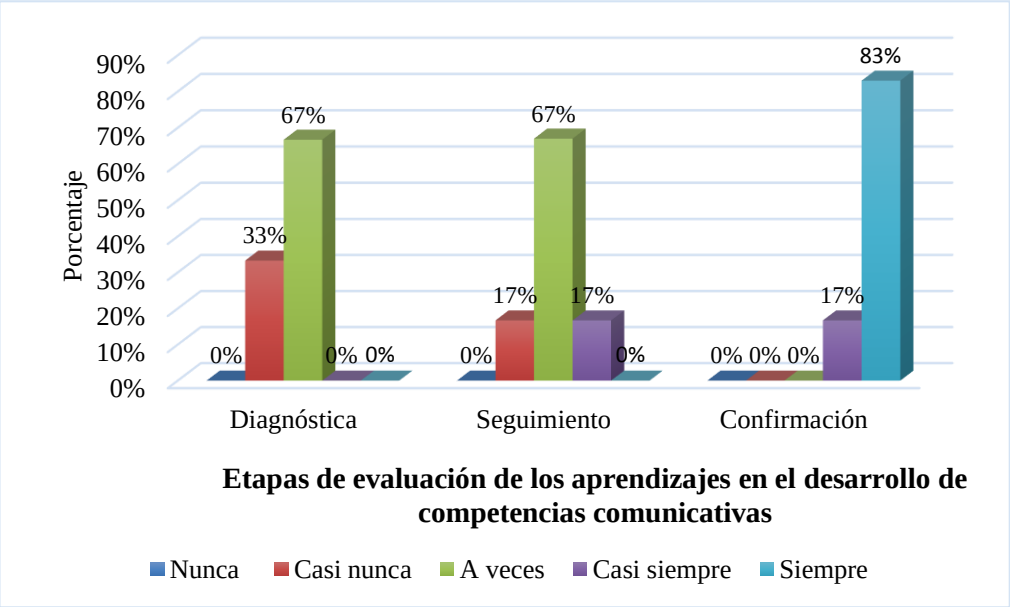


Figura 2. Distribución porcentual de las etapas de evaluación que implementan los docentes en la Educación Intercultural Bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria.

Descripción: En la tabla 2 y figura 2, se observa que, en la dimensión de etapas de la evaluación de aprendizajes, el 33 % de los docentes encuestados afirma que casi nunca realiza una evaluación diagnóstica, el 67 % de docentes mencionan que a veces realizan una evaluación diagnóstica al iniciar el año escolar. Asimismo, el 17 % de docentes menciona que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje casi nunca realiza una evaluación de seguimiento para comprobar las debilidades y fortalezas en sus estudiantes, el 67 % menciona que a veces lo hace y el 17 % de docentes menciona que casi siempre lo realiza. Del mismo modo, el 17 % menciona que casi siempre le da mayor importancia a la evaluación de confirmación y 83 % de docentes menciona que siempre le da mayor importancia a la evaluación sumativa o final.

Estos resultados nos hacen entender que la mayoría de los docentes no realizan la evaluación diagnóstica al inicio del año, bimestre o una unidad; solo la mitad de los docentes realizan la evaluación de seguimiento y la evaluación de confirmación todos los realizan en el desarrollo de las competencias comunicativas.

1.10.1.2 Estrategias de evaluación de los aprendizajes en el desarrollo de competencias comunicativas

El segundo objetivo específico estuvo orientado a reconocer si las estrategias de autoevaluación y coevaluación son utilizadas por los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas, 2018. Es importante señalar que la autoevaluación y la coevaluación educativas son obviadas en muchas experiencias y los docentes se centran básicamente en la

heteroevaluación. Como se verá en la tabla 3 y figura 3, la coevaluación es la menos practicada por los docentes.

Tabla 3

Distribución numérica y porcentual de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria.

Frecuencia	**Heteroevaluación**		**Autoevaluación**		**Coevaluación**	
	fi	%	fi	%	Fi	%
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	0	0	0	16,7	4	83,3
A veces	0	0	4	66,7	2	16,7
Casi siempre	1	16,7	2	16,7	0	0
Siempre	5	83,3	0	0	0	0
Total	6	100,0	6	100,0	6	100,0

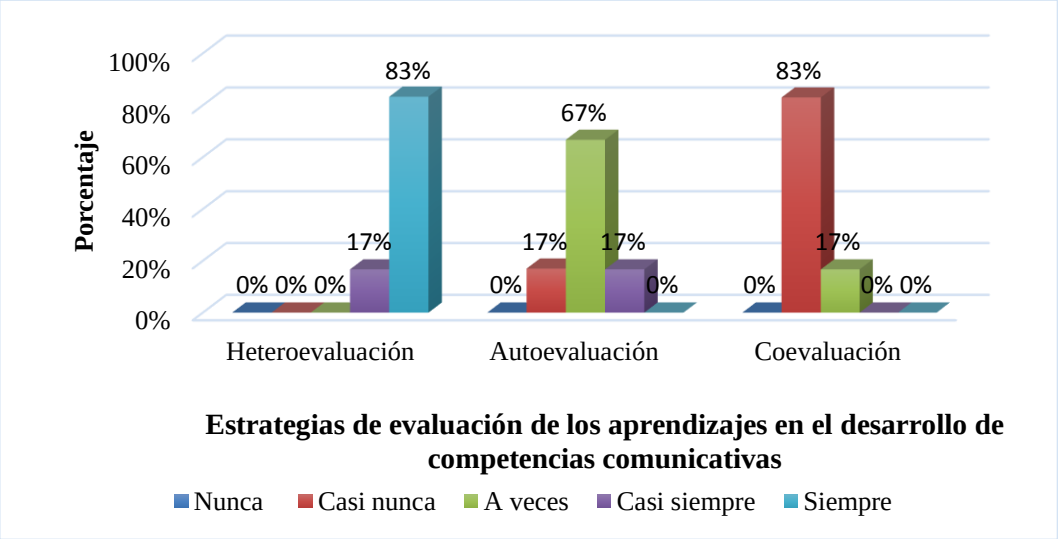


Figura 3. Distribución numérica y porcentual de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en la educación intercultural bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria.

Descripción: En la tabla 3 y figura 3, se observa que, en la dimensión de estrategias de evaluación de los aprendizajes, el 17 % de los docentes encuestados menciona que usa casi siempre la heteroevaluación para evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en el área de comunicación y el 83% de docentes mencionan que la aplica siempre. Asimismo, el 17 % de los encuestados menciona que casi nunca aplica la autoevaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes, el 67 % de docentes menciona que a veces la aplica y el 17 % utiliza casi siempre la autoevaluación. Referente a la estrategia de coevaluación, el 83 % de los docentes encuestados menciona que casi nunca aplica la coevaluación entre sus estudiantes para valorar los aprendizajes en grupo y 17 % de docentes menciona que a veces aplica la coevaluación. En conclusión, el instrumento más usado es la heteroevaluación, la mitad de los docentes utilizan la autoevaluación y pocos la coevaluación.

1.10.1.3 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes en el desarrollo de competencias comunicativas

El tercer objetivo específico estuvo orientado a identificar qué instrumentos de evaluación utilizan con mayor frecuencia los docentes en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria en la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, 2018. Como es de comprender, en este caso el propósito fue encuestar los instrumentos que utilizan los docentes en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que, en muchos casos, los instrumentos de evaluación se reducen a las prácticas de los exámenes bimestrales y finales que pueden ser de tipo desarrollado, así como la denominada prueba

objetiva con alternativas múltiples. En la tabla 4 y figura 4 se presentan los resultados obtenidos en la encuesta a los docentes.

Tabla 4

Distribución numérica y porcentual de los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria

Frecuencia	**Lista de cotejo**		**Rubricas**		**Pruebas objetivas y escritas**	
	Fi	%	fi	%	Fi	%
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	1	16,7	4	66,7	0	0
A veces	4	66,7	2	33,3	0	0
Casi siempre	1	16,7	0	0	4	66,7
Siempre	0	0	0	0	2	33,3
Total	6	100,0	6	100,0	6	100,0

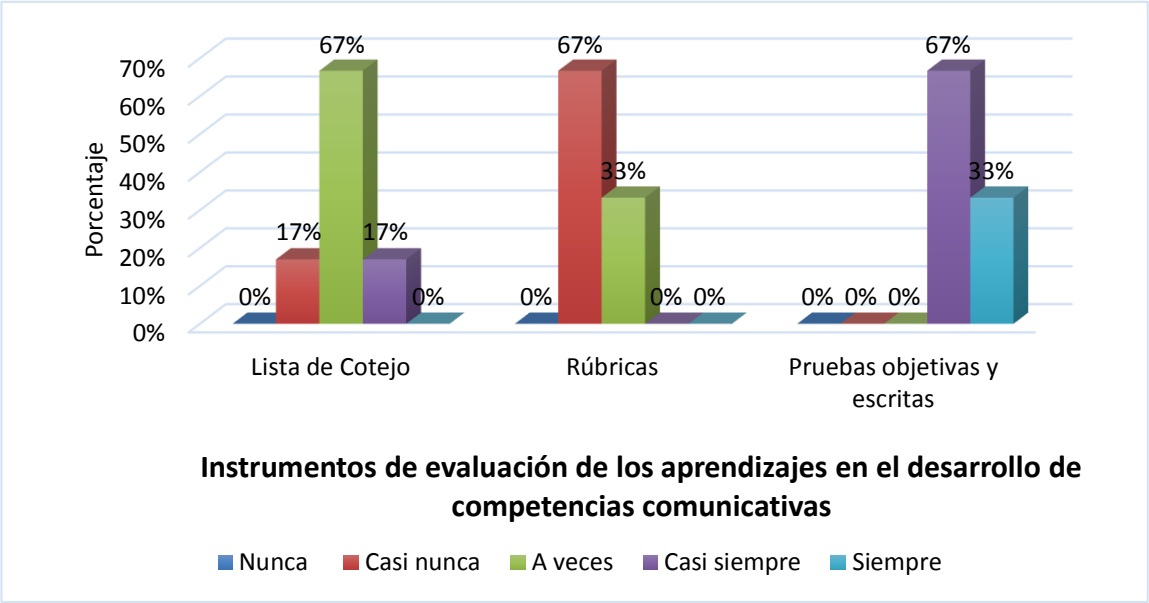


Figura 4. Distribución porcentual de los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes para lograr las competencias comunicativas en educación primaria.

Descripción: En la tabla 4 y figura 4 se observa que, en la dimensión instrumentos de evaluación de los aprendizajes en el desarrollo de competencias comunicativas, el 17 % de los docentes consultados mencionan que casi nunca utilizan la lista de cotejo para evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes, el 67 % menciona que la usa a veces, y el 17 % casi siempre emplea este instrumento de evaluación. El 67 % de los docentes consultados menciona que casi nunca utiliza las rúbricas para evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes y el 33 % menciona que usa a veces este instrumento. El 67 % de los docentes consultados menciona que usa casi siempre las pruebas escritas y objetivas para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes y el 33% menciona que usa siempre estos instrumentos. Podemos decir entonces que los instrumentos de evaluación más usados por los docentes del área de Comunicación en educación intercultural bilingüe en nivel primario de la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, son las pruebas escritas y objetivas; y, en cambio, las rúbricas son instrumentos poco utilizadas.

1.10.2 Resultados de la encuesta a docentes sobre la evaluación de las competencias del área de Comunicación considera las dimensiones de la educación intercultural bilingüe en educación primaria.

El objetivo fue diagnosticar si los docentes cuando evalúan las capacidades del área de comunicación tienen en cuenta la dimensión intercultural bilingüe en la educación primaria en la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, 2018. Las competencias y las capacidades a diagnosticar fueron:

- **Se comunica oralmente:** obtiene, infiere e interpreta la información del texto oral

- **Lee diversos tipos de textos:** obtiene, infiere e interpreta la información del texto escrito
- **Escribe diversos tipos de textos:** escribe y organiza las ideas de forma coherente y cohesionada.

Los resultados de la encuesta se muestran en la tabla 5 y figura 5.

Tabla 5

Distribución numérica y porcentual de evaluación de las competencias del área de comunicación considerando las dimensiones de la educación intercultural bilingüe en educación primaria.

Frecuencia	**Dimensión intercultural**		**Dimensión lingüística**	
	fi	%	fi	%
Nunca	0	0	0	0
Casi nunca	1	16,7	2	33,3
A veces	4	66,7	4	66,7
Casi siempre	1	16,7	0	0
Siempre	0	0	0	0
Total	6	100,0	6	100,0

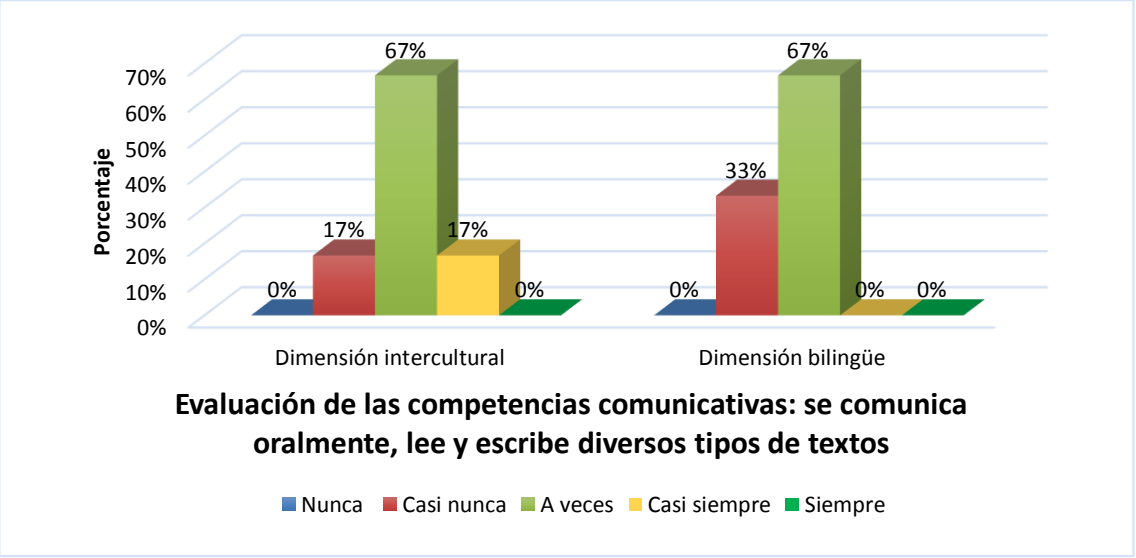


Figura 5. Distribución porcentual de evaluación de las competencias del área de comunicación considerando las dimensiones de la educación intercultural bilingüe en educación primaria.

Descripción: En la tabla 5 y figura 5, se observa que, en la evaluación de las competencias comunicativas el 17 % de los docentes encuestados afirman que casi nunca no consideran la dimensión de interculturalidad (himnos o cantos, tradiciones, saberes locales, entre otros), y el 67 % menciona que la considera a veces, y el 17 % casi siempre emplea esta dimensión de la EIB en educación primaria. Asimismo, el 33 % de los docentes mencionan que al evaluar las competencias comunicativas (se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos) casi nunca emplean la dimensión bilingüe, es decir, la mayoría evalúan en la segunda lengua y casi nunca en la lengua materna de los estudiantes y el 67 % de docentes menciona que a veces respeta la lengua materna de los estudiantes.

Estos resultados nos muestran que la mayoría de los docentes al evaluar las competencias comunicativas no tienen en cuenta la particularidad del contexto y la valoración de la lengua materna de los estudiantes.

1.10.3 Resultados de la entrevista a docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en área de Comunicación.

Para el desarrollo de esta técnica estructurada se diseñó una guía de entrevista concerniente a la evaluación de los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en área de Comunicación, luego se entrevistó a los 06 docentes de nivel

primario, quienes laboran en la Institución Educativa “Julio C. Tello” del centro poblado de Pampash, distrito de Chacas, provincia de Asunción.

Designación de la institución educativa intercultural y bilingüe

Con relación a la conformidad de la designación de la institución educativa con enfoque intercultural y bilingüe, cinco docentes entrevistados señalaron que sí están de acuerdo que la institución sea EIB. Al respecto, el profesor JCI señaló:

> “Sí, estoy de acuerdo que nuestra institución educativa sea bilingüe e intercultural porque en aquí casi toda la gente habla quechua y también castellano. Por eso nuestros alumnos son quechuahablantes y también castellano hablantes. Entonces, sí pues es necesario que sea bilingüe…” (Pampash, JCI, 12-10-18).

Por su parte, el profesor, MSQ señaló:

> “Sí, definitivamente, es importante que nuestra institución educativa sea bilingüe porque nuestros niños tienen que seguir hablando su lengua quechua que es tan bonito, tan dulce. Claro también el castellano es importante principalmente para la ciudad, aunque ahora los niños ya hablan más castellano…” (Pampash, MSQ, 12-10-18).

No obstante, solo un profesor MCG, señaló que no estaba de acuerdo con que la institución educativa sea bilingüe e intercultural, y dijo:

> “Yo no estoy de acuerdo porque cuando los estudiantes otras ciudades el quechua no les sirve, ya no utilizan el quechua. Entonces, nosotros debemos fortalecer el castellano que es la lengua que les va a servir en su vida, el

quechua quedará pues aquí nomás. Por eso viendo la realidad práctica, no estoy de acuerdo con la bilingüe intercultural" (Pampash, MCG, 12-10-18).

Es importante señalar que la perspectiva del docente es práctica y realista. Pues, como lo señala Julca (2005), la educación intercultural bilingüe hasta ahora no da resultados satisfactorios. No se implementa cabalmente la educación intercultural bilingüe en las zonas urbanas y el nivel secundario, por consiguiente, poco o nada les sirve lo bilingüe e intercultural para su vida futura.

Sobre el uso del quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación de competencias comunicativas, los docentes respondieron que usan muy poco y, generalmente, solo para reforzar algo que los estudiantes no entendieron o para llamar la atención cuando se desconcentran en clases. Esta situación sigue ocurriendo como había identificado Julca (2000) en su tesis de maestría sobre el uso de lenguas quechua y castellano en una institución educativa bilingüe e intercultural urbano: un estudio de caso. Veamos sus respuestas:

El profesor TAM señaló lo siguiente:

"Yo utilizo el quechua para hacer algunas aclaraciones, explicaciones a mis alumnos, cuando ellos no lo entienden muy bien. A veces también lo utilizo para llamar la atención, o también para facilitarlos" (Pampash, MCG, 12-10-18).

En este caso se observa que el profesor usa el quechua no de una manera sistemática y planificada, sino de manera ocasional. Esto implica que el uso del quechua en la escuela está condicionada a ciertas circunstancias, pero no existe una clase planificada enteramente en quechua.

Por su parte, el profesor, MSQ refiere lo siguiente:

"Yo de hablar hablo creo que bien mi quechua, por eso a veces les explico en quechua a mis niños, pero no sé escribir muy bien, allí es lo que tengo problemas y para no complicarme la vida mejor solo lo hablo y no lo escribo. Pero, lo cierto es que no lo estamos enseñando como L1 y L2 como debe ser" (Pampash, MSQ, 12-10-18).

En este caso se observa que el profesor tiene dominio oral de la lengua quechua, pero no el dominio escrito. Además, no tiene muy claro las nociones de L1 y L2, y por lo mismo, no cuenta con estrategias metodológicas para enseñar en L1 y L2, tanto refiriéndose al quechua como lengua materna o al castellano como segunda lengua.

Asimismo, la profesora YCB señaló lo siguiente:

"Aquí usamos el quechua y el castellano igual. Pero, para ser sincera yo no lo hago clases todo en quechua, peor aún no evalúo en quechua, más bien utilizo el quechua para llamarles la atención a los alumnos cuando se comportan mal o hacen malcriadeces. Cuando les alzas la voz en quechua, los alumnos rapidito se callan, se asustan. Como yo no he recibido capacitación no sé cómo se programa en L1 y L2. Entonces, aquí usamos más quechua para hacerles entender mejor cuando tienen dificultades en castellano" (Pampash, YCB, 23-10-18).

En este caso, se observa la falta de capacitación y preparación de los profesores para la enseñanza y evaluación en el área de comunicación en quechua. Así como requieren capacitarse en estrategias didácticas en quechua. Por ello, el uso del quechua se reduce solamente a ciertas circunstancias especiales, mayormente no pedagógicas.

Las etapas de la evaluación que aplican los docentes de la I. E. Julio C. Tello

Para llevar a cabo el proceso de evaluación es preciso que los docentes reconozcan los momentos que deben evaluar a los estudiantes. Si bien la evaluación es permanente se debería considerar a lo largo de la práctica evaluativa en el área de Comunicación la etapa de evaluación diagnóstica, a fin de recoger los saberes previos de las capacidades del área, la etapa de proceso o formativa que debe realizar a lo largo del bimestre y la etapa de final, sumativa o de confirmación para valorar los logros finales de capacidades en el área de Comunicación. Los docentes entrevistados refieren que hacen uso las etapas de inicio, pero principalmente la etapa de confirmación o final.

Al respecto, el profesor JCI sostiene:

Más utilizo la evaluación final, porque con ella evalúo a los niños de todo lo que se ha avanzado en el bimestre, estas calificaciones me sirven para llenar al SIAGIE.

El docente MSQ refiere:

Para dar cumplimiento a todas las etapas de evaluación requiere mucho tiempo. Por eso, en algunas sesiones doy examen a los estudiantes para saber si están aprendiendo, luego al final hago exámenes bimestrales para entregar a la dirección de la institución educativa para que el encargado llene en el sistema.

El docente TAM dice: En mi trabajo yo utilizo más dos etapas: formativa y final, porque para realizar la evaluación diagnóstica la directora no nos da tiempo, ella quiere que avancemos con las clases.

La profesora YCB dice: Considero que las tres etapas son importantes, puesto que tienen sus diferentes funciones, sin embargo, lo que más tengo en cuenta en

evaluar los aprendizajes en comunicación es de seguimiento, porque permite identificar las necesidades y las dificultades de aprendizaje para poder retroalimentar de manera correcta.

Estrategias de evaluación que refieren los docentes de la I. E. Julio C. Tello

Las estrategias de evaluación que los docentes han usado históricamente ha sido la heteroevaluación; es decir, el docente solo tenía la responsabilidad de asignar una calificación sobre el aprendizaje del estudiante. En tiempos actuales, con la aplicación de una evaluación formativa y por competencias, los docentes vienen aplicando la autoevaluación, es decir, permiten que los niños se evalúen a sí mismos, autorreflexionen sobre sus logros y avances en las diferentes áreas. Muy pocos docentes refieren las bondades de la coevaluación, dado que implica tiempo para ejecutar la estrategia y capacitación para hacerla efectiva en su práctica evaluativa. Al respecto, tenemos la apreciación de algunos docentes de Pampash.

El docente TAM refiere:

Utilizo la autoevaluación y heteroevaluación. Intenté con la coevaluación y tuve dificultades porque unos estudiantes y padres no estaban contentos porque no les parecía no lo entendían, menos consideraban su transparente. Traté de explicar diciendo: les hace bien, les ayuda a compartir las experiencias entre estudiantes con honestidad y responsabilidad; pero, nada, por eso dejé de utilizar la coevaluación para no hacerme problema.

Asimismo, la docente YCB dice:

La autoevaluación, y coevaluación son necesarias, porque las competencias comunicativas según el Ministerio de Educación requieren de un aprendizaje

reflexivo y que el estudiante identifique sus niveles de logros alcanzados y sus dificultades, pero lleva mucho tiempo la preparación de las fichas para evaluar y requiere entrenamiento a los niños para que la evaluación en pares e individualmente sea confiable.

El docente MCG sostiene:

Lo que más utilizo es la estrategia de autoevaluación que ayuda a valorarse y reflexionar sus logros y dificultades al estudiante. La otra estrategia que utilizo con mayor frecuencia es la heteroevaluación, donde califico el nivel de logro de estudiantes con imparcialidad, sin afectar a ningún estudiante.

El docente KVT manifiesta:

El Ministerio exige utilizar ciertas estrategias, pero no nos capacita como debe ser, hay estudiantes que tienen conciencia de evaluarse a sí mismos, y no aceptan evaluar a sus compañeros. Además, es difícil preparar instrumentos. Evaluó con todo lo que puedo. Ahora nos pide de hacer pruebas escritas u objetivas de casos, con problemas reales del contexto encima aplicar rubricas que no sabemos cómo elaborarlas.

Instrumentos de evaluación que aplican los docentes de la I. E. Julio C. Tello

Los instrumentos que más aplican los docentes son la lista de cotejo, las pruebas de lápiz y papel, guías de observación, pero aún no aplican las rúbricas ni los portafolios. Al respecto los docentes manifiestan lo siguiente

El docente JCI sostiene: Prefiero el instrumento de la lista de cotejo, porque contiene enunciados específicos que evidencien el logro de aprendizajes del

estudiante con un registro de si o no, si muestra o no la capacidad. Lo que me dificulta es preparar las rúbricas, porque no estoy acostumbrado a utilizar.

El docente MSQ refiere: Más utilizo para evaluar los aprendizajes en el desarrollo de las competencias comunicativas en el área de comunicación los exámenes escritos y unas cuantas veces las pruebas objetivas, la prueba oral lo utiliza para evaluar la expresión oral, lo que me dificulta preparar es la rúbrica porque es afanoso y no entiendo cómo se hace, tampoco el portafolio.

El docente TAM dice: En verdad, te digo que siempre estoy utilizando la lista de cotejo y ficha de observación, porque son fáciles de hacer y calificar. Lo que dificulta es preparar los nuevos instrumentos que exige el Ministerio de Educación como la rúbrica, las escalas de estimación para evaluar actitudes frente al área de comunicación.

La docente YCB refiere que en la competencia: se comunica oralmente, utilizo más la ficha de observación; en cuanto lee, lista de cotejo; y cuanto escribe, la lista de cotejo y exámenes escritos. No me acostumbro utilizar la rúbrica porque no tengo claro de cómo se realiza, pero estoy intentado, espero que me apoye usted.

El docente KVT dice: Gracias la directora nos facilita unos ejemplos de los instrumentos de evaluación. Pero, no aprovechamos, no ponemos en práctica, por mi parte utilizo más es la lista de cotejo, pruebas orales y pruebas objetivas. Pocas veces la rúbrica. Tengo dificultad en preparar y utilizar casi todos los instrumentos. No tengo claro, cómo utilizar en cada competencia en el área de comunicación.

Finalmente, con relación a la evaluación desde un enfoque intercultural y bilingüe señalaron que no están aplicando porque no conocen y no han recibido capacitación cuando se trata acerca del quechua. No obstante, señalaron y

coincidentemente con la encuesta, sí los profesores desarrollan diferentes tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), así mismo también señalan que realizan evaluación de entrada de proceso y salida. En adición, señalan que usan algunos instrumentos y estrategias de evaluación.

Al respecto, la profesora KVT refiere lo siguiente:

"Para serle sincera no conozco la evaluación con enfoque intercultural. Yo por lo menos no estoy evaluando en quechua, todo es en castellano. Pues, no nos han capacitado en intercultural y bilingüe. En aquí usamos quechua porque los alumnos son quechuahablantes, pero no tenemos una programación. Pero, en castellano sí he hecho evaluación de entrada y a lo largo del año he hecho evaluación de proceso y ahora que estamos concluyendo el año escolar nos tocas hacer la evaluación de salida. La autoevaluación y coevaluación lo hago, pero muy poco porque se requiere tiempo y no sé cuánto avance permite eso, porque al final cada profesor conoce a sus estudiantes y según eso se califica y evalúa" (KVT, 23-10-18).

Como podemos observar, los docentes no desarrollan una evaluación con enfoque intercultural bilingüe en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tampoco a nivel de planificación. Consecuentemente, tampoco desarrollan procesos de evaluación con perspectiva intercultural bilingüe. Su evaluación está centrada en el castellano donde desarrolla la evaluación de inicio, desarrollo y final; así mismo, consideran que realiza la autoevaluación, pero mayormente la heteroevaluación, pero todo en castellano y los instrumentos que más utilizan son los clásicos, como la lista de cotejo, pruebas objetivas, de desarrollo.

1.11 Discusión de resultados

La evaluación constituye uno de los componentes esenciales de la calidad de la educación, de todo proceso educativo, y uno de los elementos fundamentales del diseño curricular. Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias comunicativas, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje Desde este enfoque, la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora la información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje.

Con relación a las etapas o momentos de la evaluación los resultados confirman, según la tabla 2 y figura 2, que solo el 50 % de los docentes encuestados siempre realiza una evaluación diagnóstica al iniciar el año escolar para desarrollar las competencias comunicativas, o una nueva unidad pero el otro 50 % no lo hace, lo que implica que la mitad de los docentes del nivel primario no tienen un conocimiento real de las características de sus estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico, ni recogen los saberes previos que traen los estudiantes al iniciar el año escolar, o una nueva unidad. Este conocimiento es fundamental, pues permitirá que el docente diseñe estrategias y contextualice su práctica docente a la realidad de sus estudiantes. Estos resultados nos hacen entender que la mayoría de los docentes no practican la evaluación inicial, y son omisos a la exhortación de Taba (1983), quien destaca la importancia de este tipo o etapa de evaluación. Del mismo modo, el 67 % de docentes consultados mencionan que a veces le da mayor importancia a la evaluación de confirmación, como las evaluaciones bimestrales y

finales, el 17 % menciona que casi siempre le da mayor importancia a la evaluación de confirmación, y otro similar porcentaje de 17 % de docentes menciona que siempre le da mayor importancia a la evaluación de confirmación. Esto coincide con lo vertido en la entrevista la docente del 6to grado, quien refirió que prioriza la evaluación de confirmación porque se debía cargar las calificaciones de manera cualitativa al SIAGIE y para ello tenía plazos que cumplir; en contraste, estos resultados no coinciden con lo afirmado por Castillo y Cobrerizo (2003).

Respecto a las estrategias de evaluación, los resultados muestran en la tabla 3 y figura 3, que, en la dimensión estrategias de evaluación, el 50 % de los docentes encuestados menciona que usa casi siempre la heteroevaluación para evaluar contenidos y capacidades de los estudiantes desarrollados en el área de comunicación, el 33 % menciona que utiliza la heteroevaluación solo a veces, y el 17 % de docentes menciona que la aplica siempre. Asimismo, el 50 % de los encuestados menciona que siempre aplica la autoevaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes; similarmente otro 50 % de docentes menciona que casi siempre aplica la autoevaluación en sus estudiantes. También, el 33 % de los docentes manifiestan que a veces usan la coevaluación porque demanda tiempo para su desarrollo y procesamiento de la información, lo que no coincide plenamente con lo que refiere Balbuena (2013), que para llevar a cabo la evaluación es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruente con las características y necesidades individuales de cada estudiante y las colectivas del grupo, que en el caso de las instituciones de Educación Bilingüe Intercultural deben enfocarse a la evaluación en su lengua considerando los saberes locales y ancestrales, y en sus lecturas considerando las tradiciones y cuentos andinos.

En la tabla 4 y figura 4 se observa que, en la dimensión de instrumentos de evaluación, el 67 % de los docentes consultados menciona que siempre utiliza la lista de cotejo para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. El 50 % de los docentes consultados menciona que utiliza siempre la rúbrica y 17 % menciona que casi nunca lo usa para evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes. Podemos decir entonces que el instrumento de evaluación más usado por los docentes del área de comunicación en la Educación Primaria en la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, es la lista de cotejo, y solo la mitad de docentes utilizan el instrumento de rúbrica, resultados que no coinciden con Alcaine (2015) quien sostiene que la rúbrica en sí es un instrumento que describe distintos niveles de calidad de una tarea o proyecto, dando una retroalimentación al estudiante sobre el desarrollo de su trabajo durante el proceso y una evaluación detallada sobre sus trabajos finales. Igualmente, este instrumento es muy recomendado por el Ministerio de Educación (2016) para trabajar en una evaluación formativa en el desarrollo de las competencias comunicativas, porque sirve para identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.

Asimismo, con relación a las etapas de evaluación (tabla 2 y figura 2), estrategias de evaluación (tabla 3 y figura 3) e instrumentos de evaluación (tabla 4 y figura 4) se observa que la evaluación que desarrollan los docentes cuando desarrollan las competencias comunicativas no responde al enfoque intercultural y bilingüe. No obstante, los docentes realizan dichas acciones, aunque en un porcentaje que no supera el 50 %, sino en algunos casos se aproxima al 50 %, pero en otros porcentajes disminuyen considerablemente (tabla y figura 5). Nuevamente,

la evaluación es enteramente en castellano y no en quechua o en ambas lenguas. Esto implica que la institución educativa a pesar de ser EIB no desarrolla ni implementa la EIB. Estos resultados guardan correspondencia con lo reportado en sus investigaciones por López (2002) y Nivin (2017).

En la tabla 5 y figura 5, se observa que, en la evaluación de las competencias comunicativas, el 17 % de los docentes encuestados afirman que casi nunca no consideran la dimensión de interculturalidad (himnos o cantos, tradiciones, saberes locales y ancestrales entre otros), y el 67 % menciona que la considera a veces, y el 17 % casi siempre emplea esta dimensión de la EIB en educación primaria. Asimismo, el 33 % de los docentes mencionan que al evaluar las competencias comunicativas (se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos) casi nunca emplean la dimensión lingüística (bilingüe), es decir, la mayoría lo realiza en la segunda lengua y casi nunca en la lengua materna de los estudiantes y el 67 % de docentes menciona que a veces respetan la lengua materna de los estudiantes. Podemos afirmar siendo así, que los docentes al evaluar las competencias del área de Comunicación (se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos) con sus respectivas capacidades (Obtiene, infiere e interpreta información de los textos orales y escritos; escribe y organiza las ideas de forma coherente y cohesionada) no consideran las dimensiones de la educación intercultural y bilingüe en la Educación Primaria en la Institución Educativa “Julio C. Tello”, Pampash, Chacas; coincidiendo con lo que refiere Nivin (2008), quien destaca que la evaluación es cuantitativa y no siempre se tiene en cuenta a las diferencias culturales, étnicas, religiosas, socioculturales; y es necesario romper los moldes de homogeneidad y la uniformidad, propios del

modelo productivo, para ofrecer modelos adaptativos y polivalentes, más coherentes con una educación diferenciada e inclusiva. También, estos resultados no coinciden a la afirmación de López (1999), quien asegura que, la educación intercultural bilingüe implica una educación en dos dimensiones: lingüística e intercultural. Además, estos resultados no coinciden con Ministerio de Educación (2016) quien afirma que, el marco teórico y metodológico que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Comunicación corresponde al enfoque comunicativo. Este enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos.

Finalmente, estos resultados nos llevan a plantear que falta un sinceramiento y compromiso de trabajo de las instituciones educativas EIB en la provincia de Asunción, y por lo mismo, a nivel de la región Áncash, así como también a nivel nacional.

CONCLUSIONES

1. Las etapas de evaluación que implementan los docentes en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación en educación primaria es la diagnóstica, pero la mayoría un 80 % prioriza la evaluación final o de confirmación en la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, 2018.
2. La estrategia de evaluación que más aplican los docentes es la heteroevaluación. La autoevaluación la aplican pocos docentes; pero la coevaluación no la aplica ningún docente, dado que requiere tiempo el empleo de dicha estrategia y capacitación, que generalmente no reciben los docentes en la educación intercultural bilingüe para desarrollar el área de Comunicación en educación primaria en la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, 2018.
3. Los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes en el área de Comunicación en educación primaria son la lista de cotejo, las fichas de observación, pruebas objetivas, prueba oral, pero no hacen uso de las rúbricas y el portafolio en la institución educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, 2018.
4. La evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes que laboran en el programa de educación intercultural bilingüe, en el área de Comunicación no tienen en cuenta la dimensión intercultural y bilingüe, dado que practican una evaluación homogénea, memorística, monolingüe (segunda lengua), y no utilizan la lengua materna, no consideran los saberes locales, ancestrales, la cultura y la diversidad en el nivel primario en la Institución Educativa "Julio C. Tello", Pampash, Chacas, 2018.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la Unidad de Gestión Educativa Local de Asunción realizar el seguimiento a los docentes del nivel primario, verificando cómo aplican la evaluación de los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe a fin de fortalecer el programa de educación intercultural bilingüe.
2. Se recomienda a los docentes de educación primaria empoderarse del conocimiento de la evaluación en la educación intercultural bilingüe a fin de evaluar el logro de competencias comunicativas: se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos en lengua materna y segunda lengua en el área de Comunicación.
3. Se recomienda evaluar habilidades y capacidades en los niños del nivel primario antes que contenidos o conocimientos, haciendo uso de las etapas y estrategias de evaluación a fin de lograr altos niveles de aprendizaje en el área de Comunicación en los estudiantes.
4. Se recomienda evaluar a los estudiantes de educación intercultural bilingüe del nivel primario a partir de sus saberes locales, valorando su lengua y cultura, con la finalidad de desarrollar su autonomía, el respeto a las normas de convivencia, para una correcta toma de decisiones, además de los procesos de retroalimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, I. (2011). *La coevaluación o diálogo polifónico*. Barranquilla: Las Antillas.

Alcaine, R. L. (2015). *Rúbricas de Evaluación.* Recuperado de https://www.slideshare.net/rosaliarte/rubricas-de-evaluacin-en-el-aula-y-corubrics?

Ansión, J. (2003). Por una educación intercultural. *Revista Pedagógica Maestros*, 8, 19-20.

Arévalo, M. (2010). *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Aruani, M. B. (2006). *Evaluación de Aprendizajes.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Balbuena. H. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativ*o. México D.F.: Secretaría de Educación Pública

Besalú, X. *(2002). Diversidad cultural y educación.* Madrid, España: Síntesis.

Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.

Cerda, H. (2000*). La Evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos competencias y desempeño*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Calatayud, M. (2008). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad*. Recuperado de https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Pearson.

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total.* Bogotá, Colombia: Magisterio.

Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: PUCP.

Coll, C. (2004). *Psicología y curriculum. una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar.* Barcelona, España: Paidós.

Defensoría del Pueblo. (2013). *Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013*. Lima: Defensoría del Pueblo. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/.%C3%B3n-de-la-pol%C3%ADtica-de-educaci%C3%B3n

Diaz-Barriga, F. y Hernandez, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F: McGraw-Hill.

DINEBI (2002). *Politica Nacional de Lenguas y Culturas en Educación*. Lima. Ministerio de Educación.

El Comercio (3 de diciembre de 2019). Prueba Pisa 2018: Perú ocupa puesto 64 de 77. *El Comercio*. Recuperado de https://elcomercio.pe/peru/prueba-pisa-peru-ocupa-puesto-64-de-77-paises-segun-ultimo-reporte-nndc-noticia/

Escalante, I. (2008). La evaluación y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de integración e inclusión educativa. 1.* Centro de Estudios Superiores en Educación. Xalapa, Veracruz.

Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Ariel.

Escobar, J. (2007). Evaluación de aprendizaje. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, *4*(2), 50-58.

Escobar, N.(1999). Formación docente: un reto permanente**.** *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, 46- 51.

Florez, R. (2003). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill-Interamericana.

Galdames, V., Walqui, A., y Gustafson, B. (2008). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes. Recuperado de https://eib.sep.gob.mx/isbn/dl41105605.pdf

Godenzzi, J. (ed.) (1996). *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonía*. Cuzco, Perú: Bartolomé de Las Casas.

Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la Investigación.* México D.F.: Interamericana Editores-McGraw-Hill.

Jorba, J., Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada.* Madrid: MEC.

Julca, F. (1999). La fragmentación dialectal de las lenguas indígenas y la educacón intercultural bilingüe: perspectivas y posibilidades. Ponencia presentada en el *I Congreso de Lenguas Indígeas de Sudamérica.* Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Julca, F. (2000). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso* (Tesis de Maestría) Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.

Julca, F. (2005). Hacia una intercultural más allá de las aulas rurales. *Maestros. Revista Pedagógica*, *25*(26), 70-72.

Julca, F. (2009). Lengua y sociedad andina. *Lingüística quechua, educación intercultural y derechos linguisticos*. Carhuaz-Lima: Urpichayay/Lider gráfica.

Julca, F., y Carlosama, J. (1999). *Evaluación Externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Perú, Región Ancash.* Lima: Ms.

Julca, F., y Nivin, L. (2011). Hacia una universidad más inclusiva e intercultural en Áncash: el caso de la formación docente en la UNASAM. *Sembrando Huellas, Revista Académico-Científica de Educación, Cultura y Sociedad en los Andes*, 2, 19-33.

Leiva, J. (2010.). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, *14*(3),252-274. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43407

López, L. (1993). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe*. La Paz, Bolivia: UNICEF.

López, L. (Coord.) (2002). *A ver, a ver… ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana.* Lima, Perú: MECEP-Ministerio de Educación.

López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *20*, 17-85.

López, L.(1999). ¿Qué nos dice la ejecución de la educación intercultural bilingüe?. En H. Muñoz (Coord.), *Un futuro desde la autonomía y la diversidad* (273-294). Xalap, México: Universidad Veracruzana.

Loredo, L. P. (1997). *La evaluación dentro de proceso enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s4/lecturas/T3S4_FASES

Ministerio de Educación (2003). *Propuesta de la nueva docencia en el Perú*. Lima, Perú: Autor.

Ministerio de Educación (2010). *Evaluación Censal de Estudiantes 2010*. Lima; Perú: Autor.

Ministerio de Educación (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad.* Lima, Perú: Autor.

Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. San Borja, Lima: Autor.

Ministerio de Educación (2017a). *Currículo Nacional. Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula*. Lima, Perú: Autor.

Ministerio de Educación (2017b). *Programa Curricular de Educación Primaria*. San Borja, Lima: Autor.

Ministerio de Educación (2020). *Ley de Reforma Magisterial*. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/remuneraciones.php

Moragues, M. (1999) . Evaluar no es dictar sentencia. *Revista Palabra de Maestro, 29.* 25-32.

Nivin, L. (2008). *Evaluación educativa con enfoque intercultural: Un compromiso ineludible*. Huaraz: FCSEC, UNASAM.

Nivin, L. (2009). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. *Sembrando Huellas, Revista Académico-Científica de Educación, Cultura y Sociedad en los Andes, 1*, 135-145.

Nivin, L. (2012). *Impacto de los programas de formación docente de educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo en la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas, Áncash, 2005-2010* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, Perú.

Nivin, L. (2017). *Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizaje en zonas rurales de Huaraz* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

Paredes, D., Vera, D., La Serna, K. y Barrionuevo, W. (2016). *Diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú.* Ms.

Quesada, A. (2019). *III Edición Concurso Educando.* Recuperado de https://redsocial.rededuca.net/edicion-concurso-educando

Raygada, O. (2014). *La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel primario* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Reategui, N., Arakaki, M., Flores, C. (2001) *Retos de la evaluación.* Lima; Perú: Ministerio de Educación.

Rossman, G., y Rallis, S. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research.* California, EE. UU: SAGE.

Ruiz, C. (2013). *Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. Houston, Texas: DANAGA.

Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

Sime, L. (2005). *La evaluación educativa: Enfoques para un debate abierto*. Lima, Perú: PUCP.

Taba, H. (1983). *La evaluación de los resultados del curriculo*. Buenos Aires: Trokel.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Método de investigación cualitativa: la búsqueda de significados*. Nueva York: John Wiley

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación.* Lima: Ministerio de Educación-FORMABIAP.

Willms, J. D., y Somers, M. A. (2001). Family, classroom, and school effects on children´s educational outcomes in Latina America. *School effectiveness and school improvement*, *12*, 409-445.

Zavala, V.(2008). *Balance y perspectivas de la EIB en Bolivia, Perú y Ecuador.* Lima: CARE Perú.

Zúñiga, M.(2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano.* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

ANEXOS

ANEXO 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JULIO C. TELLO", PAMPASH, CHACAS, 2018.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Metodología
General ¿Cómo se evalúa los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el área de Comunicación en Educación Primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018? **Específicos:** ✓ ¿Qué etapas de evaluación implementan los docentes de educación intercultural bilingüe en el área de comunicación	**General** Diagnosticar cómo se evalúan los aprendizajes en la educación intercultural bilingüe en el área de comunicación en Educación Primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018. **Específicos:** Identificar las etapas de evaluación que implementan los docentes en la educación intercultural	**General** La evaluación que realizan los docentes para comprobar el logro de los aprendizajes en el área de comunicación es homogénea, repetitiva, memorística, monolingüe, nivel primario en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018. **Específicos:** ✓ Las etapas de evaluación que implementan los docentes en la educación intercultural bilingüe son de inicio, de proceso y de confirmación en el área de	**Evaluación de aprendizajes en educación intercultural bilingüe**	Etapas de evaluación	• Diagnóstica • Seguimiento • Confirmación	**Tipo de estudio:** Mixto **Diseño:** No experimental, descriptivo. **Población:** 6 docentes **Muestra:** 6 docentes
				Estrategias de evaluación	• Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación	
				Instrumentos de evaluación	• Fichas de observación • Pruebas objetivas • Rúbricas • Lista de cotejo • Portafolio	

en Educación Primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018? ✓ ¿Qué estrategias de evaluación utilizan los docentes de educación intercultural bilingüe en el área de comunicación en Educación Primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018? ✓ ¿Qué instrumentos de evaluación utilizan con mayor frecuencia los docentes de educación intercultural bilingüe en el área de comunicación en la Educación Primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018?	bilingüe en el área de comunicación en educación primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018. Describir que estrategias de evaluación utilizan los docentes en la educación intercultural bilingüe en el área de comunicación en educación primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018. Identificar los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes en el área de comunicación en la educación primaria en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018.	comunicación en nivel primario en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018. ✓ Las estrategias que aplican los docentes en la educación intercultural bilingüe en el área de comunicación es la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en el nivel primario en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018. ✓ Los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia los docentes son la lista de cotejo, pruebas objetivas, de ensayo en el área de comunicación en nivel primario en la Institución Educativa Julio C. Tello, Pampash - Chacas, 2018.		Cultura	• Diversidad • Tradiciones • Convivencia	**Técnicas:** Observación de campo **Instrumentos**: Cuestionarios validados **Prueba de hipótesis:** Medidas de tendencia central, análisis de frecuencias.
			Área de Comunicación	Se comunica oralmente	Lengua materna (L1) Segunda lengua (L2) Obtiene, infiere e interpreta información de texto oral.	
				Lee diversos tipos de textos	• Obtiene, infiere e interpreta información del texto escrito.	
				Escribe diversos tipos de textos.	• Escribe y organiza las ideas de forma coherente y cohesionada.	

ANEXO 02

UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO" **FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN**

ENCUESTA A DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE EDUCACIÓN NTERCULTURAL BILINGUE DE LA UGEL – ASUNCIÓN

Estimado docente, la presente encuesta es anónima y tiene la finalidad de conocer su nivel de conocimiento y aplicación de la evaluación en la educación intercultural bilingüe en el nivel primario; por lo que te pedimos que respondas a las preguntas con la mayor sinceridad posible.

I.E. Primaria "JULIO C. TELLO" PAMPASH – CHACAS Fecha .....

INSTRUCCIÓN: Marque con (X) la alternativa que considere pertinente en cada item.

N°	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN				
	VARIABLE 1: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
DIMENSIÓN: ETAPAS DE EVALUACIÓN						
1	Al inicio del año escolar aplicas la prueba de entrada o diagnóstica a los estudiantes para identificar las capacidades que poseen y recoger la problemática , sus necesidades y luego trabajar en el area de Comunicación.					
2	A lo largo del desarrollo de las actividades de procesos de enseñanza y aprendizaje aplicas la evaluación de seguimiento para que los estudiantes tomen conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas en el desarrollo del area de comunicación					
3	Al final del periodo aplicas la evaluacion de confirmación para analizar los resultados obtenidos y hasta qué punto se cumplen las capacidades propuestas en el desarrollo del área de comunicación.					
DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN						
4	Consideras que la Heteroevaluación es más objetiva y confiable para evaluar el desarrollo del área de comunicación					
5	Aplicas la autoevaluación para valorar los aprendizajes de los estudiantes en el área de comunicación.					
6	Haces uso de la coevaluación para valorar los aprendizajes en los estudiantes en el área de comunicación					

DIMENSIÓN: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN						
7	Evalúas con la lista de cotejo el desarrollo de las competencias comunicativas					
8	Evalúas con las rúbricas el desarrollo de las competencias comunicativas					
9	Evalúas con pruebas objetivas el desarrollo de las competencias comunicativas					
VARIABLE 2: ÁREA DE COMUNICACIÓN		**SIEMPRE**	**CASI SIEMPRE**	**AVECES**	**CASI NUNCA**	**NUNCA**
DIMENSIÓN: SE COMUNICA ORALMENTE						
10	Manejas la lengua materna y segunda lengua del estudiante al evaluar su capacidad de obtener información del texto oral					
11	Aprovechas himnos o cantos del lugar cuando evalúas al estudiante su capacidad de interpretar información del texto oral					
12	Utilizas tradiciones de la comunidad cuando evalúas al estudiante su capacidad de inferir información del texto oral					
DIMENSIÓN: LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS						
13	Manejas la lengua materna y segunda lengua del estudiante al evaluar su capacidad de obtener información del texto escrito					
14	Aprovechas himnos o cantos del lugar cuando evalúas al estudiante su capacidad de interpretar información del texto escrito					
15	Utilizas tradiciones de la comunidad cuando evalúas al estudiante su capacidad de inferir información del texto escrito					
DIMENSIÓN: ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS						
16	Consideras la lengua materna y segunda lengua del estudiante al evaluar la redacción de las ideas de forma coherente y cohesionada					
17	Utilizas cantos y tradiciones del lugar cuando evalúas la organización de las ideas de forma coherente y cohesionada.					

ANEXO 03

UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LA I.E. "JULIO C. TELLO". PAMPASH - CHACAS.

I. DATOS DE LA ENTREVISTA

1.1. Entrevistado: ..... Lugar: ..... Fecha: ... /... /2018

1.4. Grado a su cargo: ..... Tiempo de trabajo en esta II .EE: ….....

II. CUESTIONARIO

1. Está de acuerdo que la I. E. "Julio C. Tello" este designado como una Institución de educación Intercultural Bilingüe.

2. ¿Qué etapas de evaluación utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje para comprobar los aprendizajes en el área de comunicación con sus estudiantes? ¿Por qué?

3. ¿Cree Ud. que los docentes que laboran en esta I. E. de Educación Intercultural Bilingüe, realizan una evaluación diagnóstica antes del inicio de la unidad, bimestre o año escolar? ¿Por qué?

4. La evaluación, con enfoque formativo propicia los siguientes tipos o estrategias de evaluación: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Usted, ¿cuál de éstas, utilizas más en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Comunicación?

5. ¿Qué instrumentos de evaluación permiten obtener información sobre el logro aprendizaje de los estudiantes en el área de comunicación, ¿Qué instrumentos utiliza con mayor frecuencia?

6. ¿Cree Ud. que existe mejor(es) instrumento(s) de evaluación que otros para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en área de Comunicación en EIB? ¿Cuál o cuáles son? ¿Por qué?

ANEXO 04

Entrevista a los docentes de Educación Primaria de la I. E. Julio C. Tello de Pampash - Chacas

DOCENTES	**PREGUNTAS**		
	1. Según la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe hay tres formas o etapas de evaluación de los aprendizajes: Evaluación inicial o diagnóstica, formativa o de proceso y evaluación de producto o sumativa. Usted, ¿Cuál de las etapas de evaluación utiliza más en el desarrollo de las competencias comunicativas con sus estudiantes? ¿Por qué?	**2. La evaluación, con enfoque formativo propicia los siguientes tipos o estrategias de evaluación: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Usted, ¿cuál de éstas, utilizas más en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Comunicación? ¿Por qué?**	**3. Los instrumentos de evaluación nos permiten obtener información del aprendizaje de nuestros estudiantes. Usted, ¿Qué instrumentos utiliza en el desarrollo de las competencias comunicativas? ¿Cuál de ellos te dificulta preparar y utilizar? ¿Por qué?**
JCI[1]	Más utilizo la evaluación final, porque con ella evalúo a los niños de todo lo que se ha avanzado en el bimestre, estas calificaciones me sirven para llenar en SIAGIE.	Manejo más la estrategia de heteroevaluación, porque es más confiable, los profesores conocemos bien el logro y dificultades de nuestros alumnos, ellos no se dan cuenta en que están fallando, peor aún, entre ellos no tienen la capacidad de evaluar a otros, aún son niños.	Lista de cotejo. Porque contiene enunciados específicos que evidencien el logro de aprendizajes del estudiante promoviendo su autocrítica para mejorar su aprendizaje. Lo que me dificulta preparar son las rúbricas, porque no estoy acostumbrado a utilizar.
MSQ	Para dar cumplimiento a todas las etapas de evaluación requiere mucho tiempo, por eso, en algunas sesiones doy examen a los estudiantes para saber si están aprendiendo, luego al final hago exámenes bimestrales para entregar a la dirección del colegio para que el encargado llene en el sistema.	Sinceramente, yo mismo no más me encargo de evaluar en área de comunicación, porque los estudiantes no son honestos, he intentado de que se evalúen entre ellos, y me he dado cuenta que se regalan la nota, por ello, ahora más utilizo la heteroevaluación.	Más utilizo para evaluar los aprendizajes en el desarrollo de las competencias comunicativas son los exámenes escritos y unas cuantas veces las pruebas objetivas. Lo que me dificulta preparar es la rúbrica porque es afanoso y no entiendo cómo se hace.
	En mi trabajo yo utilizo más dos etapas: formativa y final, porque para realizar la evaluación	Utilizo la autoevaluación y heteroevaluación. Intenté con la coevaluación y tuve dificultades	En verdad, te digo que siempre estoy utilizando es la lista de cotejo y ficha de observación, porque son

[1] Para guardar el anonimato de los entrevistados según la hoja de consentimiento informado, en la presente investigación se utiliza solamente la abreviatura de sus nombres para cada uno de los entrevistados.

TAM	diagnostica la directora no nos da tiempo, ella quiere que avancemos con las clases.	porque unos estudiantes y padres no estaban contentos porque no les parecía sensato y transparente. Traté de explicar diciendo: les hace bien, les ayuda a compartir las experiencias entre estudiantes con honestidad y responsabilidad; pero, nada, por eso dejé para no hacerme problema.	fáciles de hacer y calificar. Lo que dificulta es preparar la rúbrica, he intentado, pero requiere tiempo, es más trabajoso.
YCB	Considero que las tres etapas son importantes, puesto que tienen sus diferentes funciones, sin embargo, lo que más tengo en cuenta en evaluar en clases de comunicación es de seguimiento, porque permite identificar las necesidades y las dificultades de aprendizaje para poder retroalimentar de manera correcta.	La autoevaluación, y coevaluación, porque las competencias comunicativas según el Ministerio de Educación requieren de un aprendizaje reflexivo y que el estudiante identifique sus niveles de logros alcanzados y sus dificultades	En la competencia: se comunica oralmente, utilizo más la ficha de observación; en cuanto lee, lista de cotejo; y cuanto escribe, la lista de cotejo y exámenes escritos. No me acostumbro utilizar la rúbrica porque no tengo claro de cómo se realiza, pero estoy intentado, espero que me apoye usted.
MCG	Nos dicen que la evaluación es permanente, nos piden evaluar desde inicio de la clase hasta el final, pero el tiempo no alcanza, por ello, más realizo evaluaciones finales, así saber si en estudiante queda algo, porque si tu evalúas en cada clase aprueban todos, cuando pasa un poco de tiempo se olvidan.	Lo que más utilizo es la estrategia de autoevaluación que ayuda a valorarse y reflexionar sus logros y dificultades al estudiante. La otra estrategia es la heteroevaluación, donde califico el nivel de logro de estudiantes con imparcialidad, sin afectar ningún estudiante.	Preparar los instrumentos para evaluar requiere mucho tiempo, además en la clase con ya te dije no alcanza tiempo para estar llenando las fichas. A veces trato de preparar lo que es lista de cotejo y guía de observación. Preparo exámenes escritos bimestrales. Lo que no he probado hacer es rúbrica, porque no tengo la idea de cómo se hace.
KVT	Yo conozco a mis estudiantes, no tengo aun la necesidad de realizar una evaluación diagnóstica para saber sus problemas y necesidades. Mas respeto la evaluación de proceso donde doy seguimiento el aprendizaje de los estudiantes, luego hago la final para ver si la mayoría de los alumnos han logrado. Si la mayoría han logrado paso a otro tema, sino hago la retroalimentación por las tardes.	El Ministerio exige utilizar ciertas estrategias, pero no nos capacita como debe ser, hay alumnos que tienen conciencia de evaluarse a sí mismos, y no aceptan evaluar a sus compañeros. Además, es difícil preparar instrumentos. Evaluó con todo lo que puedo. Ahora nos pide de hacer pruebas escritas u objetivas de casos, con problemas reales del pueblo.	Gracias la directora nos facilita unos ejemplos de los instrumentos de evaluación. Pero, no aprovechamos, no ponemos en práctica, por mi parte utilizo más es la lista de cotejo, pruebas orales y pruebas objetivas. Pocas veces la rúbrica. Tengo dificultad en preparar y utilizar casi todos los instrumentos. No tengo claro, cómo utilizar en cada competencia comunicativa.

ANEXO 05

Foto 01: Los estudiantes de 5to y 6to grado de educación primaria de la I.E. “Julio C. Tello” – Pampash – Chacas demostrando la vestimenta típica del lugar.

Foto 02: Los estudiantes de 6to grado de educación primaria de la I.E. “Julio C. Tello” – Pampash – Chacas, compartiendo comidas típicas del lugar.

Foto 03: El docente de 6to grado de educación primaria de la I.E. “Julio C. Tello” – Pampash – Chacas, llenando la encuesta.

Foto 04: la docente de 2do grado de educación primaria de la I.E. “Julio C. Tello” – Pampash – Chacas, llenando la encuesta.

Foto 05: El docente de 5to grado de educación primaria de la I.E. “Julio C. Tello” – Pampash – Chacas, llenando la encuesta.