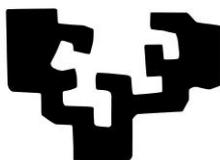


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**Aprendizaje de inglés como tercera lengua en Instituciones
Educativas Interculturales Bilingües del Perú: Un estudio
exploratorio en escuelas quechua, ashaninka y shipibo-konibo**

*Learning English as a Third Language in Intercultural Bilingual Educational Institutions in Peru:
An Exploratory Study in Quechua, Ashaninka and Shipibo-Konibo Schools*

Tesis doctoral presentada en la Universidad del País Vasco País
(UPV/EHU) para obtener el Grado de Doctor

Candidata a Doctora: Karina Natalia Sullón Acosta
Directoras: Dra. Jasone Cenoz y Dra. Elizabet Arocena

Donostia, 2022

Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea
Doktorego programara aurkeztutako tesia. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea.

Tesis presentada al programa de Doctorado en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad de la
Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología.

A dissertation submitted to the Doctoral Program of Education: School, Language and Society
of the University of the Basque Country, UPV/EHU. Faculty of Education, Philosophy and
Anthropology.

Esta tesis está dedicada a mi hija Asiri Shijam y a todas las nuevas generaciones de los pueblos indígenas u originarios que aspiran la igualdad y equidad en el ejercicio de sus derechos.

Agradecimientos

Tukuy sunquywan añanchakuyki - quechua
Naro nopasonkitimpi oponeanakaro nasankaneki - ashaninka
Nokon jointiaxonbira en mia irake akai - shipibo
Te agradezco con todo mi corazón

Mi agradecimiento a la Dra. Jazone Cenoz por apoyarme en los primeros pasos para trazar mi investigación, además, por su acompañamiento y su constante soporte académico y emocional durante todo el desarrollo de la tesis. Más que una asesora de tesis que solo brinda lineamientos académicos, se volvió una fuente de motivación para iniciar, desarrollar y concluir mi investigación. *Eskerrik asko*. De igual forma, mi agradecimiento a la Dra. Elizabet Arocena por aceptar compartir la dirección de este estudio y, también, por ser un gran soporte en todo mi proceso. A ambas, mi infinito agradecimiento por tan valiosas orientaciones, sugerencias, revisiones, observaciones y comentarios al presente documento. Cada aporte fue importante para mejorar no solo a nivel académico, sino a nivel personal. No obstante, cualquier error identificado se encuentra bajo mi absoluta responsabilidad.

Del mismo modo, mi gratitud a la educadora Elena Burga Cabrera, exdirectora de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación de Perú, quien confió en mi calidad profesional y me permitió realizar la investigación con miras a aportar en la Educación Intercultural Bilingüe del país. Asimismo, mi agradecimiento a la educadora Nora Delgado, exdirectora de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Ministerio de Educación, quien también confió en que los resultados de esta investigación puedan servir de insumos, evidencias o aportes para la Educación Intercultural Bilingüe.

Mi reconocimiento también a los directores y docentes de las 16 instituciones educativas quienes colaboraron con la investigación, participaron activamente en las encuestas y resolvieron algunas dudas que tenía sobre sus estudiantes y su práctica

pedagógica. Del mismo modo, mi gratitud a los estudiantes, que formaron parte del proyecto piloto, quienes también ayudaron activamente completando las encuestas y compartiendo sus percepciones sobre su aprendizaje. Asimismo, mi agradecimiento a los docentes de inglés: Estephani Huilca, Gressia Champa, Jaime Cruz, Jeanett Ayarza, Joset Urrutia, Judith Salas y Úrsula López, quienes fueron muy colaborativos y aportaron datos valiosos para este estudio.

De la misma forma, agradezco a mi colega lingüista Karin Flores por acompañarme en las diferentes visitas a las escuelas, en las cuatro regiones del país, y apoyarme en la aplicación de las encuestas a los estudiantes. Su ayuda fue valiosa durante mi trabajo de campo. Del mismo modo, mi gratitud al economista Daniel Gavidia, quien me aclaró dudas referidas al análisis estadístico, al geógrafo Christian Gonzales, quien me apoyó durante mis visitas a las bibliotecas, y al lingüista Axel Torres quien me apoyó con las referencias. También, mi agradecimiento a mi amiga y colega Mabel Mori, especialista en segundas lenguas, con quien constantemente intercambiamos ideas sobre el aprendizaje de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe. Mi agradecimiento a mis colegas Oscar Chávez (especialista quechua), Leo Almonacid (especialista asháninka), Lidia Gonzales (especialista shipibo) y a todos los especialistas que laboraron y laboran en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, con quienes tuve y tengo la oportunidad de conversar y debatir diferentes aspectos relacionados al tratamiento de lenguas en la educación.

Asimismo, mi gratitud a Luis Enrique López, Inge Regalsky e Inés García con quienes también tuve la oportunidad de intercambiar experiencias sobre aspectos de revitalización lingüística para pueblos originarios y la necesidad de implementar programas que coadyuven al mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias. Esos intercambios me ayudaron a incluir en esta tesis aspectos relacionados a los derechos humanos lingüísticos para pueblos hablantes de lenguas minoritarias. Mi agradecimiento a Lucy Trapnell con quien conversamos en diferentes ocasiones sobre la situación del pueblo Asháninka en la región Junín y sobre la Educación Intercultural Bilingüe en general.

Asimismo, agradezco a mi madre Nelly Acosta, a mi padre Edilberto Sullón, por su respaldo en toda mi trayectoria profesional, desde mis estudios de pregrado hasta los

estudios de doctorado; a mi hermana Ketty Sullón, a mis hermanos Eddie Sullón y Diego Sullón, a mis cuñadas Rosa Valz y Laura Ibarra, y a mi cuñado Jorge Sánchez por los ánimos brindados para culminar la tesis. Finalmente, entrego mi especial gratitud y reconocimiento a mi esposo Carlos Lazo y a mi hija Asiri Shijam por su comprensión y apoyo incondicional durante todo el proceso de investigación y redacción de la tesis, sin su respaldo hubiera sido complicado concluir esta tesis.

Resumen

El Ministerio de Educación del Perú en el 2015 determinó que los estudiantes de las diferentes escuelas públicas aprenderían inglés desde la primaria. En el caso de los pueblos originarios, el 2017, la Dirección encargada de la Educación Intercultural Bilingüe decidió realizar un proyecto piloto de aprendizaje de inglés en cuatro regiones, con estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua de dieciséis instituciones educativas interculturales bilingües. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el aprendizaje de inglés como tercera lengua en esas instituciones. En el presente estudio participaron 250 estudiantes que cursaban quinto de primaria y 75 docentes, entre los cuales, siete estaban a cargo de enseñar inglés a los estudiantes bilingües. Para la recogida de datos, se utilizaron encuestas, fichas de seguimiento y guía de entrevista. Una vez analizados los datos, los resultados evidenciaron las prácticas bilingües/multilingües de los estudiantes, su motivación para aprender inglés y una asociación entre motivación y logro de aprendizajes. Tanto estudiantes como docentes tuvieron una percepción positiva hacia el proceso de aprendizaje del inglés y también se evidenció el vínculo entre las actitudes positivas hacia las lenguas y el componente cognitivo, el afectivo y el conativo. De igual modo, en las respuestas de los estudiantes y los docentes, se apreciaron factores motivacionales. Los resultados de esta investigación subrayan la importancia de considerar las prácticas bilingües/multilingües y el uso de todo el repertorio lingüístico de los estudiantes para mejorar la planificación de aprendizaje de lenguas y, así mismo, poder atender los intereses de los estudiantes.

Abstract

The Ministry of Education of Peru in 2015 determined that the students of the different public schools would learn English from primary education. In the case of indigenous peoples, in 2017, the Directorate responsible for Bilingual Intercultural Education decided to carry out a pilot project for teach English in four regions, with Ashaninka, Shipibo-Konibo and Quechua students from sixteen bilingual intercultural schools. This research aimed to analyze the learning of English as a third language in these institutions. The study involved 250 students in fifth grade and 75 teachers, seven of whom taught English to bilingual students. In the data collection, surveys, follow-

up sheets and an interview guide were used. Once the data was analyzed, the results evidenced the bilingual/multilingual practices of the students, their motivation to learn English and an association between motivation and learning achievement. Both students and teachers had a positive perception towards the English learning process and the results also showed the link between positive attitudes towards languages and the cognitive, affective and conative components. Similarly, the responses of students and teachers showed motivational factors. The results of this research underline the importance of considering bilingual/multilingual practices and the use of the entire linguistic repertoire of students to improve language learning planning and, likewise, to be able to attend to students' interests.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
 CAPÍTULO 1. MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ	 17
1.1 Perú: país multilingüe y pluricultural.....	17
1.2 Organización del Sistema Educativo Peruano.....	23
1.3 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú.....	24
1.3.1 <i>Aproximación histórica a la Educación Bilingüe</i>	25
1.3.2 <i>La Educación Intercultural Bilingüe en los últimos diez años</i>	28
1.4 El proyecto piloto de aprendizaje de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües	31
1.5 Los pueblos indígenas u originarios que formaron parte del proyecto piloto de aprendizaje de inglés.....	34
1.5.1 <i>Pueblo Quechua</i>	35
1.5.2 <i>Pueblo Ashaninka</i>	38
1.5.3 <i>Pueblo Shipibo-Konibo</i>	39
 CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	 43
2.1. Adquisición de la tercera lengua	43
2.2. Aprendizaje de inglés por hablantes de lenguas minoritarias	48
2.2.1 <i>Investigaciones en América Latina</i>	50
2.2.2 <i>Investigaciones en Europa</i>	54
2.3. Nuevas tendencias en el estudio de la adquisición de la tercera lengua y el multilingüismo	56
2.3.1 <i>El enfoque multilingüe</i>	56
2.3.2 <i>Translanguaging</i>	58
2.4. Motivación en el aprendizaje de lenguas.....	62
2.5. Percepciones en el aprendizaje.....	67
2.6. Actitudes lingüísticas.....	69
 CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISEÑO Y METODOLOGÍA.....	 75
3.1 Justificación.....	75
3.2 Objetivos de la investigación.....	76

3.3	Preguntas de investigación.....	76
3.4	Diseño de investigación	77
3.5	Muestra de la investigación.....	79
3.6	Instrumentos de investigación	82
3.7	Procedimiento de recojo de datos	90
3.8	Procedimiento de análisis de datos.....	91
	3.8.1 <i>El análisis cuantitativo</i>	92
	3.8.2 <i>El análisis cualitativo</i>	92
CAPÍTULO 4. RESULTADOS		95
4.1	Seguimiento al aprendizaje de inglés	95
	4.1.1 <i>Uso de lenguas de los estudiantes durante las sesiones de inglés</i>	96
	4.1.2 <i>Motivación de los estudiantes para aprender inglés</i>	126
	4.1.3 <i>Logro de aprendizajes esperados</i>	133
4.2	Percepción de los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés.....	142
	4.2.1 <i>Percepción de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés</i>	142
	4.2.1.1 <i>Nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje de inglés</i> ..	143
	4.2.1.2 <i>Percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés</i>	151
	4.2.2 <i>Percepción de los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés</i>	182
	4.2.2.1 <i>Nivel de conformidad de los docentes de inglés con el proceso de aprendizaje de inglés</i>	182
	4.2.2.2 <i>Percepción de los docentes de inglés sobre el proceso de aprendizaje de inglés</i>	188
4.3	Actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes de otras áreas.....	220
	4.3.1 <i>Actitudes lingüísticas de los estudiantes</i>	221
	4.3.2 <i>Actitudes lingüísticas de los docentes de otras áreas</i>	281
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES		303
5.1	Discusión y conclusiones de la investigación.....	304
	5.1.1 <i>Desarrollo del aprendizaje de inglés</i>	304
	5.1.2 <i>Percepción sobre el aprendizaje de inglés</i>	309
	5.1.3 <i>Actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes de otras áreas</i>	320
5.2	Limitaciones del estudio.....	330
5.3	Implicaciones didácticas.....	331

5.4	Conclusión general y sugerencias para investigaciones futuras	333
	REFERENCIAS	337
	ANEXOS	351

Lista de tablas

Tabla 1 Población censada de 12 y más años de edad, por sexo, según autoidentificación étnica...	19
Tabla 2 Pueblos indígenas u originarios que formaron parte del proyecto piloto	35
Tabla 3 Número de estudiantes según género	79
Tabla 4 Número de estudiantes según edad	80
Tabla 5 Número de estudiantes según región	80
Tabla 6 Número de docentes de otras áreas según género	81
Tabla 7 Número de docentes de otras áreas por grupos de edad	81
Tabla 8 Número de docentes de inglés según género	82
Tabla 9 Objetivos y preguntas de la investigación, datos e instrumentos	83
Tabla 10 Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según el género: primer seguimiento	98
Tabla 11 Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y género: primer seguimiento	99
Tabla 12 Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según el género: último seguimiento	100
Tabla 13 Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y género: último seguimiento	100
Tabla 14 Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según la región: primer seguimiento	101
Tabla 15 Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y región: primer seguimiento	102
Tabla 16 Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según la región: último seguimiento	103
Tabla 17 Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y región: último seguimiento	104
Tabla 18 Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según el género: primer seguimiento	106
Tabla 19 Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y género: primer seguimiento	107
Tabla 20 Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según el género: último seguimiento	107

Tabla 21 <i>Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y género: último seguimiento</i>	108
Tabla 22 <i>Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según la región: primer seguimiento</i>	109
Tabla 23 <i>Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y región: primer seguimiento</i>	110
Tabla 24 <i>Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según la región: último seguimiento</i>	110
Tabla 25 <i>Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y región: último seguimiento</i>	111
Tabla 26 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según el género: primer seguimiento</i>	114
Tabla 27 <i>Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y género: primer seguimiento</i>	114
Tabla 28 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según el género: último seguimiento</i>	115
Tabla 29 <i>Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y género: último seguimiento</i>	116
Tabla 30 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según la región: primer seguimiento</i>	116
Tabla 31 <i>Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y región: primer seguimiento</i>	117
Tabla 32 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según la región: último seguimiento</i>	118
Tabla 33 <i>Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y región: último seguimiento</i>	119
Tabla 34 <i>Orden de preferencia en el uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades</i>	120
Tabla 35 <i>Orden de preferencia en el uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según el género</i>	121
Tabla 36 <i>Orden de preferencia en el uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según la región</i>	121
Tabla 37 <i>Orden de preferencia en el uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros</i> ...	122
Tabla 38 <i>Orden de preferencia en el uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según el género</i>	123

Tabla 39 <i>Orden de preferencia en el uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según la región</i>	124
Tabla 40 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés</i>	125
Tabla 41 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según el género</i>	125
Tabla 42 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según la región</i>	126
Tabla 43 <i>Motivación de los estudiantes para aprender inglés según el género: primer seguimiento</i>	128
Tabla 44 <i>Chi-cuadrado de las variables motivación y género: primer seguimiento</i>	129
Tabla 45 <i>Motivación de los estudiantes para aprender inglés según el género: último seguimiento</i>	129
Tabla 46 <i>Chi-cuadrado de las variables motivación y género: último seguimiento</i>	130
Tabla 47 <i>Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés según la región: primer seguimiento</i>	130
Tabla 48 <i>Chi-cuadrado de las variables motivación y región: primer seguimiento</i>	131
Tabla 49 <i>Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés según la región: último seguimiento</i>	131
Tabla 50 <i>Chi-cuadrado de las variables motivación y región: último seguimiento</i>	132
Tabla 51 <i>Logro de aprendizajes esperados según el género: primer seguimiento</i>	135
Tabla 52 <i>Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y género: primer seguimiento</i>	135
Tabla 53 <i>Logro de aprendizajes según el género: último seguimiento</i>	136
Tabla 54 <i>Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y género: último seguimiento</i>	136
Tabla 55 <i>Logro de aprendizajes según la región: primer seguimiento</i>	137
Tabla 56 <i>Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y región: primer seguimiento</i>	137
Tabla 57 <i>Logro de aprendizajes según la región: último seguimiento</i>	138
Tabla 58 <i>Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y región: último seguimiento</i>	139
Tabla 59 <i>Logro de aprendizajes y motivación: primer seguimiento</i>	139
Tabla 60 <i>Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y motivación: primer seguimiento</i>	140
Tabla 61 <i>Logro de aprendizajes y motivación: último seguimiento</i>	140
Tabla 62 <i>Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y motivación: primer seguimiento</i>	141
Tabla 63 <i>Nivel de conformidad de los estudiantes sobre su aprendizaje de inglés</i>	144
Tabla 64 <i>Nivel de conformidad de los estudiantes sobre su docente de inglés</i>	146
Tabla 65 <i>Nivel de conformidad de los estudiantes sobre su motivación para aprender inglés</i>	148
Tabla 66 <i>Nivel de conformidad de los estudiantes sobre la motivación externa para aprender inglés</i>	150
Tabla 67 <i>Respuestas: ¿qué les gustaría aprender en inglés?</i>	177

Tabla 68 <i>Media de la variable “Nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje de inglés”</i>	178
Tabla 69 <i>Percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés: categorías identificadas</i>	179
Tabla 70 <i>Síntesis de la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés</i>	180
Tabla 71 <i>Nivel de conformidad de los docentes sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés</i>	183
Tabla 72 <i>Nivel de conformidad sobre su desempeño docente</i>	185
Tabla 73 <i>Nivel de conformidad de los docentes sobre la motivación externa de los estudiantes</i>	186
Tabla 74 <i>Nivel de conformidad de los docentes sobre la implementación del proyecto piloto de inglés</i>	187
Tabla 75 <i>Media de la variable “Nivel de conformidad de los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés”</i>	214
Tabla 76 <i>Percepción de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de inglés: categorías identificadas</i>	215
Tabla 77 <i>Síntesis de la percepción de los docentes de inglés sobre el aprendizaje de inglés</i>	217
Tabla 78 <i>Lenguas más importantes según los estudiantes: justificaciones (2018)</i>	223
Tabla 79 <i>Lenguas más importantes según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	225
Tabla 80 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas más importantes y género (2018)</i>	225
Tabla 81 <i>Lenguas más importantes según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	226
Tabla 82 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas más importantes y región (2018)</i>	227
Tabla 83 <i>Lenguas que les gusta hablar a los estudiantes: justificaciones (2018)</i>	229
Tabla 84 <i>Lenguas que les gusta hablar según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)</i> ...	231
Tabla 85 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar y género (2018)</i>	231
Tabla 86 <i>Lenguas que les gusta hablar según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)</i> ...	232
Tabla 87 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar y región (2018)</i>	233
Tabla 88 <i>Lenguas que les gustaría aprender a los estudiantes: justificaciones (2018)</i>	235
Tabla 89 <i>Lenguas que les gustaría aprender según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	237
Tabla 90 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gustaría aprender y género (2018)</i>	237
Tabla 91 <i>Lenguas que les gustaría aprender según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	238
Tabla 92 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gustaría aprender y región (2018)</i>	239

Tabla 93 <i>Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los estudiantes: justificaciones (2018)</i>	241
Tabla 94 <i>Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	243
Tabla 95 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que se deberían enseñar en la escuela y género (2018)</i>	243
Tabla 96 <i>Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	244
Tabla 97 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que se deberían enseñar en la escuela y región (2018)</i>	245
Tabla 98 <i>Única lengua que elegirían los estudiantes para hablar: justificaciones (2018)</i>	246
Tabla 99 <i>Única lengua que elegirían según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	247
Tabla 100 <i>Chi-cuadrado de las variables única lengua que elegirían para hablar y género (2018)</i>	248
Tabla 101 <i>Única lengua que elegirían según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	249
Tabla 102 <i>Chi-cuadrado de las variables única lengua que elegirían para hablar y región (2018)</i>	249
Tabla 103 <i>Lenguas que quieren los familiares que aprendan los estudiantes: justificaciones (2018)</i>	251
Tabla 104 <i>Lenguas que quieren los familiares que aprendan según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	253
Tabla 105 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que quieren los familiares que aprendan y género (2018)</i>	254
Tabla 106 <i>Lenguas que quieren los familiares que aprendan según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	254
Tabla 107 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que quieren los familiares que aprendan y región (2018)</i>	255
Tabla 108 <i>Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según los estudiantes: justificaciones (2018)</i>	257
Tabla 109 <i>Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según el género: porcentajes (2018)</i>	259
Tabla 110 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar a los de su comunidad y género (2018)</i>	259

Tabla 111 <i>Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según la región: porcentajes (2018)</i>	260
Tabla 112 <i>Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar a los de su comunidad y región (2018)</i>	261
Tabla 113 <i>Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes (2018)</i>	269
Tabla 114 <i>Componentes en las actitudes lingüísticas de los estudiantes (2018)</i>	270
Tabla 115 <i>Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas según el género de los estudiantes (2018)</i>	272
Tabla 116 <i>Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas según la región de los estudiantes (2018)</i>	274
Tabla 117 <i>Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según los estudiantes (2018)</i> ...	275
Tabla 118 <i>Componentes en las actitudes lingüísticas de los familiares según los estudiantes (2018)</i>	276
Tabla 119 <i>Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según el género de los estudiantes (2018)</i>	277
Tabla 120 <i>Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según la región de los estudiantes (2018)</i>	278
Tabla 121 <i>Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes: 2017 y 2018</i>	279
Tabla 122 <i>Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según los estudiantes: 2017 y 2018</i>	281
Tabla 123 <i>Lenguas más importantes según los docentes: justificaciones (2019)</i>	283
Tabla 124 <i>Lenguas que les gusta hablar a los docentes: justificaciones (2019)</i>	284
Tabla 125 <i>Lenguas que les gustaría aprender a los docentes: justificaciones (2019)</i>	286
Tabla 126 <i>Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los docentes: justificaciones (2019)</i>	288
Tabla 127 <i>Única lengua que elegirían los docentes para hablar: justificaciones (2019)</i>	289
Tabla 128 <i>Lenguas que les gusta o gustaría hablar a la comunidad según los docentes: justificaciones (2019)</i>	291
Tabla 129 <i>Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los docentes (2019)</i>	298
Tabla 130 <i>Orden de preferencia de las lenguas en la comunidad según los docentes (2019)</i>	299

Tabla 131 <i>Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes</i>	300
Tabla 132 <i>Orden de preferencia de las lenguas en la comunidad según estudiantes y docentes.....</i>	301

Lista de figuras

Figura 1 <i>Mapa del Perú</i>	18
Figura 2 <i>Pueblos indígenas u originarios del Perú</i>	20
Figura 3 <i>Lenguas indígenas u originarias del Perú</i>	21
Figura 4 <i>Lenguas indígenas u originarias en peligro de desaparecer</i>	22
Figura 5 <i>Lenguas indígenas u originarias extintas del Perú</i>	22
Figura 6 <i>Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y actividades: primer y último seguimiento</i>	97
Figura 7 <i>Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros: primer y último seguimiento</i>	105
Figura 8 <i>Uso del castellano en un texto escrito producido en inglés</i>	112
Figura 9 <i>Uso de lenguas en la producción de textos en inglés: primer y último seguimiento</i>	113
Figura 10 <i>Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés: primer y último seguimiento</i>	127
Figura 11 <i>Logro de aprendizajes esperados: primer y último seguimiento</i>	134
Figura 12 <i>Respuestas A de los estudiantes ante la pregunta: ¿Piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?</i>	154
Figura 13 <i>Respuestas B: ¿Piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?</i>	155
Figura 14 <i>Respuestas A: ¿qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen</i>	157
Figura 15 <i>Respuestas B: ¿qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen</i>	159
Figura 16 <i>Respuestas A: ¿piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?, ¿por qué?</i>	161
Figura 17 <i>Respuestas B: ¿piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?</i>	162
Figura 18 <i>Respuestas A: ¿mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen</i>	165
Figura 19 <i>Respuestas B: ¿mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen</i>	166
Figura 20 <i>Respuestas A: ¿las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?</i>	168

Figura 21 Respuestas B y C: <i>¿las horas en que aprendían inglés eran muchas o pocas?</i>	169
Figura 22 Respuestas: <i>¿recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?</i>	171
Figura 23 Respuestas: <i>¿les gustó cómo les enseñó su docente? Expliquen</i>	173
Figura 24 Respuestas: <i>¿creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué?</i>	176
Figura 25 Respuestas: <i>¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?</i>	190
Figura 26 Respuestas: <i>¿qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios?, mencionar ejemplos</i>	191
Figura 27 Respuestas: <i>¿consideras que el hecho de que los niños hablaran dos lenguas influía en su aprendizaje de inglés?, ¿cómo?</i>	192
Figura 28 Respuestas: <i>¿consideras que si los niños siguen aprendiendo inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano, o una de las dos?, ¿por qué?</i>	194
Figura 29 Respuestas: <i>¿qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?</i>	195
Figura 30 Respuestas: <i>¿consideras que los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender inglés?, ¿por qué?</i>	196
Figura 31 Respuestas: <i>¿hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés?</i>	198
Figura 32 Respuestas: <i>de todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó?</i>	199
Figura 33 Respuestas: <i>¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?</i>	201
Figura 34 Respuestas: <i>¿en qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?</i>	202
Figura 35 Respuestas: <i>¿cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?</i>	203
Figura 36 Respuestas: <i>¿qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?</i>	204
Figura 37 Respuestas: <i>¿alguna persona se quejó por la enseñanza de inglés?, ¿cómo?</i>	205
Figura 38 Respuestas: <i>¿el director apoyó tu trabajo?, ¿cómo?</i>	207
Figura 39 Respuestas: <i>¿el número de horas para el aprendizaje de inglés fue suficiente?, ¿por qué?</i>	208
Figura 40 Respuestas: <i>¿el proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones interculturales bilingües?, ¿por qué?</i>	210
Figura 41 Respuestas: <i>si tuviera que cambiar algo de la implementación proyecto piloto, ¿qué sería?</i>	211

Figura 42 <i>Respuestas: ¿cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?</i>	212
Figura 43 <i>Respuestas: ¿qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?</i>	213
Figura 44 <i>Lenguas más importantes según los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	222
Figura 45 <i>Lenguas que les gusta hablar a los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	228
Figura 46 <i>Lenguas que les gustaría aprender a los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	234
Figura 47 <i>Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	240
Figura 48 <i>Única lengua que elegirían los estudiantes para hablar: porcentajes (2018)</i>	245
Figura 49 <i>Lenguas que los familiares quieren que aprendan los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	250
Figura 50 <i>Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según los estudiantes: porcentajes (2018)</i>	256
Figura 51 <i>Lenguas más importantes según los estudiantes: 2017 y 2018</i>	262
Figura 52 <i>Lenguas que les gusta hablar a los estudiantes: 2017 y 2018</i>	263
Figura 53 <i>Lenguas que les gustaría aprender a los estudiantes: 2017 y 2018</i>	264
Figura 54 <i>Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los estudiantes: 2017 y 2018</i> ..	265
Figura 55 <i>Única lengua que los estudiantes elegirían para hablar: 2017 y 2018</i>	266
Figura 56 <i>Lenguas que quieren los familiares que aprendan los estudiantes: 2017 y 2018</i>	267
Figura 57 <i>Lenguas que les gustaría hablar a la comunidad según los estudiantes: 2017 y 2018</i>	268
Figura 58 <i>Lenguas más importantes según los docentes: porcentajes (2019)</i>	282
Figura 59 <i>Lenguas que les gusta hablar a los docentes: porcentajes (2019)</i>	283
Figura 60 <i>Lenguas que les gustaría aprender a los docentes: porcentajes (2019)</i>	285
Figura 61 <i>Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los docentes: porcentajes (2019)</i>	287
Figura 62 <i>Única lengua que elegirían los docentes para hablar: porcentajes (2019)</i>	289
Figura 63 <i>Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según los docentes: porcentajes (2019)</i>	290
Figura 64 <i>Lenguas más importantes: 2018 y 2019</i>	292
Figura 65 <i>Lenguas que les gusta hablar: 2018 y 2019</i>	293
Figura 66 <i>Lenguas que les gustaría aprender: 2018 y 2019</i>	294
Figura 67 <i>Lenguas que deberían enseñar en la escuela: 2018 y 2019</i>	295
Figura 68 <i>Única lengua que elegirían para hablar: 2018 y 2019</i>	296
Figura 69 <i>Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad: 2018 y 2019</i>	297
Figura 70 <i>Componentes vinculados a las actitudes lingüísticas de los estudiantes</i>	326

INTRODUCCIÓN

El Perú es un país multilingüe y multicultural. En el territorio peruano viven cincuenta y cinco pueblos originarios que hablan cuarenta y ocho lenguas originarias, de las cuales veintitrés lenguas se encuentran en peligro y serio peligro de desaparecer. El sistema educativo atiende a los pueblos originarios a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que es gratuita y obligatoria durante la educación básica.

En la Educación Intercultural Bilingüe, se aprende en lengua originaria y en castellano, además de aprenderlas como objeto de estudio. El inglés se aprende solo en la secundaria; sin embargo, una normativa aprobada por el Ministerio de Educación de Perú en el 2015 determinó que se aprendería inglés desde la primaria. No obstante, en el caso de los pueblos originarios se decidió realizar un proyecto piloto de aprendizaje de inglés, en cuatro regiones donde se hablan lenguas originarias, con el objetivo de obtener evidencias que ayuden a determinar si se continuaría enseñando solo en secundaria o se implementaría desde la primaria. En el marco de ese proyecto piloto, surge esta investigación como aporte para la Educación Intercultural Bilingüe.

El objetivo general de esta investigación es analizar el aprendizaje de inglés como tercera lengua en las instituciones educativas interculturales bilingües ashaninka, shipibo-konibo y quechua (variedades chanka y collao) que formaron parte del proyecto piloto. El estudio se limita al análisis de datos del proceso de aprendizaje de inglés obtenidos antes, durante y después del proyecto piloto. Se ha formulado tres preguntas de investigación para cumplir con el objetivo general: ¿cómo han desarrollado los estudiantes su aprendizaje de inglés?, ¿qué percepción tienen los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés? y ¿qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes y docentes de otras áreas hacia las tres lenguas? A su vez, cada pregunta presenta subpreguntas.

Toda la información recopilada, analizada y sistematizada se presenta en cinco capítulos. El primer capítulo contempla los datos generales sobre el multilingüismo y la educación en el Perú que permite el entendimiento de la población que forma parte de la muestra. El segundo capítulo desarrolla los fundamentos teóricos que enmarcan esta investigación. Asimismo, se ha indagado sobre algunos antecedentes directos e

indirectos a este estudio. El tercer capítulo comprende el planteamiento de la investigación. En él se encontrará la justificación, los objetivos, las preguntas de investigación, el diseño, la muestra, los instrumentos usados, así como el procedimiento de recojo de datos y de análisis. El cuarto capítulo expone los resultados, los cuales se presentan en tres partes, de acuerdo a cada pregunta de investigación formulada. El quinto capítulo muestra la discusión, las conclusiones e implicaciones. Las referencias usadas en la investigación se presentan inmediatamente después de ese capítulo. Finalmente, los anexos contienen los instrumentos usados.

CAPÍTULO 1. MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Este capítulo contempla cuatro apartados, donde se presenta información sobre la diversidad cultural y lingüística en el Perú, la Educación Intercultural Bilingüe, el proyecto piloto de aprendizaje de inglés y algunos datos de interés sobre los pueblos originarios que forman parte de esta investigación.

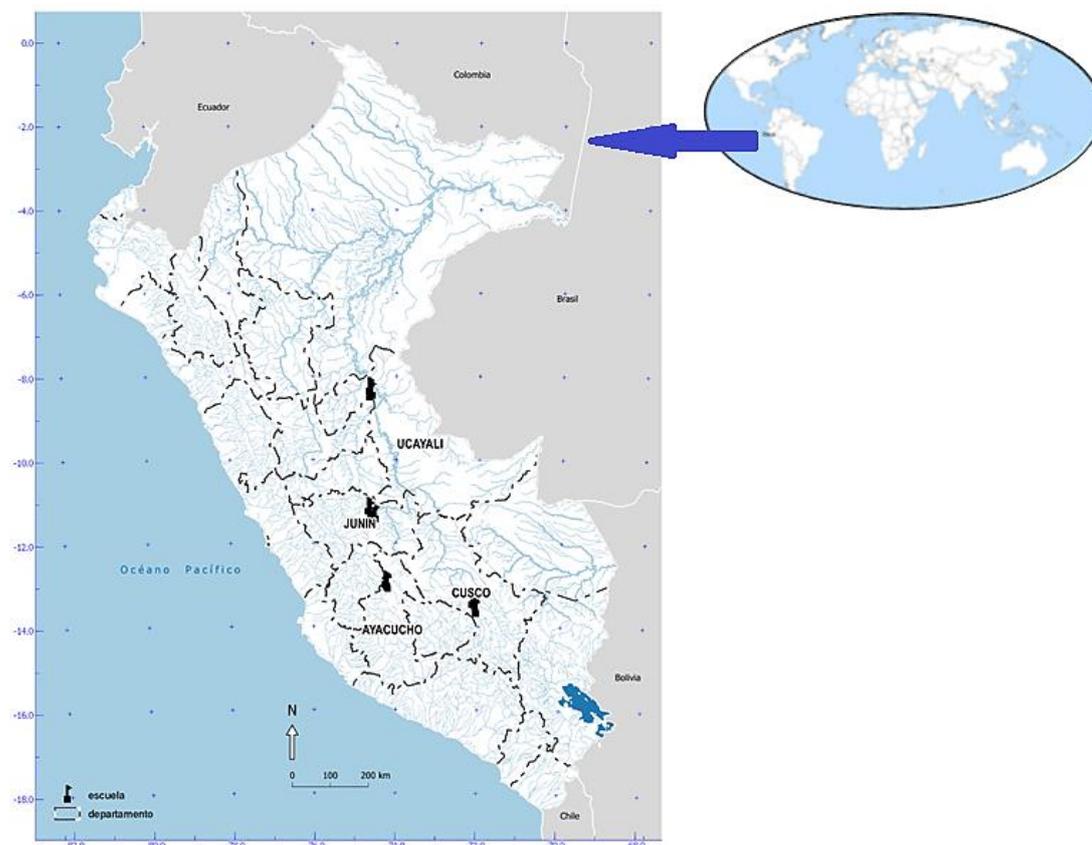
1.1 Perú: país multilingüe y pluricultural

La presente investigación se realizó en Perú, país ubicado en la zona occidental de América del Sur. Limita por el norte con Ecuador, por el noreste con Colombia, por el sur con Chile, por el este con Brasil, por el sureste con Bolivia y por el oeste con el océano Pacífico. La superficie total del territorio peruano es de 1 285 215,60 km².

Perú posee tres regiones naturales: costa (zona costeña), sierra (zona andina) y selva (zona amazónica). Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2018a):

Perú posee casi todas las variantes climatológicas que se presentan en el mundo. El clima de la Costa es templado y húmedo gracias a la fría corriente marina peruana. En la Sierra, el clima varía desde el templado hasta el frío glacial en las cumbres, con una estación de lluvias de noviembre hasta abril. El clima de las planicies selváticas trasandinas es cálido y húmedo, con abundantes lluvias de noviembre a mayo (p. 23).

Este país está constituido oficialmente por 24 departamentos y una provincia constitucional. Con la conformación de los Gobiernos Regionales en cada departamento y en la provincia constitucional, se empezó a usar el término regiones para denominar a los departamentos. En tal sentido, las regiones específicas que formaron parte de esta investigación son Ayacucho, Cusco, Junín y Ucayali. Las dos primeras están localizadas en zona andina y las dos últimas están ubicadas en zona amazónica. En la figura 1, se destaca la ubicación de estas regiones en el mapa del Perú.

Figura 1*Mapa del Perú*

Nota. Se muestra la ubicación de las provincias e instituciones educativas de la investigación.

El Perú, además de su gran diversidad climatológica y biológica, es un país multilingüe y pluricultural. El Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2018a) reportó que los Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas presentan una población total de 31 millones 237 mil 385 habitantes, de la cual 5 millones 984 mil 551 habitantes, de 12 y más años, declararon autoidentificarse como población indígena u originaria, que corresponde al 25.8% del total, y 13 millones 965 mil 254 declararon autoidentificarse como mestizos, que corresponde al 60.2% del total.

A continuación, en la tabla 1, se muestra información sobre los resultados de la población censada en el 2017, considerando la autoidentificación étnica.

Tabla 1

Población censada de 12 y más años de edad, por sexo, según autoidentificación étnica

Autoidentificación étnica / Área urbana u rural	Total		Hombre		Mujer	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Total	23 196 391	100,0	11 306 670	100,0	11 889 721	100,0
Quechua	5 176 809	22,3	2 507 480	22,2	2 669 329	22,5
Aimara	548 292	2,4	269 848	2,4	278 444	2,3
Nativo o indígena de la amazonia ¹⁾	210 612	0,9	104 138	0,9	106 474	0,9
Perteneciente o parla de otro pueblo indígena u originario	49 838	0,2	25 419	0,2	24 419	0,2
Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente	828 841	3,6	449 224	4,0	379 617	3,2
Blanco	1 366 931	5,9	619 402	5,5	747 529	6,3
Mestizo	13 965 254	60,2	6 820 691	60,3	7 144 563	60,1
Otro ²⁾	278 788	1,2	141 569	1,3	137 219	1,2
No sabe / No responde	771 026	3,3	368 899	3,3	402 127	3,4
URBANA	18 628 799	100,0	8 995 740	100,0	9 633 059	100,0
Quechua	3 526 456	18,9	1 691 681	18,8	1 834 775	19,0
Aimara	337 559	1,8	165 202	1,8	172 357	1,8
Nativo o indígena de la amazonia ¹⁾	55 052	0,3	26 248	0,3	28 804	0,3
Perteneciente o parla de otro pueblo indígena u originario	24 098	0,1	12 599	0,1	11 499	0,1
Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente	689 201	3,7	373 390	4,2	315 811	3,3
Blanco	1 178 056	6,3	528 340	5,9	649 716	6,7
Mestizo	11 905 763	63,9	5 757 028	64,0	6 148 735	63,8
Otro ²⁾	260 097	1,4	131 641	1,5	128 456	1,3
No sabe /No responde	652 517	3,5	309 611	3,4	342 906	3,6
RURAL	4 567 592	100,0	2 310 930	100,0	2 256 662	100,0
Quechua	1 650 353	36,1	815 799	35,3	834 554	37,0
Aimara	210 733	4,6	104 646	4,5	106 087	4,7
Nativo o indígena de la amazonia ¹⁾	155 560	3,4	77 890	3,4	77 670	3,4
Perteneciente o parla de otro pueblo indígena u originario	25 740	0,6	12 820	0,6	12 920	0,6
Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente	139 640	3,1	75 834	3,3	63 806	2,8
Blanco	188 875	4,1	91 062	3,9	97 813	4,3
Mestizo	2 059 491	45,1	1 063 663	46,0	995 828	44,1
Otro ²⁾	18 691	0,4	9 928	0,4	8 763	0,4
No sabe /No responde	118 509	2,6	59 288	2,6	59 221	2,6

¹⁾ Incluye Ashaninka, Awajún, Shipibo-Konibo y Shawí.

²⁾ Incluye Nikkei, Tusan, entre otros.

Nota. Tomado del Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2018a, p. 51).

La diversidad multilingüe y pluricultural se debe a los pueblos indígenas u originarios del país. El Ministerio de Cultura del Perú define que “los pueblos indígenas u originarios son aquellos colectivos que tienen su origen en tiempos anteriores al

Estado, que tienen lugar en este país o región, conservan todas o parte de sus instituciones distintivas, y que, además, presentan la conciencia colectiva de poseer una identidad indígena u originaria” (Ministerio de Cultura del Perú, 2022a). Es así que este Ministerio, a través de su Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, determina que en el Perú viven actualmente 55 pueblos indígenas u originarios, de los cuales 51 son de la zona amazónica y cuatro de la zona andina: Uro, Aimara, Jaqaru y Quechuas.

Figura 2

Pueblos indígenas u originarios del Perú

Achuar	Aimara	Amahuaca	Arabela
Ashaninka	Asheninka	Awajún	Bora
Cashinahua	Chamicuro	Chapra	Chitonahua
Ese Eja	Harakbut	Ikitu	Iñapari
Iskonawa	Jaqaru	Jibaro	Kakataibo
Kakinte	Kandozi	Kapanawa	Kichwa
Kukama Kukamiria	Madija	Maijuna	Marinahua
Mashco Piro	Mastanahua	Matsés	Matsigenka
Muniche	Murui-Muinani	Nahua	Nanti
Nomatsigenka	Ocaina	Omagua	Quechuas
Resígaro	Secoya	Sharanahua	Shawi
Shipibo-Konibo	Shiwilu	Ticuna	Urarina
Uro	Vacacocha	Wampis	Yagua
Yaminahua	Yanesha	Yine	

Nota. Tomado del Ministerio de Cultura del Perú (2022a).

Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú (2018a) ha identificado que en el país se hablan 48 lenguas indígenas u originarias, de las cuales 44 son amazónicas y cuatro son andinas: aimara, jaqaru, kawki y quechua. Cabe resaltar que el quechua, pese a ser considerada una lengua andina, presenta una variedad amazónica, que es el kichwa o kichwa amazónico. En la figura 3, se muestran los nombres de las lenguas originarias del Perú.

Figura 3

Lenguas indígenas u originarias del Perú

Lenguas vigentes				
1. achuar	11. ese eja	21. kawki	30. nahua	40. shiwilu
2. aimara	12. harakbut	22. kukama kukamiria	31. nomatsigenga	41. taushiro
3. amahuaca	13. ikitu	23. madija	32. ocaina	42. ticuna
4. arabela	14. ñapari	24. majijiki	33. omagua	43. urarina
5. ashaninka	15. iskonawa	25. matsés	34. quechua	44. wampis
6. asheninka	16. jaqaru	26. matsigenka	35. resígaro	45. yagua
7. awajún	17. kakataibo	27. matsigenka montetokunirira	36. secoya	46. yaminahua
8. bora	18. kakinte	28. muniche	37. sharanahua	47. yanesha
9. cashinahua	19. kandozi-chapra	29. murui-muinani	38. shawi	48. yine
10. chamicuro	20. kapanawa		39. shipibo-konibo	

Nota. Tomado de Ministerio de Educación del Perú (2018a, p. 8).

El número de lenguas originarias es inferior al número de pueblos, porque en algunos casos hay pueblos que comparten una misma lengua, como por ejemplo, los pueblos Kandozi y Chapra, que comparten la lengua kandozi-chapra, o los pueblos Mashco Piro y Yine, que comparten la lengua yine.

Los pueblos originarios han logrado transmitir su lengua originaria a las nuevas generaciones por más de 500 años. Sin embargo, estas lenguas se consideran vulnerables, dado que se encuentran amenazadas debido a que una gran cantidad de pobladores está dejando de hablarlas y, en muchos casos, ya no la están transmitiendo a los niños. Esto a consecuencia de factores, entre los principales, la discriminación cultural y lingüística.

El estado de vitalidad de las lenguas originarias varía entre pueblo y pueblo. Son 23 lenguas originarias que se están dejando de transmitir o enseñar a los niños. Esto refleja que el 48% de las lenguas se encuentran en peligro de desaparecer. Algunas de ellas tienen menos de diez hablantes y en su mayoría son abuelos de avanzada edad, tal es el caso del muniche o el ikitu. En la figura 4, se resaltan las lenguas que se encuentran en peligro de desaparecer.

Figura 4

Lenguas indígenas u originarias en peligro de desaparecer

1. achuar	11. <u>ese eja</u>	21. <u>kawki</u>	30. nahua	40. <u>shiwilu</u>
2. aimara	12. <u>harakbut</u>	22. <u>kukama kukamiria</u>	31. nomatsigenga	41. <u>taushiro</u>
3. <u>amahuaca</u>	13. <u>ikitu</u>	23. <u>madija</u>	32. <u>ocaina</u>	42. <u>ticuna</u>
4. <u>arabela</u>	14. <u>inapari</u>	24. <u>maijiki</u>	33. <u>omagua</u>	43. <u>urarina</u>
5. ashaninka	15. <u>iskonawa</u>	25. <u>matsés</u>	34. <u>quechua</u>	44. <u>wampis</u>
6. asheninka	16. <u>jaqaru</u>	26. <u>matsigenka</u>	35. <u>resígaro</u>	45. <u>yagua</u>
7. awajún	17. <u>kakataibo</u>	27. <u>matsigenka</u>	36. <u>secoya</u>	46. <u>yaminahua</u>
8. <u>bora</u>	18. <u>kakinte</u>	montetokunirira	37. <u>sharanahua</u>	47. <u>yanesha</u>
9. <u>cashinahua</u>	19. <u>kandozi-chapra</u>	28. <u>muniche</u>	38. <u>shawi</u>	48. <u>yine</u>
10. <u>chamicuro</u>	20. <u>kapanawa</u>	29. <u>murui-muinani</u>	39. <u>shipibo-konibo</u>	

Nota. Adaptado de Ministerio de Educación del Perú (2018a, p. 8).

El Ministerio de Educación del Perú (2013a), además, manifiesta que en los últimos cuatro siglos se han extinguido en el país no menos de 37 lenguas indígenas u originarias. En la figura 5, se muestran los nombres de estas lenguas.

Figura 5

Lenguas indígenas u originarias extintas del Perú

LENGUAS EXTINTAS	
1) mochica (En proceso de revitalización)	19) huariapano o panobo
2) aguano	20) mayna
3) andoa	21) motilón
4) andoque	22) omurano
5) atsahuaca	23) otanave
6) awshira	24) palta
7) bagua	25) panatahua
8) cahuarano	26) patagón
9) calva	27) puquina
10) capallén	28) quingnam
11) cat	29) remo
12) chachapoya	30) sacata
13) chango	31) sechura
14) chirino	32) sensi
15) cholón	33) tabancale
16) culle o culli	34) tallán
17) den	35) uro (En proceso de revitalización)
18) hibito	36) walingos
	37) yameo

Nota. Tomado de Ministerio de Educación del Perú (2013a, p. 12).

De las 37 lenguas, dos lenguas (mochica y uro) están en proceso de revitalización o recuperación, ya que los descendientes de estos pueblos están realizando actividades para que los niños aprendan dichas lenguas. En el caso de los mochica (o muchik), están usando fuentes escritas, dado que no se cuenta con hablantes; y, en el caso de los uro, están recurriendo a hablantes de esta lengua que habitan en Bolivia.

Debido a la vulnerabilidad de las lenguas originarias en el Perú, existen diferentes normativas nacionales, emitidas en los últimos diez años, referidas a los derechos lingüísticos de sus hablantes. Entre ellas destaca la Ley 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú; que garantiza la identificación de las lenguas originarias, el número de comunidades lingüísticas, la oficialización de las lenguas en las zonas donde predominen, su promoción, conservación, recuperación y uso en el territorio nacional, así como su enseñanza a través de la Educación Intercultural Bilingüe. Este último aspecto tiene normativas también específicas que se emiten a través del Ministerio de Educación. Además, se cuenta con la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad.

1.2 Organización del Sistema Educativo Peruano

El Sistema Educativo en el Perú, según la Ley General N.º 28044 del 2003, se organiza en dos etapas: (1) Educación Básica y (2) Educación Superior.

La Educación Básica es obligatoria y, cuando la imparte el Estado, es gratuita. La Educación Básica se organiza en Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE). Esta investigación se centra en la EBR. La EBA es una modalidad destinada a estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular y se destaca la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales. La EBE es la modalidad que atiende a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales vinculadas a discapacidad, por ello promueve el desarrollo de sus capacidades.

La EBR abarca los niveles de Educación Inicial (la no escolarizada atiende a estudiantes de 0 a 2 años y la escolarizada atiende a estudiantes de 3 a 5 años), Primaria (dura seis

años) y Secundaria (dura cinco años). Los ciclos que desarrolla la EBR son: (a) ciclo I, que comprende el nivel de educación inicial no escolarizado; (b) ciclo II, que comprende el nivel de educación inicial escolarizado; (c) ciclo III, que comprende el nivel de educación primaria de primer y segundo grado; (d) ciclo IV, que comprende el nivel de educación primaria de tercer y cuarto grado; (e) ciclo V, que comprende el nivel de educación primaria de quinto y sexto grado; (f) ciclo VI, que comprende el nivel de educación secundaria de primer y segundo grado; y (g) ciclo VII, que comprende el nivel de educación secundaria de tercer a quinto grado.

Según el artículo 20 de la Ley General N.º 28044, la Educación Intercultural Bilingüe se ofrece en todo el sistema educativo:

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

1.3 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú

La historia de la educación para los pueblos originarios andinos difiere de la historia de los pueblos amazónicos. Esta diferencia radica “en que los amazónicos nunca fueron conquistados y sometidos militarmente, ni tuvieron que amoldarse a relaciones sociales y de poder impuestas como las feudales implantadas en la sierra peruana en determinada época de su historia” (García-Segura, 2019, p. 195). En el caso de algunos

pueblos amazónicos, se tuvo una historia de explotación y sometimiento a trabajos forzosos como en la época del Caucho. Pese a esta diferencia histórica, a continuación se presentan datos generales de la educación para los pueblos originarios, así como la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en los últimos diez años.

1.3.1 Aproximación histórica a la Educación Bilingüe

La primera referencia a una educación que incluía el uso de lenguas indígenas u originarias data del siglo XVI, en 1535 después de la invasión europea, periodo en que se inició la organización de colegios para enseñar a hijos de los caciques y los descendientes de la nobleza incaica (Alaperrine-Bouyet, 2007; López y Küper, 1999). En la primera institución educativa fundada en Cusco, se adoctrinaba a través del quechua, el castellano y el latín. Después de ello, tal como mencionan López y Küper (1999), “con el advenimiento de los movimientos emancipadores y cuando las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española a fines del siglo XVIII, esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena” (p. 18).

Al llegar la independencia del Perú en 1821, y en los siguientes años, se continuó silenciando las lenguas originarias desde la educación y se procedió a la castellanización de los pueblos que hablaban una lengua originaria. Durante este periodo, los estudiantes tenían prohibido hablar su lengua en las instituciones educativas. Esto generó deserción escolar, repetición del año y falta de aprendizaje de las áreas.

A lo largo de 1930, surgieron algunas iniciativas de los maestros que hablaban lenguas originarias para enseñar la lectoescritura en la lengua materna y posteriormente enseñar a escribir y leer en castellano. En el departamento de Puno, se registró la iniciativa de la profesora María Asunción Galindo, que hablaba quechua, aimara y castellano para diseñar cartillas en lengua originaria. Esta situación estuvo acompañada de movimientos sociales que buscaban la reivindicación del derecho de la población indígena u originaria a educarse y que pudieran usar su lengua materna para ello. Todo esto surgió pese a que la Constitución Política del Perú de 1933 no consideraba las lenguas originarias y solo la educación primaria era obligatoria y gratuita.

A principios de 1940, se inició la educación bilingüe en las instituciones educativas del Estado peruano ubicadas en zonas quechua y aimara. Esta educación partió de un enfoque de transición, es decir, en los primeros años se enseñaba en la lengua originaria con la finalidad de que aprendieran el castellano, para posteriormente impartir toda la enseñanza en esta lengua. A mediados de 1940, llegó a Perú el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que apoyó en el proceso de “ampliar significativamente la cobertura educativa en sus áreas rurales, con vistas a incorporar al indio a la vida nacional” (López y Küper, 1999, p. 19). Esta institución firmó acuerdos en 1945 con el Ministerio de Educación (García-Segura, 2019) y su presencia fue en la zona amazónica del Perú donde se continuó aún con la política de castellanización desde la educación. A fines de 1952, el Ministerio de Educación creó el primer programa de educación bilingüe para pueblos originarios, liderado en sus primeros años por el ILV, que sirvió para formar maestros bilingües que volverían a sus comunidades para enseñar en la lengua originaria.

En 1960-1970, surgieron programas alternativos a la política nacional de castellanización. Se inició con otras estrategias de educación bilingüe, donde el objetivo fue mantener las lenguas originarias y lograr que los estudiantes hablen tanto la lengua originaria como el castellano. Es así que en 1972 la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el marco del Plan de Fomento Lingüístico y después de ejecutar un programa piloto de educación bilingüe en Ayacucho, logró influir en la definición de una Política Nacional de Educación Bilingüe (López y Küper, 1999). De este modo, “se inició el proceso de institucionalización de la EBI con la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (...) que fue la primera en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país” (Trapnell y Neira, 2004, p. 15).

Desde mediados de los 70, se generaron espacios de reflexión académica y se incrementaron los estudios sobre el bilingüismo. De este modo el modelo de transición fue cuestionado y se propuso el modelo de mantenimiento y desarrollo, cuyo objetivo fue consolidar el manejo de la lengua materna y propiciar el aprendizaje de la segunda lengua; es decir, mantener la enseñanza de y en la lengua originaria a lo largo de la primaria. Asimismo, las organizaciones indígenas empezaron a tener un rol protagónico en la defensa de sus territorios, sus lenguas y sus culturas (García-Segura, 2019). En 1975, el Gobierno del general Juan Velasco Alvarado promulgó la Ley N.º

21156, que reconoció al quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la República y que debía impartirse a partir de 1976 la enseñanza del quechua de forma obligatoria en todos los niveles de educación.

A fines de la década de los 70, entró en vigencia la Constitución Política del Perú de 1979, que en su artículo 35 mencionaba que el Estado “garantiza el derecho de las comunidades quechuas, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua” (Capítulo IV De la educación, la ciencia y la cultura, art. 35). Asimismo, en el artículo 83, se hace mención sobre las lenguas oficiales: “El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en las zonas y la forma que la ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la nación” (Título II Del estado y la nación, Capítulo I Del estado, art. 83). La educación primaria seguía siendo obligatoria y gratuita.

A inicios de 1980, el enfoque exclusivamente lingüístico para la educación de pueblos originarios se fue dejando de lado y se tomó en cuenta también el aspecto intercultural. De este modo, la Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 incorporó el concepto de educación intercultural. Esta concepción se amplió en 1991 con la Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe (Trapnell y Neira, 2004).

A fines de 1993, entró en vigencia la Constitución Política del Perú (1993), en cuyo artículo 48 se menciona que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (p. 34). Además, se afirma que la educación inicial, primaria y secundaria es obligatoria y gratuita en las instituciones del Estado. Asimismo, en el artículo 17 se expresa que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (p. 22). A partir de esta normativa, se continuó fomentando la enseñanza bilingüe en el país.

Del 2000 al 2011, si bien se encontraron algunos avances en las reformas educativas, se continuó con la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe solo en el nivel de educación primaria, dejando de lado la Educación Intercultural Bilingüe en

inicial y en secundaria. Esta educación se aplicó fundamentalmente en zona rural; además, se identificó que en muchos lugares aún se implantaban políticas de castellanización o de asimilación (Zúñiga, 2008).

1.3.2 La Educación Intercultural Bilingüe en los últimos diez años

En los últimos 10 años (2012-2022), el Ministerio de Educación del Perú ha planteado reajustar algunos conceptos claves para la Educación Intercultural Bilingüe y formular políticas que permitan atender a los pueblos originarios desde su realidad sociolingüística actual. Para ello, en el 2012, a la par de la atención educativa, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) inició la creación de la Base de Datos para la Educación Intercultural Bilingüe; es decir, la base de datos de las lenguas originarias, de las instituciones educativas interculturales bilingües y de los docentes bilingües. De este modo, podrían identificarse con mayor facilidad las brechas existentes. En el 2013, empezó a planificarse de acuerdo a lo registrado en las bases de datos.

Del 2013 en adelante, la DEIB inicia la producción y distribución masiva de materiales educativos en siete lenguas originarias priorizadas (progresivamente se van incorporando otras lenguas), se focaliza un porcentaje de instituciones educativas interculturales bilingües para realizar el acompañamiento pedagógico, se publican guías para docentes bilingües. Asimismo, se participa en la actualización de herramientas pedagógicas considerando el enfoque de la interculturalidad crítica transformadora:

Esto significa que, en el proceso de definir e implementar políticas educativas interculturales, no basta con fortalecer la identidad del discriminado o de las minorías, es necesario, al mismo tiempo, formar a las mayorías para el encuentro intercultural, para erradicar la discriminación y para el diálogo intercultural en igualdad de condiciones. Esto implica el desarrollo de la educación intercultural en todos los ámbitos, en todos los grados, en todas las escuelas, en todas las modalidades y niveles, tanto en el campo como en las ciudades. La educación intercultural crítica transformadora es para todos, pero para ser efectiva no debe ser igual para todos, pues debe responder a las

características de cada contexto, a las condiciones en que se encuentre la diversidad, así como a los niveles de reconocimiento y visibilidad que se tienen. Por ello, la interculturalidad crítica transformadora “para todos” que ofrece el Estado a nivel nacional busca ser heterogénea en su forma de aplicación, porque son variados los contextos y sus protagonistas, pero única en sus metas. (Ministerio de Educación del Perú, 2013b, p. 35).

La Educación Intercultural Bilingüe reconoce cinco escenarios sociolingüísticos en los que están circunscritos los estudiantes de pueblos originarios. La descripción de estos cinco escenarios se encuentra en documentos oficiales emitidos por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Los escenarios, de forma resumida, son: (a) escenario 1, la mayoría de estudiantes de la institución educativa del área rural comprenden y hablan fluidamente una lengua originaria y su uso es predominante en el aula y la comunidad. Son pocos los que hablan castellano o su dominio de este es menor al de la lengua originaria. (b) Escenario 2, la mayoría de estudiantes de la institución educativa del área rural comprenden y hablan la lengua originaria y el castellano. Logran usar las dos lenguas. (c) Escenario 3, la mayoría de estudiantes de la institución educativa del área rural hablan fluidamente el castellano, pero limitadamente la lengua originaria. Esta aún es hablada en la comunidad por los adultos. (d) Escenario 4, la mayoría de estudiantes de la institución educativa del área rural comprenden y se expresan fluidamente en castellano y solo conocen algunas expresiones cotidianas en lengua originaria. Esta ya no es usada en la comunidad y solo algunos la hablan en el ámbito familiar. (e) Escenario 5, los estudiantes se encuentran en una institución educativa del área urbana donde la interacción básicamente es en castellano, pero confluyen estudiantes provenientes de pueblos originarios que tienen diferentes grados de bilingüismo. Estos cinco escenarios fueron tomados en cuenta para la planificación lingüística desde la Educación Intercultural Bilingüe.

En el 2016, se aprobó con Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, cuyo Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe define esta educación como la “Política educativa que busca formar a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos

indígenas como sujetos protagónicos en la construcción de una ciudadanía intercultural” (Ministerio de Educación del Perú, 2016, p. 13).

Para el establecimiento de la Política y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, se cuestionó algunos aspectos sobre el tratamiento pedagógico de las lenguas, dada la diversidad sociolingüística del país. Es de este modo que en 2018 se aprueba el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB), que distingue tres formas de atención para las diferentes instituciones educativas (I.E.E.):

El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe considera tres formas de atención pedagógica para responder con pertinencia a los distintos escenarios socioculturales y lingüísticos que se dan en el país, en particular en relación a los contextos en los que se ubican los pueblos originarios o indígenas. Estas formas de atención son: i) EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, para la atención de estudiantes de I.E.E. que comprenden y se expresan fluidamente o tienen un uso predominante en lengua originaria y un castellano con poco dominio comunicativo, (ii) EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, para la atención de estudiantes de I.E.E. que comprenden y se expresan fluidamente en castellano y son bilingües pasivos o tienen dominio incipiente en lengua originaria, pero tienen prácticas y referentes culturales fuertemente arraigados de su población originaria, y iii) EIB en Ámbitos Urbanos, para atender a estudiantes indígenas migrantes en contextos urbanos o periurbanos, donde se pueden presentar distintos escenarios de bilingüismo y contacto de lenguas (Ministerio de Educación del Perú, 2018b, pp. 3-4).

Todos los esfuerzos por implementar una política de Educación Intercultural Bilingüe de calidad continuaron centrándose en el nivel de educación primaria, aunque en la educación inicial también se lograron algunos avances con la elaboración de materiales educativos para estudiantes, acompañamiento docente y elaboración de herramientas pedagógicas. No obstante, el nivel de educación secundaria sigue en exploración. Recién en los últimos tres años (2019-2022), se están elaborando propuestas, recursos para estudiantes y herramientas para docentes.

La falta de docentes bilingües con formación en Educación Intercultural Bilingüe que atiendan el 100% de instituciones educativas interculturales bilingües sigue siendo el punto débil en el mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias. Aún se encuentran docentes monolingües enseñando en instituciones educativas interculturales bilingües en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. La preocupación central actualmente está en la secundaria de la Educación Intercultural Bilingüe, donde se usa mayoritariamente el castellano; es un mínimo de instituciones educativas de secundaria que tienen docentes hablantes de lenguas originarias.

Otro aspecto débil en la Educación Intercultural Bilingüe es que no se está atendiendo al 100% de los pueblos originarios con todos los elementos que implica una educación de calidad. Algunos pueblos no tienen materiales educativos en sus lenguas originarias o no reciben un acompañamiento docente que los actualice en las nuevas estrategias en la enseñanza de lenguas. Una crítica es que la política no debe estar basada solo en el número de población de un pueblo para recibir una atención pertinente. Los pueblos que tienen menos de mil habitantes son los que deberían ser considerados como prioritarios para su atención a través de la Educación Intercultural Bilingüe y así fortalecer su identidad y su lengua.

Por otra parte, en el marco de la pandemia del COVID-19 y la educación a distancia (2020-2021), el Ministerio de Educación estuvo transmitiendo programas educativos en las radios locales para los estudiantes de instituciones educativas interculturales bilingües. Estos programas se brindaron en las lenguas originarias que tienen mayor población estudiantil. Del mismo modo, se promovió el aprendizaje del quechua en el canal de televisión del Estado y se facilitaron recursos para estudiantes y herramientas para docentes a través de la página web Aprendo en Casa. Esta página web aún está habilitada, pese a que se retornó a las clases presenciales en marzo del 2022.

1.4 El proyecto piloto de aprendizaje de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües

El inglés es una lengua extranjera que se ha implementado en los currículos nacionales de diferentes países de América Latina. En Perú, el año 2015, se aprobó que la Política Educativa Nacional debe contemplar al inglés como una lengua prioritaria de

aprendizaje: Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés - Política “Inglés, puertas al mundo”, aprobada por Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU. El 2016 se aprobó, con Decreto Supremo N.° 007-2016–MINEDU, el Plan de implementación al 2021 de la Política “Inglés, puertas al mundo”, que tuvo como objetivo lograr, al 2021, que los estudiantes de las diferentes instituciones educativas públicas de secundaria egresen habiendo alcanzado el nivel B1 de la competencia comunicativa de inglés, según estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En esta política se determinó que la enseñanza de inglés debe considerarse desde los primeros años de estudios de la población educativa infantil. Ese mismo año, con Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU, se aprobó el actual Currículo Nacional de la Educación Básica que incluye el área de Inglés desde el nivel de educación primaria. Cabe mencionar que, antes del 2016, se ha estado enseñando inglés como lengua extranjera de forma obligatoria en el nivel de educación secundaria en todas las instituciones educativas del Estado. Esto se mantiene hasta la actualidad, incluso para las instituciones educativas interculturales bilingües.

La Educación Básica Regular atiende dos tipos de población estudiantil. El primer tipo corresponde a los estudiantes monolingües castellano y el segundo tipo a los estudiantes que hablan en diferentes grados una lengua originaria y el castellano (bilingües). Esta última población es atendida, como se vio en apartados anteriores, a través de la Educación Intercultural Bilingüe. En el 2016, se estableció la enseñanza de inglés en instituciones educativas estatales del Perú, a través de la Política “Inglés, puertas al mundo”, para los estudiantes monolingües del nivel de educación primaria. Esto se formuló para que las instituciones educativas de forma voluntaria, y de acuerdo a condiciones óptimas, implementen la enseñanza de inglés en quinto y sexto grado de primaria, lo cual inició en algunos distritos de la capital peruana y luego se extendió a otras provincias y continúa hasta la fecha.

Por otra parte, los responsables de formular las políticas educativas para la población bilingüe debían decidir si se extendía la enseñanza de inglés para el nivel de educación primaria. Esto ocasionó que, en el 2017, la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB)

implementaran un proyecto piloto para la enseñanza de inglés en el nivel de educación primaria intercultural bilingüe.

De este modo, en ese año, se establecieron los siguientes criterios para elegir la muestra del proyecto piloto:

- ✓ Las instituciones educativas interculturales bilingües elegidas debían pertenecer a la forma de atención de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, cuyos estudiantes predominantemente son bilingües o tienen un mayor dominio de la lengua originaria sobre el castellano.
- ✓ Las instituciones educativas interculturales bilingües debían estar ubicadas en zona rural de fácil acceso, para que los docentes de inglés pudieran asistir sin dificultades y desplazarse de una institución a otra para la enseñanza de inglés.
- ✓ Las instituciones educativas interculturales bilingües debían estar ubicadas en dos regiones amazónicas y dos andinas; se eligieron cuatro instituciones por cada región. Las dos regiones amazónicas fueron Ucayali y Junín, y las dos regiones andinas fueron Cusco y Ayacucho.
- ✓ Al menos dos de las cuatro regiones debían tener buena conexión a internet para el uso de *softwares*. Cusco y Ayacucho cumplieron con este requisito.
- ✓ Los estudiantes serían de quinto y sexto grado de primaria.
- ✓ La metodología y los recursos de enseñanza debían ser diferentes en cada una de las cuatro regiones. De este modo, Ayacucho usó computadoras/laptop con un *software* didáctico, Ucayali usó libros y cuadernos de trabajo, Cusco usó tabletas con otro *software* didáctico, y Junín usó *flashcards* para el desarrollo de la oralidad.

A partir de estos criterios, se realizaron todos los filtros a las instituciones educativas y se coordinó con algunas empresas privadas para que participaran voluntariamente en la ejecución del piloto. Cada empresa brindó los materiales que usarían los estudiantes durante su aprendizaje de inglés y capacitó a los docentes en la metodología que

usarían. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) intervino en la capacitación a los docentes de inglés, puesto que era la primera vez que enseñarían a estudiantes de pueblos originarios. Las orientaciones de la DEIB giraron en torno a las prácticas culturales de los pueblos involucrados, la interculturalidad y el bilingüismo de los estudiantes.

En medio de la planificación y las coordinaciones para implementar el proyecto piloto, hubo una huelga nacional de docentes entre junio y setiembre. Es por ello que el proyecto piloto se logró ejecutar de setiembre a diciembre de 2017, como primera parte de la experiencia. Dada esta demora por factores externos, los responsables del proyecto piloto determinaron que este se extendería a todo el año escolar 2018 (de abril a diciembre) para poder medir los aprendizajes en sí; sin embargo, en ese año hubo cambios de las altas autoridades en el Ministerio de Educación y no se continuó con la segunda parte del piloto.

El equipo de Planificación, Monitoreo y Evaluación de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación estuvo a cargo de la sistematización de la experiencia del proyecto piloto. Esta sistematización estuvo centrada primordialmente en dos aspectos: (1) los resultados en el aprendizaje de los estudiantes; es decir, si los estudiantes lograron aprender y (2) analizar los recursos usados en la enseñanza de inglés y evaluar cuál de ellos era más pertinente implementar por parte del Ministerio de Educación. No se pudo tener acceso a esa sistematización final, a consecuencia de los cambios de especialistas responsables.

1.5 Los pueblos indígenas u originarios que formaron parte del Proyecto Piloto de Aprendizaje de Inglés

Los pueblos indígenas u originarios que formaron parte del proyecto piloto son los Quechua, los Ashaninka y los Shipibo-Konibo. A continuación se presenta una breve información acerca de estos pueblos y las comunidades donde se encuentran las instituciones educativas que llevaron a cabo el proceso de aprendizaje de inglés.

Tabla 2*Pueblos indígenas u originarios que formaron parte del proyecto piloto*

Pueblos indígenas u originarios	Regiones del Perú	Comunidades pertenecientes al proyecto
Quechua	Ayacucho	Espíritu Santo
		Huancayoq
		Luricocha
		Macachacra
	Cusco	Ccorca
		Cusibamba
		Mahuaypampa
		Huaypo Grande
Ashaninka	Junín	Cañete
		Teoría
		Atahualpa
		Santa Rosa de Panakiari
Shipibo-Konibo	Ucayali	Benajema
		Nuevo San Juan
		Puerto Firmeza
		San Francisco

1.5.1 Pueblo Quechua

El Ministerio de Cultura del Perú (2022b) agrupa los conjuntos de poblaciones andinas que tienen como lengua materna el quechua, en sus distintas variedades, y los categoriza como pueblos Quechuas. Entre ellos, menciona a los Chopcca, los Chankas, los Huancas, los Huaylas, los Kanas, los Q'ero y los Cañaris.

Según los Censos Nacionales 2017, en el Perú, 3 millones 526 mil 456 habitantes mayores de 11 años, que viven en zona urbana, se autoidentificaron como pertenecientes al pueblo Quechua; mientras que en la zona rural se autoidentificaron 1 millón 650 mil 353 habitantes del mismo modo. En total, 5 millones 176 mil 809 habitantes del Perú, mayores de 12 a más años, declararon autoidentificarse como Quechuas. Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018b) reportó que:

En los departamentos de Apurímac (84,1%), Ayacucho (81,2%), Huancavelica (80,8%), Cusco (74,7%) y Puno (57,0%), de acuerdo a sus costumbres y por sus antepasados mayoritariamente sus

poblaciones se autoperciben de origen Quechua. También, más del 30% de la población de Huánuco (42,9%), Pasco (37,7%), Junín (34,9%), Madre de Dios (34,5%), Áncash (34,0%) y Arequipa (31,3%), se perciben de origen de esta etnia. En tanto, en los departamentos de Tacna (7,3%); Cajamarca (6,2%), San Martín (5,1%), Ucayali (5,0%), Lambayeque (4,2%), La Libertad (2,9%), Amazonas (2,9%), Piura (2,2%), Tumbes (1,9%) y Loreto (1,4%), se encuentra menor proporción de población de 12 y más años de edad que se autoidentifica de origen Quechua (p. 219).

La historia conocida y reconocida de los Quechuas se remonta principalmente a la época del Tahuantinsuyo que abarcó los siglos XV y XVI. Los Quechuas formaron el imperio incaico que se extendió por los actuales territorios de Perú, Colombia, Ecuador, Argentina, Bolivia y Chile. Es por ello que se encuentran hablantes de quechua en esos países.

Una de las principales actividades económicas ancestrales es la agricultura. Esto ocasionó que los pueblos Quechuas desarrollen la tecnología necesaria para mantener el control de los cultivos. Es por ello, que tienen un amplio conocimiento sobre los tipos de suelos, fertilizantes, herramientas agrícolas, sistemas de riego, entre otros saberes. Asimismo, cuentan con su propio calendario, que determina las épocas donde se realiza cada actividad.

La arquitectura también destaca dentro de los saberes ancestrales. Se encuentran diferentes construcciones líticas en el territorio de los pueblos quechuas. Una de las construcciones más representativas es Machu Picchu. Asimismo, se resaltan los saberes sobre la cerámica, la textilería, la escultura, la pintura, la orfebrería y la metalurgia. Los pueblos Quechuas también destacan por su conocimiento sobre la medicina, la astronomía, la música y la literatura.

La cosmovisión quechua identifica tres mundos: el Hanan Pacha o mundo de arriba, donde se encuentran los dioses incaicos; el Kay Pacha o mundo de aquí, donde habitan los seres humanos y viven el día a día; y el Uku Pacha o mundo de abajo, donde se encuentran los muertos u otros seres de ese mundo. Cada festividad o actividad

socioproductiva está acompañada de rituales que permiten la conexión entre el hombre y los seres espirituales.

Todos estos saberes ancestrales se siguen transmitiendo a las nuevas generaciones, a través de padres a hijos y a través de la Educación Intercultural Bilingüe, aunque en algunas zonas se está dejando de lado. Otra de las actividades económicas que en los últimos años predomina en algunas zonas de estos pueblos es el turismo.

Los pueblos Quechuas hablan la lengua quechua, que forma su propia familia lingüística. Se ha identificado que en Perú se hablan 27 variedades de este idioma. Es una lengua considerada vital, puesto que es hablada por todas las generaciones, aunque en algunas comunidades y regiones los niños están dejando de hablarla. Según los Censos Nacionales 2017, el 13,9% de la población de 5 años y más tiene como lengua materna el quechua; es decir 3 millones 735 mil 682 habitantes declararon haber aprendido a hablar el quechua durante su niñez.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2013a):

El quechua es una entidad lingüística cuyas variantes se hablan en siete países de América del Sur: Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina, Colombia, Brasil y Chile. En los tres primeros países, zonas centrales del Imperio del Tahuantinsuyo, el quechua mantiene una presencia significativa a nivel nacional. En el Perú, se encuentra en todos los departamentos, inclusive en Tumbes, La Libertad y Tacna, regiones que registran la llegada de migrantes de habla quechua. Se pensaba que no había hablantes de quechua en Piura, sin embargo informaciones recientes señalan que hay hablantes de quechua en Chilcapampa, distrito de Huarmaca. Los movimientos migratorios de los últimos años nos muestran un panorama lingüístico complejo en el cual el quechua, el aimara y las lenguas amazónicas se han expandido a otros departamentos. A la llegada de los españoles en 1531, el quechua, con sus variantes no muy alejadas lingüísticamente, se expandía desde el Ecuador hasta el norte de Chile y noroeste de la Argentina, y desde las costas del Océano Pacífico hasta las orillas del río Amazonas. Según los documentos coloniales, en todo este territorio se había generalizado una lengua para la

comunicación del gobierno Inca. Esta lengua fue denominada como “Lengua general del Perú” o “lengua del Cusco” o “lengua del Inca”. Como sabemos, esta lengua general fue importante para lograr la unidad del Tahuantinsuyo (p. 43).

Los pueblos Quechuas, en especial los que habitan en los departamentos del sur de Perú como Cusco y Ayacucho, cuentan con docentes y profesionales que debaten sobre la estandarización de la escritura. Además, se tiene literatura en quechua, así como materiales impresos y audiovisuales de diversos tipos también en esta lengua. Asimismo, los jóvenes están incursionando en las redes sociales para enseñar su idioma. Pese a ello, según los Censos 2017, la tasa de analfabetismo dentro de este pueblo es del 10,9 %.

1.5.2 Pueblo Ashaninka

Según los Censos Nacionales 2017, 55 mil 489 habitantes mayores de 11 años declararon autoidentificarse como miembros del pueblo Ashaninka. 47 mil 556 se registraron en zona rural y 7 mil 933 en zona urbana. El departamento donde se concentra la mayor cantidad de pobladores ashaninka es Junín, ahí se ha registrado 28 mil 614 habitantes. No obstante, se ha censado pobladores ashaninka en todo el territorio nacional, destacándose los departamentos de Ucayali, Pasco, Huánuco, Cusco y Ayacucho.

La historia de los Ashaninka resalta los intercambios comerciales con las poblaciones andinas durante el periodo preinca, donde este pueblo proveía a los andinos de plumas, plantas medicinales, pescados y carnes de monte; mientras que los andinos les brindaban herramientas. De igual forma, se destaca el carácter guerrero de este pueblo.

Las actividades económicas varían de acuerdo a las características geográficas donde habita este pueblo. Las principales son la agricultura, la recolección, la caza y la pesca. Han desarrollado diferentes conocimientos y técnicas al respecto. La medicina también es un saber ancestral desarrollado por este pueblo. Son expertos en el uso de las plantas y tratamiento de enfermedades. Del mismo modo, conocen sobre la cerámica y el tejido.

La cosmovisión ashaninka reconoce dos mundos: el mundo de arriba y el mundo de abajo. Estos mundos, para los ashaninka, están habitados no solo por seres humanos, sino por los seres espirituales del agua, de la tierra y del aire. Existen subdivisiones para estos seres, a quienes también les denominan dueños. La relación que puedan tener con estos seres determina una vivencia armoniosa. Dentro de su organización social, los *sberipyari* (tabaqueros) son los curanderos y, a su vez, los maestros culturales del pueblo, son los que transmiten los conocimientos. Tienen autoridad dentro de los ashaninka (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012a).

Todos estos saberes ancestrales siguen transmitiéndose a las nuevas generaciones, a través de padres a hijos y a través de la Educación Intercultural Bilingüe, aunque en algunas zonas se está dejando de lado las prácticas culturales propias. Cabe mencionar que en este pueblo también está impulsándose el turismo en los últimos años.

El pueblo Ashaninka habla la lengua ashaninka, que pertenece a la familia lingüística Arawak, está emparentada con lenguas que se hablan en Brasil. Se considera una lengua vital, puesto que es hablada por todas las generaciones, aunque en algunas comunidades o zonas aledañas a Satipo, los niños están dejando de hablar este idioma. Según los Censos Nacionales 2017, 68 mil 667 habitantes declararon haber aprendido a hablar el ashaninka durante su niñez.

La población cuenta con un alfabeto oficializado en el 2007 y a partir del 2012 inició su proceso de elaboración de normas de escritura desde el Ministerio de Educación. Las instituciones educativas interculturales bilingües, desde el 2013, cuentan con materiales educativos escritos en ashaninka: cuadernos de trabajo para estudiantes, un diccionario pedagógico y algunos textos de lectura. Del mismo modo, cuentan con fichas de trabajo para el aprendizaje de ashaninka como segunda lengua. Pese a ello, según los Censos 2017, la tasa de analfabetismo dentro de este pueblo es del 21.4 %.

1.5.3 Pueblo Shipibo-Konibo

Según los Censos Nacionales 2017, 25 mil 222 habitantes mayores de 11 años declararon autoidentificarse como miembros del pueblo Shipibo-Konibo. 12 mil 882 se registraron en zona urbana y 12 mil 340 en zona rural. El departamento donde se

concentra la mayor cantidad de pobladores shipibo es Ucayali, ahí se ha registrado 16 mil 526 habitantes. No obstante, se ha censado pobladores shipibo en todo el territorio nacional. También se destaca la presencia de esta población en los departamentos de Lima y Loreto.

La historia de los Shipibo-Konibo se desarrolla en los alrededores del río Ucayali. Su ubicación ha permitido que estuvieran más expuestos al contacto durante la invasión europea. Los vestigios encontrados en este territorio han permitido identificar que hubo transacciones entre andinos y amazónicos y cierta influencia entre las culturas; esto último se evidencia a través de la cerámica (Tournon, 2002).

Las actividades socioproductivas ancestrales son la agricultura, la pesca, la recolección y la caza. Sus saberes se han profundizado de acuerdo a estas actividades. Además, son grandes conocedores de la medicina tradicional, las personas que curan son denominadas *onanya*. La venta de cerámicas, tejidos y artesanías en general, que también forma parte de su conocimiento ancestral, es otra de sus principales actividades económicas.

La cosmovisión shipibo-konibo reconoce al *Non Nete* ‘nuestro mundo’ con cuatro espacios: *Jene* ‘agua’, *Mai* ‘tierra’, *Nive* ‘aire’ y *Nai* ‘cielo’ (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012b). En cada uno de estos espacios viven seres espirituales que cumplen una determinada función y para que todo esté en armonía, con los seres humanos, debe primar el respeto. Es por ello, que cada vez que se realiza alguna actividad o festividad tiene que existir comunicación entre los seres humanos y los seres espirituales.

Estos saberes ancestrales se transmiten a las nuevas generaciones, a través de los padres a los hijos y a través de la Educación Intercultural Bilingüe. Es relevante mencionar que las comunidades shipibo son las más visitadas por turistas extranjeros; de este modo, también se llevan a cabo matrimonios mixtos: miembros del pueblo Shipibo-Konibo con extranjeros o extranjeras. Hay registros de niños que tienen como lenguas maternas el shipibo, el castellano y el inglés.

Este pueblo habla la lengua amazónica shipibo-konibo, conocida también solo como shipibo. Esta pertenece a la familia lingüística Pano, está emparentada con lenguas que se hablan en Brasil. Se considera una lengua vital, puesto que es hablada por todas las generaciones, aunque en algunas comunidades o zonas aledañas a Yarinacocha y Pucallpa, los niños son bilingües en su mayoría (shipibo-castellano). Según los Censos Nacionales 2017, 31 mil 932 habitantes declararon haber aprendido a hablar el shipibo durante su niñez.

La población cuenta con un alfabeto oficializado en el 2007 y a partir del 2012 inicio su proceso de elaboración de normas de escritura. Las instituciones educativas, desde el 2013, cuentan con materiales educativos escritos en shipibo: cuadernos de trabajo para estudiantes, un diccionario pedagógico y algunos textos de lectura. Del mismo modo, cuentan con fichas de trabajo para el aprendizaje de shipibo como segunda lengua. Pese a ello, la tasa de analfabetismo dentro de este pueblo es del 6.3 %.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 1. MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ

En este capítulo, se brindaron datos generales sobre la diversidad cultural y lingüística en el Perú: los 55 pueblos originarios que viven en el país y las 48 lenguas originarias que se hablan y que se encuentran en distintos estados de vitalidad. Es preciso resaltar que todas las lenguas originarias son vulnerables en el país. Asimismo, se presentó cierta información sobre la educación para pueblos originarios, cuya primera mención se remonta a 1535. El histórico de la Educación Intercultural Bilingüe evidencia avances en el mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias; sin embargo, aún falta superar algunas debilidades, como la formación docente y una mejor atención al nivel educativo secundaria. Del mismo modo, se hizo referencia a la implementación del proyecto piloto de aprendizaje de inglés ejecutado por el Ministerio de Educación de Perú, el cual se desarrolló en 16 instituciones educativas intercultural bilingües. La selección de las instituciones educativas interculturales bilingües fue bajo ciertos criterios; como por ejemplo, la pertenencia a la forma de atención de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, es decir, instituciones educativas interculturales bilingües donde los estudiantes son bilingües o tienen un mayor dominio de la lengua originaria. Finalmente, se presentaron datos relevantes sobre los pueblos Quechua, Ashaninka y

Shipibo-Konibo, con la finalidad de conocer su contexto. En el siguiente capítulo, se presenta el marco teórico de la investigación.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En esta sección, se presentan algunos enfoques teóricos y resultados de investigaciones que se han realizado sobre la adquisición de la tercera lengua, el aprendizaje de inglés en contextos bilingües/multilingües, las nuevas tendencias en el estudio de la adquisición de la tercera lengua y el multilingüismo, la motivación en el aprendizaje de lenguas, las percepciones en el aprendizaje y las actitudes lingüísticas.

2.1. Adquisición de la tercera lengua

La realidad multilingüe en el mundo está en incremento, tanto en la sociedad como en las escuelas se aprenden más de dos lenguas con regularidad (Cenoz, 2020; Cenoz y Gorter, 2021; De Angelis, 2007; Hammarberg, 2018; Jessner, 2008a). Asimismo, el multilingüismo es visto como un proceso dinámico más que estático (De Bot, 2019). La globalización es uno de los factores que ha motivado a diversos países a concretar políticas lingüísticas nacionales que implican la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas, tal es el caso, por ejemplo, de países de la Unión Europea y de América Latina. El contacto lingüístico también es otro de los factores que ha propiciado el multilingüismo en la sociedad. Por ejemplo, en Papúa Nueva Guinea o varias partes de África, la población local vive en contacto con otras y esto genera el uso alternado de varias lenguas como parte de la vida diaria (Hammarberg, 2018). El Perú posee zonas de frontera con Brasil, donde los pueblos originarios amazónicos hablan la lengua originaria, el castellano y el portugués, pese a que en las instituciones educativas interculturales bilingües no enseñan esta última lengua. En otras regiones de Perú donde hay contacto entre pueblos originarios, y en algunos casos matrimonios mixtos, los pobladores hablan dos lenguas originarias y el castellano. Esto sucede con hablantes quechua-aimara-castellano o nomatsigenga-ashaninka-castellano. Por otra parte, también hay familias de matrimonios mixtos con extranjeros, donde los hijos hablan la lengua originaria, el castellano y el inglés, el alemán u otra lengua extranjera.

Algunos autores distinguen entre plurilingüismo y multilingüismo en el contexto europeo, aunque no hay unanimidad en el uso de estos términos. El Consejo de Europa utiliza predominantemente el término “plurilingüismo” mientras que la Comisión Europea utiliza el término “multilingüismo”. Para el Consejo de Europa (2002, 2021)

el multilingüismo está asociado al uso de más de dos lenguas por una sociedad, mientras que el plurilingüismo está referido a este uso por un individuo, para referirse al nivel individual. Algunos autores consideran que la diferencia entre plurilingüismo y multilingüismo corresponde a una diferencia conceptual. Por ejemplo, Piccardo, Germain-Rutherford y Lawrence (2022, pp. 4-5) realizan esta distinción: “*Multilingualism is used to refer to the coexistence of different languages at the social or individual level, while plurilingualism describes the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner*”.

Los académicos que investigan el multilingüismo y la adquisición de la tercera lengua suelen utilizar el término multilingüismo para referirse tanto a la dimensión personal y social, y también a enfoques dinámicos que consideran el repertorio lingüístico total del estudiante (Cummins, 2021; Jessner 2008a). Sin embargo, se tiene clara la diferencia entre multilingüismo en el individuo, a nivel psicolingüístico, y multilingüismo en un grupo, a nivel sociolingüístico (De Bot, 2019). Asimismo, es importante resaltar que los términos adquisición y aprendizaje son tratados como sinónimos en un sentido más amplio dentro del campo de estudio del multilingüismo, pese a que algunos investigadores distinguen ambos conceptos y consideran que la adquisición es un proceso natural, implícito, mientras que el aprendizaje es un proceso guiado, explícito (Halliday, Strevens y McIntosh, 1964).

El multilingüismo en diversos países ha fomentado el área de investigación referida a adquisición de la tercera lengua, que es relativamente nueva si se compara con los estudios sobre adquisición de la segunda lengua. Uno de los motivos, para establecer diferencias entre una y otra, es que las teorías de adquisición de segundas lenguas no realizan la diferencia entre adquisición de L2 y L3 o lenguas subsecuentes (L_n) (Cenoz y Jessner, 2000; Jessner, 2008a; Mulík, 2018). Además, las evidencias de las investigaciones sobre adquisición de la tercera lengua muestran que la situación para un aprendiz que tiene experiencia previa en adquirir una o más lenguas no nativas es diferente de aquel que recién adquiere una L2 (Hammarberg, 2018). De este modo, investigaciones en escuelas multilingües, donde los estudiantes hablan o aprenden tres o más lenguas, han determinado que el tratamiento del multilingüismo, plurilingüismo, o adquisición de la tercera lengua requiere una atención diferenciada al del bilingüismo o adquisición de la segunda lengua, pese a que pueden existir también similitudes. Entre los aportes para la formulación de una teoría sobre la adquisición de la tercera

lengua destacan las publicaciones de Braun (1937), Cenoz y Jessner (2000), Hufeisen (2005), Ringbom (1987), Valencia y Cenoz (1992), Vildomec (1963), entre otros.

Los investigadores que diferencian entre adquisición de segunda y tercera lengua muestran evidencias cualitativas y cuantitativas que justifican esta necesidad de un nuevo marco teórico para la adquisición de la tercera lengua (Aronin y Hufeisen, 2009; De Angelis, 2007; Hufeisen, 2018). Asimismo, usan el término adquisición para referir a procesos de aprendizaje como de adquisición de idiomas extranjeros. Jessner y Cenoz (2019) señalan:

(...) the acquisition of English as L3 shares many characteristics with the acquisition of English as L2 but it also presents differences. TLA is a more complex phenomenon than second language acquisition (SLA) because, apart from all the individual and social factors that affect SLA, the process and product of acquiring a second language can potentially influence TLA. In particular, learners of a third language have prior language learning knowledge and in this respect develop metalinguistic skills and metacognitive strategies that a monolingual learner lacks (pp. 158-159).

Jessner (2008a) realiza una compilación de referencias sobre la complejidad en la adquisición de la tercera lengua en el marco del multilingüismo y de los modelos sobre adquisición de la tercera lengua que surgieron en los últimos años. Sobre la complejidad en la adquisición de la tercera lengua, Jessner explica que puede haber niños que adquieren tres lenguas desde el nacimiento, o niños bilingües que aprenden una tercera lengua en la escuela, o niños bilingües que aprenden una tercera lengua en el contexto donde viven. Esto solo son algunos casos. Asimismo, menciona que es complicado establecer un orden de adquisición, debido a que puede ser simultáneo, consecutivo o intermitente.

Existen algunas propuestas teóricas que han tenido influencia en el estudio de la adquisición de terceras lenguas. Una de estas propuestas es la *Hipótesis del Modo Lengua* propuesto por Grosjean (1998, 2001) que considera el estado de activación de las lenguas de un bilingüe y los mecanismos de procesamiento en un cierto punto del

tiempo. Esta hipótesis plantea que el hablante, de acuerdo al modo de la lengua, escoge activar una o más lenguas en una situación. De este modo, una persona trilingüe se puede encontrar en modo monolingüe, bilingüe o trilingüe. El modo de la lengua depende, además, de diferentes factores como la presencia de monolingües, las prácticas bilingües, la formalidad de la situación, el modo de interacción habitual, entre otros. De igual forma, se destaca un segundo modelo denominado *Modelo Factor* propuesto por Hufeisen (2005) que considera diversos factores que diferencian entre la adquisición de la segunda lengua y la adquisición de la tercera lengua. Uno de los factores principales es que los aprendices de una tercera lengua conocen el proceso de aprendizaje de una lengua; por ello, usan consciente o inconscientemente estrategias para cubrir vacíos en su aprendizaje. Asimismo, el estudiante puede haber aprendido intuitivamente sobre su estilo de aprendizaje individual. Una tercera propuesta a resaltar es el *Modelo Dinámico de Multilingüismo (Dynamic Model of Multilingualism)* propuesto por Herdina y Jessner (2002), que se centra en la relación existente entre las diferentes variables de la adquisición de varias lenguas y considera que el conocimiento metalingüístico y la conciencia metalingüística son esenciales. Según Jessner (2008b), el repertorio multilingüe es complejo y dinámico porque cambia a lo largo del tiempo y puede ser reversible cuando el nivel de competencia en las distintas lenguas disminuye al no utilizarlas.

En tal sentido, el concepto de tercera lengua (L3) está en relación con las nociones de primera (L1) y segunda lengua (L2). Los investigadores coinciden en que la tercera lengua es aquella que se aprende después de la segunda. Sin embargo, Cenoz (2020) establece que no es una tarea fácil definir el concepto de adquisición de la tercera lengua, puesto que puede hacer referencia a la lengua adquirida cronológicamente después de la segunda lengua o a cualquier lengua adquirida después de la segunda. Según esta última postura, la L3 puede ser la Ln; es decir, todas las lenguas aprendidas después de la L2, son L3/Ln. Este último aspecto está en debate, pues no hay investigaciones que determinen que efectivamente sea así (Pereira y Rothman, 2021). Hammarberg (2010, 2018) menciona que es complicado establecer un orden cronológico lineal cuando hay diversas lenguas involucradas, puesto que existen diferentes niveles de proficiencia en las lenguas. Este autor establece algunos aspectos que desafían el orden lineal, como por ejemplo: la adquisición simultánea, el tipo de conocimiento o la adquisición intermitente. Asimismo, Hammarberg (2018) considera

que “*the term third language refers to a non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has knowledge of one or more L2s in addition to one or more L1s*” (p. 17). De este modo, no se trata de contar el número de lenguas, puesto que la tercera lengua no está necesariamente asociada al tercer número de lengua que el individuo o la sociedad habla o está aprendiendo. Esto dependerá del contexto en el que se está investigando.

Para efecto de esta tesis, se usa adquisición de la tercera lengua para hacer referencia a una lengua adquirida cronológicamente después de la primera y la segunda lengua o después de las dos primeras lenguas en el caso de los bilingües de cuna.

❖ **Síntesis sobre la adquisición de la tercera lengua**

En suma, los estudios sobre la adquisición de la tercera lengua se enmarcan dentro del multilingüismo, que está en incremento debido a factores como la globalización o el contacto lingüístico (Cenoz, 2020; Cenoz y Gorter, 2021; De Angelis, 2007; Hammarberg, 2018; Jessner, 2008a). Diversos investigadores en este campo usan el término multilingüismo para referir al uso de más de dos lenguas por una sociedad o por un individuo; pese a que en el contexto europeo se resalta la distinción entre multilingüismo (sociedad) y plurilingüismo (individuo). Asimismo, usan el término adquisición en un sentido más amplio, considerándolo sinónimo de aprendizaje. Por ello, se encuentra en la literatura el uso indistinto de ambos términos. Cabe resaltar que algunos investigadores (como Halliday, Strevens y McIntosh, 1964) sí resaltan la diferencia entre uno y otro concepto.

La investigación sobre adquisición de la tercera lengua es relativamente nueva si se compara con las pesquisas sobre adquisición de la segunda lengua. Esta diferencia entre una y otra adquisición se debe a los resultados hallados a partir de la identificación de ciertas destrezas comparadas entre monolingües, bilingües y multilingües en su proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Se han identificado características más complejas en el proceso de adquisición de la tercera lengua y eso requiere un planteamiento diferenciado al de la segunda lengua (Cenoz y Jessner, 2000). Existen diversos modelos de multilingüismo, algunos proponen cierta independencia entre las lenguas y otros consideran una interacción dinámica entre ellas; es decir, que una no funciona

independientemente de las otras. Este último es el más aceptado por la mayoría de investigadores.

Con respecto al concepto de tercera lengua, los estudiosos coinciden en asociarlo a las nociones de primera y segunda lengua. Sin embargo, establecer un concepto único es complejo, puesto que puede estar asociado a la lengua adquirida cronológicamente después de la segunda o a cualquier lengua adquirida después de la segunda (Cenoz, 2020). No obstante, los estudiosos están de acuerdo que no hay un orden cronológico lineal en la adquisición de la tercera lengua ni tampoco puede estar necesariamente asociado al tercer número de lengua (Hammarberg, 2010; 2018). Todo ello dependerá del contexto social que se está estudiando.

2.2. Aprendizaje de inglés por hablantes de lenguas minoritarias

La Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (Consejo de Europa, 1992) define que las lenguas minoritarias son aquellas “habladas tradicionalmente en un territorio de un Estado por nacionales de ese Estado que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado” y que son “diferentes de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado”. Según este concepto, en el caso de Perú, las lenguas indígenas u originarias son las lenguas minoritarias.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de inglés en el ámbito escolar en contextos multilingües donde se habla una lengua minoritaria son diversas en Europa, pero son exiguas en América Latina y aún más en Perú. Estas investigaciones no solo centran su atención en el aspecto educativo y lingüístico, sino en el sociolingüístico, donde se evidencia la preocupación de algunos estudiosos por el peligro de una posible sustitución lingüística dada la vulnerabilidad de las lenguas minoritarias. Por ello, algunos investigadores recomiendan vitalizar las lenguas minoritarias antes de insistir en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, las normativas de algunos países establecen como política lingüística enseñar inglés como lengua extranjera en las escuelas del Estado; fomentando, de este modo, en algunas zonas, escuelas multilingües donde se aprende la lengua minoritaria, la lengua nacional del país y el inglés.

Algunos estudios identifican las ventajas y desventajas de la influencia de inglés sobre otras lenguas (Hoffer y Honna, 1999). Unas posturas van en contra de la expansión del inglés a expensas de otras lenguas (Phillipson, 1992) y otras resaltan la importancia del inglés en la comunicación internacional (Kamhi-Stein, Maggioli y De Oliveira, 2017). En el marco de estas posturas, Skutnabb-Kangas (2002, 2018) manifiesta que la diversidad lingüística en el mundo está desapareciendo; por ello, postula los derechos humanos lingüísticos [*linguistic human rights*] con la finalidad de garantizar el mantenimiento y desarrollo de las lenguas, en especial de las lenguas minoritarias que generalmente son desplazadas a contextos comunicativos de ámbito familiar. Esta autora considera que la vinculación de los derechos humanos lingüísticos, en particular los derechos a la educación, puede ser una de las formas necesarias de contrarrestar el lingüicidio y el lingüicismo. Es decir, la transmisión de las lenguas minoritarias en el sistema educativo estatal es importante al igual que usar estas lenguas como medio principal para el aprendizaje en la escuela. Phillipson y Skutnabb-Kangas (2009) alertan que a medida que mueren el idioma y la cultura, disminuye el testimonio de los logros intelectuales humanos. Además, Skutnabb-Kangas (2001) había advertido sobre la necesidad de que las nuevas lenguas no sustituyan a las primeras lenguas: “el aprendizaje de nuevas lenguas debe ser algo aditivo, no sustractivo. Debe añadir a los repertorios lingüísticos de los pueblos. Las nuevas lenguas, incluidas la lengua franca, no deben aprenderse a costa de las diversas lenguas maternas sino añadidas a las mismas” (p. 112). Del mismo modo, Skutnabb-Kangas (2018) previene sobre los resultados que se encuentran en diferentes países con respecto a las políticas educativas negativas y el uso impositivo de la lengua o lenguas dominantes en desmedro de las lenguas minoritarias, y propone que se debe revitalizar las lenguas minoritarias también desde el espacio educativo. Sugiere una educación multilingüe, basada primordialmente en la enseñanza de la lengua materna, con una buena enseñanza de otros idiomas impartida por docentes bilingües/multilingües bien formados.

En ese sentido, se debería abordar el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, desde una perspectiva que sume al repertorio lingüístico de los estudiantes hablantes de lenguas minoritarias. Asimismo, las investigaciones que analizan el aprendizaje de lenguas en contextos multilingües reportan que los estudiantes bilingües y multilingües tienen ventajas sobre los monolingües (Cenoz, 2013). Estas pesquisas también reportan los mismos resultados con hablantes de lenguas minoritarias.

A continuación, se presentan algunos resultados de las investigaciones realizadas en América Latina, con énfasis en Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela, que como se mencionó anteriormente no son cuantiosos. Sin embargo, pudo recabarse cierta información sobre el aprendizaje de inglés en población indígena u originaria. Del mismo modo, se presentan datos recogidos de investigaciones realizadas en Europa, específicamente en España con la lengua euskera y el catalán.

2.2.1 Investigaciones en América Latina

En el Perú, la enseñanza de inglés en pueblos originarios, para el nivel de educación primaria, ha estado a cargo de algunos voluntarios extranjeros que por cuenta propia han enseñado este idioma a estudiantes bilingües en algunas ciudades de las regiones turísticas del país como Cusco o Ucayali. Se tiene referencia de ello por la información que la misma población brinda y por algunas páginas web¹ donde se convocan a los voluntarios.

No obstante, no se han encontrado publicaciones de investigaciones referidas a la enseñanza de inglés en estudiantes bilingües de pueblos indígenas u originarios de Perú que cursan la primaria. Las investigaciones sobre la enseñanza de inglés en este país giran en torno a estudiantes monolingües de la capital o de educación superior.

En cuanto a las investigaciones sobre el aprendizaje de inglés en estudiantes bilingües (hablantes de lenguas indígenas y castellano) en América Latina, se consideran algunos referentes de Ecuador, Colombia y Venezuela.

La enseñanza de inglés en Ecuador se impulsó a nivel nacional a través de un convenio entre el Ministerio de Educación de Ecuador y el British Council en 1992. Desde ese año en adelante, y progresivamente, se ha implementado la enseñanza de ese idioma entre la población estudiantil hablante de lenguas indígenas. Algunos estudios referidos a ello se resumen a continuación:

¹ Se pueden revisar las siguientes páginas web:
<https://peru-volunteer.com/volunteer-work/teaching-english/>
<https://www.volunteeringolutions.com/peru/volunteer-english-teaching>
https://www.ifrevolunteers.org/peru/teaching_english.php

- ✓ Pastor Romero (2019) realizó una investigación referida a la pedagogía intercultural inglés-kichwa que pretendía impulsar la recuperación del kichwa en el marco del aprendizaje de inglés. Su estudio se basó en la observación a estudiantes y docentes en el horario de enseñanza de inglés. La autora pudo apreciar que hubo dificultades en la comunicación por la mezcla de términos del kichwa, castellano y el inglés (mas no se realiza un análisis del mismo). Además, mencionó que hubo una falta de estrategias didácticas adecuadas al entorno y desinterés por parte de los estudiantes para aprender inglés. También realizó entrevistas estructuradas y no estructuradas referidas a la educación indígena y el aprendizaje de inglés. Los resultados obtenidos evidenciaron que el 90% de los entrevistados estaban disconformes con los procesos educativos y que reafirmaron la importancia del conocimiento y uso del kichwa. Otro de los aspectos resaltantes de la investigación es que identificaron que las mujeres son las que se interesan más por aprender el kichwa.

- ✓ Haboud (2007), en su publicación sobre las lenguas extranjeras en la educación de las minorías étnicas ecuatorianas, abordó la identificación de las actitudes y expectativas que tienen los grupos (población indígena y mestiza) frente a la enseñanza de la lengua extranjera. Al respecto, señaló que es fundamental tomar en cuenta las actitudes hacia las lenguas en la enseñanza de las mismas, pues de ellas depende que se promueva la adquisición, mantenimiento o pérdida de una lengua. La muestra de población indígena fueron profesores, líderes y estudiantes indígenas de la Sierra ecuatoriana. Los resultados, a los que denomina “la voz de la población indígena”, evidenciaron que el incremento del turismo ha generado un gran interés por el uso de inglés. Varias respuestas de los entrevistados afirmaban que el inglés ofrece mejores oportunidades de trabajo a nivel internacional y, por ello, se debe enseñar en las escuelas bilingües quichua-castellano. Asimismo, otras respuestas mostraron que los pobladores opinan que el inglés les abre las puertas al mundo de la tecnología y la modernidad; con ello a la posibilidad de mejorar las condiciones de vida en su territorio. Los líderes del pueblo consideran que se debe dejar de lado el estereotipo de que los niños indígenas son incapaces de aprender. Por otra parte, Haboud añade que la población mestiza (lingüistas, profesionales de otras carreras y estudiantes universitarios de la ciudad de

Quito), a modo general, considera que no debe incluirse la enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas indígenas, pues consideran que esto aceleraría el proceso de pérdida de la identidad indígena y de las lenguas minorizadas. Sin embargo, como menciona la autora, es cuestionable que la misma población mestiza no advierta o no manifieste que ese mismo proceso de pérdida de identidad puede afectarlos, dado que tienen acceso al aprendizaje de una o más lenguas extranjeras. Haboud resalta la contradicción entre el deseo de mantener las identidades y las lenguas locales, y la tendencia de homogeneización del país. Asimismo, resalta los dos puntos opuestos en ver a las poblaciones minorizadas como estáticas frente a la etnicidad como un ente dinámico. Finalmente, considera dos aspectos más: algunos entrevistados mestizos vieron positiva la enseñanza de la lengua extranjera como derecho lingüístico; y uno de los entrevistados mencionó que es la población minorizada la que debe decidir.

La enseñanza de inglés también se impulsó desde el Ministerio de Educación de Colombia, a través del Proyecto de Desarrollo de Lenguas Extranjeras, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) y el Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (2015-2025). Este último con alcance a los pueblos indígenas de ese país. Algunos estudios vinculados a ello se presentan a continuación:

- ✓ Ruiz Sánchez y Almonacid Quintero (2020) realizaron una investigación referida a los procesos de aprendizaje de inglés en estudiantes universitarios indígenas y mestizos. Al respecto, cierta información refiere a que los estudiantes indígenas universitarios tomaron distancia del inglés, dado que en la escuela veían el aprendizaje del castellano como lengua extranjera y el curso de inglés estaba basado en aprender vocabulario. Citan otras investigaciones, pero todas referidas al nivel superior. Los resultados de interés son: (1) La estrategia de usar la traducción español-inglés fue positiva en el desarrollo de las actividades y en el reconocimiento de componentes lingüísticos. Citan a Pegenaute (1996) quien sugiere que la traducción puede ser usada como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras; la traducción es un medio y no un fin. (2) La evaluación formativa, la autoevaluación y la retroalimentación son importantes para que el estudiante identifique y entienda

cuáles son sus falencias durante su aprendizaje y pueda superarlas. De este modo, se maximiza su aprendizaje. (3) La interculturalidad debe estar presente en el aula, al igual que la motivación. Este estudio evidenció que los estudiantes encontraron mayor motivación dado que en sus materiales encontraron contenidos referidos al reconocimiento de otras culturas indígenas.

- ✓ Jaraba y Arrieta (2012) realizaron una investigación, denominada “Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú”, que tomó como punto de partida los retos que generan las diferencias culturales de aquellos que aprenden una lengua extranjera; enfatizaron que en Colombia no se están respetando los conocimientos de los estudiantes indígenas y esto genera choques culturales dentro del aprendizaje de inglés. En tal sentido, adoptaron un enfoque etnográfico para su estudio que les permitió conocer las creencias, valores, perspectivas, folclore y artículos artesanales que producía la comunidad. Identificaron artefactos culturales claves para el aprendizaje significativo del inglés. El objetivo fue mejorar el aprendizaje de inglés, a la par de afianzar y dar a conocer su pueblo, utilizando diferentes proyectos: uno de ellos fue Etnoenglish. Concluyeron que los estudiantes, a través de estas estrategias, se involucraron activamente en el proceso de aprendizaje y evidenciaron mayores niveles de participación y una actitud positiva. Estas estrategias durante el estudio posibilitaron el reconocimiento de los saberes del pueblo y su articulación con los enfoques para la enseñanza de inglés. Finalizan expresando que “todo acto de enseñanza-aprendizaje debe estar contextualizado a la idiosincrasia sociocultural de los estudiantes y no a la aplicación irreflexiva de directrices que no son congruentes con las realidades que enfrentamos como profesores” (Jaraba y Arrieta, 2012, p. 104).

La enseñanza de inglés en Venezuela se impulsó a nivel nacional a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Este Ministerio recomendó la enseñanza del inglés a partir de cuarto grado de primaria. Uno de los estudios referidos a ello se resume a continuación:

- ✓ Gil, Ruiz y Táchira (2009) realizaron un estudio vinculado a la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés para

comunidades rurales. Su objetivo fue proponer estrategias que faciliten el manejo de información relacionada con las actividades de la comunidad. La muestra del estudio estuvo constituida por estudiantes y docentes desde el séptimo grado de la educación básica hasta el segundo año de educación media. Los resultados evidenciaron que las actividades de aprendizaje no toman en cuenta los aspectos culturales de la zona. Además, los docentes usaron el libro de inglés como recurso exclusivo y hubo una ausencia de otros recursos. Asimismo, los docentes se limitaron a enseñar el vocabulario del libro y no tomaron en cuenta el aprendizaje en las acciones cotidianas de los estudiantes. Todo esto generó, según los investigadores, que el aprendizaje sea poco significativo para los estudiantes.

Las investigaciones en América Latina, como se pudo apreciar, centran su atención predominantemente en las estrategias de enseñanza de inglés y en la contextualización de los contenidos a desarrollarse. Algunos autores presentan estudios sobre las actitudes lingüísticas, pero son mínimos los que hacen en sí un análisis de la adquisición de inglés como tercera lengua.

2.2.2 Investigaciones en Europa

A diferencia de América Latina, en Europa se puede encontrar diversos análisis sobre la adquisición de inglés como tercera lengua en contextos multilingües donde se habla una lengua minoritaria. Solo se citará, a modo de referencia, algunos estudios que se consideraron relevantes para la tesis.

Lengua vasca o euskera: el euskera está en contacto con el español y, en el País Vasco, también se aprende inglés como tercera lengua. Se cita una publicación que complementa las ideas presentadas en los párrafos anteriores:

- ✓ Cenoz y Gorter (2017), considerando investigaciones previas sobre la adquisición de inglés como tercera lengua en estudiantes vascos, proponen que a la luz de las nuevas ideologías multilingües se reconsidere separar las lenguas en el currículo escolar, dado que los estudiantes poseen recursos que viabilizan el desarrollo de sus competencias comunicativas. Manifiestan que

tradicionalmente se separaban con la finalidad de proteger las lenguas minoritarias y evitar la influencia interlingüística [*crosslinguistic influence*] y el cambio de código [*code-switching*]. Sin embargo, las nuevas teorías relacionadas a *translanguaging* consideran que podría ser esta una oportunidad incluso para el desarrollo de las lenguas minoritarias. Este estudio resalta la importancia de considerar las características específicas del contexto sociolingüístico para evitar un posible efecto negativo de la aplicación de *translanguaging* en las lenguas minoritarias. Asimismo, establece que *translanguaging* sostenible implica un equilibrio entre el uso de recursos de todo el repertorio de los estudiantes multilingües y la configuración de contextos para usar los idiomas minoritarios por sí mismos, así como el establecimiento de contextos donde se usan dos o más idiomas. Finalmente, determinan que *translanguaging* sostenible está estrechamente relacionado a la conciencia lingüística y metalingüística.

Lengua catalana: se consideran un estudio para este apartado:

- ✓ Portolés y Martí (2017) realizaron una investigación en una escuela de inmersión catalán de la Comunidad Valenciana, con niños de 4 a 5 años. Los resultados mostraron que los estudiantes, a pesar de su corta edad, usaron estratégicamente la L1, L2 y L3 para cumplir con diferentes funciones comunicativas y esto no comprometió su exposición al inglés, que fue la lengua meta. Estas autoras coinciden con Cenoz y Gorter, que no se debe desarrollar el aprendizaje de inglés bajo un enfoque monolingüe, puesto que no se alinea con el comportamiento lingüístico de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula.

❖ **Síntesis sobre el aprendizaje de inglés por hablantes de lenguas minoritarias**

En suma, en el marco del aprendizaje de inglés como tercera lengua, en contextos donde se hablan lenguas minoritarias, existen posturas que están a favor y otras, en contra. Las posturas a favor argumentan la riqueza y las ventajas del multilingüismo o resaltan la importancia de la comunicación a nivel internacional a través del inglés. Las posturas en contra expresan que se necesita fortalecer las lenguas minoritarias antes que priorizar el aprendizaje de inglés.

Asimismo, las investigaciones sobre el aprendizaje de inglés en hablantes de lenguas minoritarias son exiguas en América Latina y copiosos en Europa. En América Latina, por ejemplo en Ecuador, Pastor Romero (2019) analizó el uso de lenguas durante el horario de inglés y pudo determinar que hubo dificultades en la comunicación puesto que los estudiantes usaban términos del kichwa, castellano e inglés y esto no pudo ser manejado por el docente; puesto que no contaba con estrategias didácticas. Asimismo, Haboud (2007) en su estudio abordó las actitudes lingüísticas en poblaciones étnicas e identificó una actitud positiva hacia el aprendizaje de inglés. Por otra parte, en Europa, algunos investigadores plantean que exista un equilibrio entre el uso de todo el repertorio multilingüe y la configuración de contextos para usar las lenguas minoritarias (Cenoz y Gorter, 2017; Portolés y Martí, 2017).

2.3. Nuevas tendencias en el estudio de la adquisición de la tercera lengua y el multilingüismo

2.3.1 El enfoque multilingüe

Los investigadores Cenoz y Gorter (2011, 2014), en base a los resultados de años de investigación en contextos bilingües/multilingües, postulan el enfoque *Focus on Multilingualism*. Este enfoque es una aproximación holística al estudio del multilingüismo en contextos educativos, donde se considera tres elementos primordiales: el hablante plurilingüe, todo el repertorio lingüístico y el contexto social. Bajo este marco, los hablantes plurilingües usan las lenguas como recurso para una comunicación exitosa y, así, desarrollan sus propias identidades a través de prácticas multilingües.

Este enfoque está propuesto para la investigación en la educación multilingüe, que refiere al uso de dos o más lenguas en la educación, siempre que las escuelas tengan como objetivo el multilingüismo y la multiliteracidad (Cenoz y Gorter, 2015). La educación multilingüe incluye las escuelas y las instituciones de educación superior, donde las lenguas forman parte del currículo oficial y del plan de estudios. Esto sucede en regiones bilingües como el País Vasco o Cataluña; o en países de América Latina, como Perú, donde se desarrollan competencias comunicativas tanto en lengua originaria como en castellano.

Cenoz y Gorter afirman que *Focus on multilingualism* está relacionado a los conceptos de *translanguaging* (García, 2009), *flexible bilingualism* (Blackledge y Creese, 2010) y a la idea de continuos de Hornberger (2009). Este enfoque resulta interesante porque considera las lenguas como sistemas lingüísticos, para efectos de su tratamiento como objeto de estudio en las asignaturas correspondientes en el plan de estudios escolar; pero, de igual forma, toma en cuenta las prácticas multilingües que los estudiantes usan en interacción. Por tanto, analiza la interrelación en dos niveles diferentes: (a) las lenguas como entidades distintas, al ser tratadas como tales dentro del contexto escolar donde estudian las lenguas como curso; y (b) las prácticas multilingües donde los hablantes utilizan múltiples recursos lingüísticos.

Este enfoque es útil tanto para la enseñanza como para la investigación educativa en contexto multilingüe, puesto que pretende establecer estrategias o recursos que permitan a los estudiantes usar su discurso multilingüe en la educación formal, y que ello, a su vez, le permita desarrollar sus competencias comunicativas. De tal forma, ve al estudiante como un hablante multilingüe y no como hablantes monolingües en cada una de las lenguas que tiene o va a desarrollar conocimiento.

Focus on multilingualism direcciona la investigación a estudiantes multilingües: la forma como ellos aprenden y usan las lenguas sin compararlos con hablantes nativos ideales. Destaca como los estudiantes pueden beneficiarse de sus repertorios lingüísticos durante el aprendizaje de lenguas y contenidos en la escuela. Resalta la importancia de no separar completamente las lenguas en la enseñanza-aprendizaje, puesto que esta situación es considerada una pérdida de recursos. De este modo, Cenoz y Gorter, enfatizan en la necesidad de integrar los planes de estudio de las diferentes lenguas, de activar conexiones entre ellas, para generar beneficios de ser plurilingüe.

En tal sentido, Gorter (2015) resalta que el fin de la educación no es la lengua en sí misma, sino que esta capacidad de usar más de una lengua es impulsada por valores sociales que consideran las lenguas como un recurso para preservar relaciones sociales significativas. Este autor destaca que al usar *Focus on multilingualism* en la investigación, los resultados pueden ayudar a cerrar las brechas entre lo que sucede respecto al aprendizaje de lenguas en la educación formal (lenguas separadas) y el aprendizaje o uso de las lenguas en la sociedad (*multilingual language practices*).

Este enfoque está completamente planteado para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en la educación multilingüe. No obstante, como los mismos autores lo formulan, al ser relativamente nuevo el campo de estudio del multilingüismo, se requiere mayor investigación sobre la relación, dentro de las escuelas, entre el aprendizaje de las lenguas dentro de la clase de lengua y el aprendizaje de lenguas durante el desarrollo de otras asignaturas, y aún más sobre el aprendizaje de lenguas durante los descansos en el patio de la escuela, o en la casa, haciendo la tarea o en las múltiples actividades que los estudiantes disfrutan en su tiempo libre: hacer deportes, jugar videojuegos, ver televisión, interactuar a través de las redes sociales, interactuar con sus familiares, etc. Los estudios en profundidad pueden ayudar a desarrollar planes de estudio escolares alternativos en los que se integran prácticas lingüísticas multilingües (Gorter, 2015).

2.3.2 Translanguaging

Translanguaging es un fenómeno lingüístico que está adquiriendo mayor relevancia en las últimas décadas. Diversos investigadores realizan el estudio de este fenómeno en estudiantes bilingües y publican al respecto. Las investigaciones se están profundizando cada vez más y, por ello, se está postulando *translanguaging* como una nueva teoría que responde al bi/multilingüismo.

Cen Williams fue el primero en usar el término galés *trawsieithu* en los años 80, que fue popularizado en los libros *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* de Baker (2006) y *Bilingual Education in the 21st Century* de Ofelia García (2011). El término *trawsieithu* fue traducido al inglés, en un primer momento como ‘*translinguifying*’ y luego cambiado por *translanguaging*.

Durante su investigación con estudiantes bilingües, Williams encontró los siguientes fenómenos: (i) la práctica de traducción de una lengua a otra; (ii) la transición selectiva de una lengua a otra; (iii) la selección y uso de un solo idioma; (iv) la enseñanza a través de un idioma; (v) el trabajo oral en un idioma con trabajo escrito en el otro idioma; y (vi) una política estructurada donde algunas unidades o módulos son presentados por el maestro, discutidos y reportados en un idioma, y otros estudiados por medio del otro idioma (Williams, 2000). Estos aspectos dieron pase al postulado de *translanguaging*.

Según García y Lin (2017), “*the term translanguaging has been increasingly used in the scholarly literature to refer to both the complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices*” (p. 118).

La teoría detrás de *translanguaging* tiene también un vínculo al trabajo realizado por Jacobson, quien en sus investigaciones aborda el cambio de código. Sin embargo, Williams enfatiza que *translanguaging* refiere a un uso diferente de las lenguas por parte de un bilingüe. En tal sentido, *translanguaging* implica usar una lengua para reforzar la otra con el fin de aumentar la comprensión y la capacidad del estudiante en ambos idiomas (Lewis, Jones y Baker, 2012). Los investigadores que analizan este fenómeno lingüístico, plantean que no debe confundirse *translanguaging* con las definiciones de *code-switching* (cambio de código) u otros términos vinculados a las prácticas bilingües o multilingües (Li, 2018).

Ofelia García, una de las investigadoras que más publicaciones tiene sobre este tema, define *translanguaging* as “*the process by which bilingual students and teachers engage in complex discursive practices in order to make sense of, and communicate in, multilingual classrooms*” (García y Sylvan, 2011, p. 389).

El trabajo realizado por Ofelia García y sus colegas (ver, por ejemplo, García y Li, 2014; Otheguy, García y Reid 2015, 2019) muestra que *Translanguaging* evoluciona como una teoría que cuestiona la idea tradicional de que el bilingüe o plurilingüe posee dos o más sistemas de lenguas autónomos. En lugar de ello, postula la idea de que los bilingües o plurilingües poseen un repertorio lingüístico único, de donde seleccionan y despliegan los rasgos [*features*] particulares para comunicarse. Este fundamento parte del cuestionamiento a la teoría cognitiva del bilingüismo denominada Competencia Subyacente Separada (*Separate Underlying Proficiency*), que postula primordialmente que solo la exposición y la instrucción en la segunda lengua (y no en la primera lengua) conducirán al desarrollo de esta. Al igual que esta última hipótesis surgieron otras consideradas erróneas, como aquella que postula que los bilingües tienen menor competencia en cada una de las lenguas porque deben compartir capacidades entre sus idiomas (Vogel y García, 2017). En este sentido, la idea que sostienen García y sus colegas es que no existen los dos o más sistemas lingüísticos interdependientes, sino

que es un sistema único que integra los rasgos lingüísticos, además de las prácticas sociales y las características individuales.

La teoría de *translanguaging* no es la única que cuestiona el postulado de sistemas de lenguas autónomos. Los estudios de Cummins permitieron refutar los conceptos formulados por la teoría de la *Competencia Subyacente Separada* y plantear el concepto de la *Competencia Subyacente Común*. Es así que Cummins postula la teoría de la *Interdependencia Lingüística* y, con ella, la transferencia lingüística:

(...) although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another. This is true even for languages that are dissimilar (e.g. American Sign Language and English, Spanish and Basque, Dutch and Turkish, Chinese and English, etc.). The transfer of skills, strategies, and knowledge explains why spending instructional time through a minority or non-dominant language entails no adverse consequences for the development of academic skills in the dominant language. It is important to emphasise that the interdependence hypothesis envisages two-way transfer across languages (from Lx to Ly, and from Ly to Lx) provided the conditions articulated in the formal statement of the hypothesis are met (Cummins, 2021, pp. 29-30).

Estudios más recientes realizan la distinción entre *spontaneous translanguaging* y *pedagogical translanguaging* (Cenoz y Gorter, 2017). Cenoz y Gorter plantean que *translanguaging* espontáneo es el uso fluido de las lenguas en los diferentes contextos comunicativos, en una realidad de uso bilingüe/multilingüe; mientras que *pedagogical translanguaging* ocurre en el contexto de clases donde se usan estrategias de enseñanza que integran dos o más lenguas. Leonet, Cenoz y Gorter (2019) afirman que “*pedagogical translanguaging implies that cross-lingual connections are made so as to use the whole multilingual repertoire, that is the totality of an individual’s languages, as a resource*” (p. 43).

En tal sentido, Cenoz y Gorter (2021) manifiestan que *pedagogical translanguaging* consiste en activar los recursos de los hablantes multilingües para ampliar el aprendizaje de idiomas y contenidos, dado que los hablantes multilingües tienen repertorios más amplios que los monolingües. De este modo, centrándose en el estudiante, respalda el apoyo y el desarrollo de todos los idiomas usados por los aprendices. Además, fomenta el desarrollo de la conciencia metalingüística. Esta propuesta argumenta un enfoque integrado de lenguas bajo la premisa de que los idiomas pueden reforzarse entre sí y los conocimientos lingüísticos previos pueden considerarse una ventaja a usarse en el aula. Asimismo, los autores consideran que todo ello puede adaptarse, a su vez, a las necesidades de cada contexto.

En referencia a *translanguaging* espontáneo, es relevante mencionar que los estudios sobre este tópico han focalizado hablantes bilingües en países de habla inglesa y que las otras lenguas que se hablan son minoritarias, pero son vitales en sus países de origen (Cenoz y Gorter, 2017). En tal sentido, Cenoz y Gorter plantean que investigar *translanguaging* con lenguas regionales (minoritarias en sus países) resulta importante porque son lenguas vulnerables y su futuro no es seguro.

❖ **Síntesis sobre las nuevas tendencias en el estudio de la adquisición de la tercera lengua y el multilingüismo**

Los resultados de las diversas investigaciones brindan luces para las nuevas tendencias en el estudio sobre la adquisición de la tercera lengua y el multilingüismo. Dentro de estas nuevas tendencias se encuentran *Focus on multilingualism* (Cenoz y Gorter, 2011, 2014, 2015) y *Translanguaging* (García, 2009; García y Sylvan, 2011). *Focus on multilingualism* es un enfoque con una aproximación holística al estudio del multilingüismo en contextos educativos, donde se considera tres elementos primordiales: el hablante plurilingüe, todo el repertorio lingüístico y el contexto social. Este enfoque considera las lenguas como sistemas lingüísticos, para efectos de su tratamiento como objeto de estudio en las asignaturas correspondientes en el plan de estudios escolar; pero de igual forma, toma en cuenta las prácticas multilingües que los estudiantes usan en interacción. *Translanguaging* se define como el proceso mediante el cual los estudiantes y maestros bilingües se involucran en prácticas discursivas complejas para dar sentido a, y comunicarse en, las aulas multilingües. Esta teoría

cuestiona la idea tradicional de que los bilingües o plurilingües (multilingües) poseen sistemas de lenguas autónomos; por el contrario, se considera que los bilingües o multilingües poseen un repertorio lingüístico único de donde se seleccionan los rasgos particulares para comunicarse. Dentro de la teoría de *translanguaging*, Cenoz y Gorter (2017) diferencian entre *spontaneous translanguaging* y *pedagogical translanguaging*. *Translanguaging* espontáneo se relaciona al uso fluido de las lenguas en los diferentes contextos comunicativos, en una realidad de uso bilingüe/multilingüe; mientras que *translanguaging* pedagógico ocurre en el contexto de clases donde se usan estrategias de enseñanza que integran dos o más lenguas.

2.4. Motivación en el aprendizaje de lenguas

Las investigaciones sobre motivación en el aprendizaje de lenguas surgen para explicar las diferencias existentes entre la facilidad y dificultad para aprender lenguas. Varios estudios han constatado que el aprendizaje de lenguas no solo está relacionado con la aptitud, la actitud o la inteligencia, sino también con la motivación (Ryan, 2019; Zenotz, 2012). En ese sentido, Guilloteaux y Dörnyei (2008) manifiestan que la motivación es uno de los conceptos más importantes en psicología y que las teorías sobre la motivación intentan explicar por qué los humanos se comportan y piensan como lo hacen. La noción también es de gran importancia para el aprendizaje de lenguas, dado que los maestros y estudiantes comúnmente usan ese término para explicar qué causa el éxito o el fracaso en el aprendizaje. Guilloteaux y Dörnyei plantean que la motivación proporciona el ímpetu principal para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera y, más tarde, la fuerza motriz para sostener el largo y, a menudo, tedioso proceso de aprendizaje.

El estudio del rol de la motivación en el aprendizaje de lenguas data de 50 años atrás aproximadamente, tal como menciona Krawczyk-Neifar (2013):

S. Pit Corder argued: ‘given motivation it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data’ (Corder 1967: 164). Since then we have witnessed a vast amount of theoretical discussion and research examining the complex nature of

language learning motivation and its role in the process of second language acquisition (p. 71).

Existe diversa referencia al estudio de la motivación. Para efectos de la tesis, solo se centrará la atención primordialmente en las propuestas de tres investigadores: Gardner, Deci y Dörnyei.

En el marco del **enfoque psicológico social**, Gardner (1985) fue el pionero en afirmar que la motivación es un factor que genera el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Dörnyei y Ushioda (2009) refieren que el periodo psicológico social de investigación sobre la motivación abarcó desde 1959 hasta 1990. Gardner y sus colegas proponen, según el objetivo de aprendizaje, la distinción entre motivación integradora [*integrative motivation*] y motivación instrumental [*instrumental/instrumentality*].

La motivación integradora está vinculada al interés del aprendiz de la lengua por integrarse a la cultura origen de los hablantes de esa lengua. Además, Gardner identificó tres factores relacionados a la motivación integradora: el deseo de aprender la lengua o usarla, las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua y el esfuerzo para lograr aprender la lengua. Por otra parte, la motivación instrumental está vinculada al interés práctico, es decir, lograr algún beneficio por hablar esa lengua; como, por ejemplo, en el campo laboral (Gardner, 1985). Tanto la motivación integradora como la instrumental están asociadas con el fin del aprendizaje.

Gardner desarrolló el Modelo Socioeducativo de la adquisición de la segunda lengua [*Socio-educational Model of Second Language Acquisition*], donde “*the formal model recognizes that the motivation to learn a second language is influenced by the three classes of variables, Integrativeness, Attitudes toward the Learning Situation, and Language Anxiety*” (Gardner, 2019, p. 25). No obstante, este modelo siguió teniendo versiones recientes, donde se considera los resultados obtenidos en seis países: Croacia, Polonia, Rumania, España, Brasil y Japón (Gardner, 2010). Esto último permitió responder una de las críticas principales a este modelo: que se basaba en el aprendizaje de segundas lenguas, mas no al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Gardner (2019), basado en su modelo, manifiesta que:

The relationships we have obtained in many of our studies consistently support links between second language achievement and the four aggregate variables, integrativeness, attitudes toward the learning situation, language anxiety, and motivation. And, comparable relationships have also been identified between the same affective variables and other measures associated with language learning (p. 34).

En el marco del **enfoque cognitivo**, se destaca el interés de introducir las teorías motivadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras y no solo de segundas lenguas. En tal sentido, Deci (1992) distingue, de acuerdo al origen de la motivación, entre intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca está vinculada a la satisfacción de aprender una lengua, mientras que la motivación extrínseca se genera del exterior, es decir, se relaciona con los beneficios o castigos que el aprendiz desea obtener o evadir a través del aprendizaje de la lengua.

Otro investigador que aporta en la perspectiva cognitiva es Dörnyei (2005), quien propone, en su modelo Sistema motivacional del Yo en L2, que el aprendizaje de lenguas implica al individuo y a su identidad; es decir, el yo [*self*] es el centro de la motivación. La teoría de Dörnyei se basa en la propuesta de Gardner (1985) y, a su vez, toma aportes de otras teorías como la de Markus y Nurius (1986) quienes sugieren los posibles “yoes” como elementos del autoconcepto que representan: lo que los individuos podrían llegar a ser, lo que les gustaría llegar a ser y lo que temen llegar a ser. Estas representaciones del yo en el futuro, los autores consideran son un componente importante del desempeño efectivo [*effective performance*]. El objetivo de Dörnyei es ampliar el alcance de la teoría sobre la motivación, en específico lo referido a la motivación integradora, para que pueda ser aplicable en diversos entornos o contextos, donde la segunda lengua o lengua extranjera se enseña solo como materia en la escuela y no hay contacto directo con la comunidad de hablantes.

Dörnyei (2005, 2009), en su Sistema Motivacional, considera tres componentes: el primero es el Yo Ideal en la L2, que es la faceta como hablante de L2 que el aprendiz le gustaría o desearía llegar a ser; el segundo es el Yo que debería llegar a ser en la L2 o Yo necesario, que está relacionado a las obligaciones y deberes del aprendiz de la L2, así como los atributos que debería llegar a poseer para satisfacer las expectativas de los

otros y, así, evitar resultados negativos; y el tercer componente es la Experiencia de Aprendizaje de la L2, que está vinculada a la experiencia del aprendiz y al contexto de aprendizaje. Dörnyei (2005) describe:

(1) Ideal L2 Self, which is the L2-specific facet of one's 'ideal self': if the person we would like to become speaks an L2, the 'ideal L2 self' is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves. Traditional integrative and internalised instrumental motives would typically belong to this component. (2) Ought-to L2 Self, which concerns the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and to avoid possible negative outcomes. This dimension corresponds to Higgins's ought self and thus to the more extrinsic (i.e. less internalised) types of instrumental motives. (3) L2 Learning Experience, which concerns situated, 'executive' motives related to the immediate learning environment and experience (e.g. the impact of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success). This component is conceptualised at a different level from the two self-guides and future research will hopefully elaborate on the self aspects of this bottom-up process (pp. 105-106).

Asimismo, Dörnyei (2010) relaciona el Yo ideal en la L2 al concepto de integración o integratividad formulado por Gardner (1985). Del mismo modo, propone dos tipos de instrumentalidad: instrumentalidad de promoción (preocupados por las esperanzas, aspiraciones, crecimiento y logros) relacionado con el Yo Ideal y la instrumentalidad de prevención (preocupados por la seguridad, las responsabilidades y obligaciones) relacionado con el Yo que debería llegar a ser. Dörnyei (2010) manifiesta:

We should note here, however, that from a self perspective the term 'instrumentality' can be divided into two distinct types. In conceptualizing the ideal/ought self distinction, Higgins (1987, 1998) highlighted a crucial difference between the two dimensions, a contrasting approach/avoid tendency: ideal self-guides have a promotion focus, concerned with hopes, aspirations, advancements,

growth and accomplishments (i.e. approaching a desired end-state); whereas ought-to self-guides have a prevention focus, regulating the absence or presence of negative outcomes, concerned with safety, responsibilities and obligations (i.e. avoidance of a feared end-state). With this distinction in mind, we can see that traditionally conceived ‘instrumentality/instrumental motivation’ mixes up these two aspects. When our idealized image is associated with being professionally successful, ‘instrumental’ motives with a promotion focus –for example, to learn English for the sake of professional/career advancement– are related to the Ideal L2 Self. In contrast, instrumental motives with a prevention focus –for example, to study in order not to fail an exam or not to disappoint one's parents– are part of the Ought-to L2 Self (p. 79).

Otro aspecto clave en el enfoque de Dörnyei es que dentro del contexto de aprendizaje también es importante medir otras dimensiones actitudinales/motivacionales como el contacto directo con hablantes (por ejemplo, conocer hablantes, viajar a su país, entre otros), el interés cultural (por ejemplo, el interés por las películas, los programas de televisión, las revistas, la música, entre otros), el entorno (por ejemplo, la percepción general de la importancia de las lenguas en el contexto escolar, las opiniones de los amigos, los padres) y la autoconfianza lingüística (por ejemplo, la confianza en sí mismo, la creencia de que puede lograr su aprendizaje). Asimismo, este autor además propone que la instrumentalidad y la actitud hacia la comunidad lingüística de la segunda lengua o lengua extranjera preceden a la integración.

Para efectos de esta investigación, se pone de relieve que el estudio de la motivación también toma en cuenta la influencia positiva o negativa que pueden tener los docentes o las familias en las actitudes y motivación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas (Bernaus, 2019). Asimismo, se tiene presente que sin suficiente motivación, las personas con las habilidades más notables no pueden lograr objetivos a largo plazo. De manera similar, los planes de estudio apropiados y la buena enseñanza no son suficientes por sí solos para garantizar el rendimiento de los estudiantes; los estudiantes también deben tener un mínimo de motivación (Guilloteaux y Dörnyei, 2008).

❖ Síntesis sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas

La motivación en el aprendizaje de lenguas es otro aspecto interesante que ha sido muy investigado, puesto que ayuda a explicar las diferencias existentes entre la facilidad y dificultad para aprender lenguas. Desde el enfoque psicológico social, Gardner (1985) fue el pionero en afirmar que la motivación es un factor que genera el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Este autor distingue entre motivación integradora (interés por integrarse a la cultura origen de los hablantes de esa lengua) y motivación instrumental (interés por lograr algún beneficio por hablar esa lengua). Gardner postula el Modelo Socioeducativo de la adquisición de la segunda lengua. Desde el enfoque cognitivo, Deci (1992) diferencia entre la motivación intrínseca que está vinculada a la satisfacción de aprender una lengua y la motivación extrínseca que se genera del exterior, es decir, se relaciona con los beneficios o castigos que el aprendiz desea obtener o evadir a través del aprendizaje de la lengua. Dörnyei (2005) propone el Sistema Motivacional del Yo en L2, que considera tres componentes: el primero es el Yo Ideal en la L2, que es la faceta como hablante de L2 que el aprendiz le gustaría o desearía llegar a ser; el segundo es el Yo que debería llegar a ser en la L2 o Yo necesario, que está relacionado a las obligaciones y deberes del aprendiz de la L2, así como los atributos que debería llegar a poseer para satisfacer las expectativas de los otros y, así, evitar resultados negativos; y el tercer componente es la Experiencia de Aprendizaje de la L2, que está vinculada a la experiencia del aprendiz y al contexto de aprendizaje.

2.5 Percepciones en el aprendizaje

El estudio de las percepciones o concepciones de los estudiantes y los docentes sobre diferentes aspectos del aprendizaje es cada vez más extendido. Surge de la necesidad de analizar lo que subyace a las prácticas pedagógicas. Pozo et al. (2006) consideran que “estas concepciones se manifiestan en forma de creencias, interpretaciones, supuestos, prejuicios, expectativas, etc.” (p. 12).

Autores, como Pajares (1992) y Gorter y Arocena (2020), usan el término creencias para referir a las percepciones, concepciones, valores, opiniones, entre otros vocablos asociados. Estos estudiosos consideran que los docentes tienen creencias que no se sostienen por sí solas, sino que influyen en las decisiones pedagógicas, y que las

creencias son típicamente resistentes al cambio. Borg (2011) también define las creencias, en el contexto de aprendizaje de lenguas, en el mismo sentido:

(...) beliefs are propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change. In the context of language teacher education, beliefs are seen to be a key element in teacher learning and have become an important focus for research (p. 371).

Diferentes autores direccionan sus estudios a las percepciones de los estudiantes, docentes o familias sobre un tema en particular, con la finalidad de conocer la valoración que asignan, las opiniones que tienen al respecto, destacar los puntos fuertes y débiles sobre el tema, entre otros aspectos (García-Raga, Bo Bonet y Mondragón-Lasagabaster, 2018; Gorter y Arocena, 2020). Asimismo, hay autores que proponen considerar estas percepciones para definir los enfoques de enseñanza (Orcasitas-Vicandi y Leonet, 2022).

Zheng (2015) manifiesta que diversas investigaciones durante las últimas décadas han confirmado que lo que los maestros piensan, saben y creen tiene una fuerte influencia en lo que hacen en el aula. Del mismo modo, plantea que las creencias de los maestros están formadas por su aprendizaje previo y sus experiencias de enseñanza, y lo que hacen los maestros también es influenciado por la interacción entre sus creencias y los contextos educativos.

Asimismo, Hidalgo y Murillo (2017) resaltan la importancia de conocer las percepciones o concepciones de los estudiantes, dado que a partir de este conocimiento se podrá mejorar la práctica educativa y por lo tanto lograr un aprendizaje integral. La información brindada por los estudiantes y los docentes evidencia lo que sucedió o sucede en el aula durante el proceso de aprendizaje, promueve la reflexión y genera la toma de decisiones para su mejora.

De este modo, para lograr una mejora, es importante identificar primero las representaciones, en qué consisten, cuál es su naturaleza y su relación con las prácticas.

Es relevante que se conozca que todos tenemos creencias o teorías asumidas sobre lo que es aprender y enseñar que guían la práctica educativa (Pozo, 2006, p. 32).

❖ Síntesis sobre las percepciones en el aprendizaje

En referencia al concepto de percepciones en el aprendizaje, los investigadores suelen utilizar distintos términos, según el autor de su preferencia. Por ejemplo, Pajares (2012) utiliza el término creencias, mientras que Pozo et al. (2006) usan concepciones. Pese a ello, los autores coinciden que el estudio dentro de este campo surge de la necesidad de conocer la valoración que asignan estudiantes, docentes y familias a un tema en específico. Asimismo, el identificar las percepciones permite definir o redefinir los enfoques de enseñanza, que a futuro permitirá mejorar la práctica educativa y lograr un aprendizaje integral.

2.6 Actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas están asociadas a la postura que se tiene sobre la propia lengua, sobre otras o sobre la particular relación que se establece entre diferentes lenguas. Asimismo, la noción de actitudes está vinculado a aspectos de prestigio, conceptos socioculturales, económicos y políticos que trascienden a la lengua y que afectan a quienes la hablan (González-Martínez, 2008).

En el marco de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas, se la define como las actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o variedades tienen respecto a la lengua o variedad propia o ajena. En la dimensión sociolingüística, se determina como la manifestación de sentimientos positivos o negativos hacia una lengua o variedad. Asimismo, puede proyectar impresiones sobre lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua o variedad. Dentro de la adquisición de lenguas, se afirma que las actitudes lingüísticas también pueden influir en el rendimiento y esta relación puede ser bidireccional, ya que los alumnos con un buen nivel de competencia en un idioma podrían tener mejores actitudes hacia este idioma (Bernaus, 2019).

Lasagabaster (2004) considera que un factor fundamental para establecer políticas lingüísticas acertadas es el análisis de las actitudes lingüísticas de la población

estudiantil. Es decir, si se formula como objetivo mejorar el sistema educativo es necesario analizar las actitudes lingüísticas exhaustivamente y recabar toda la información posible sobre ellas, con la finalidad de mejorar estas actitudes de los estudiantes hacia las diferentes lenguas en contacto y los factores que las rodean (cultura, hablantes, entre otros).

El estudio de las actitudes lingüísticas se ha llevado a cabo bajo dos enfoques: el conductista y el mentalista (Blas Arroyo, 2005). El análisis de las actitudes lingüísticas bajo el enfoque conductista se realiza a través de las opiniones de los individuos acerca de las lenguas; permite una observación directa y una observación empírica, de este modo se pueden constatar las opiniones de los hablantes. Bajo el enfoque mentalista, las actitudes se reconocen como un estado mental interior, como una introspección (González-Martínez, 2008).

Rosenberg y Hovland (1960) proponen el modelo de los tres componentes de las actitudes: el cognitivo, el afectivo y el conativo. Lasagabaster (2017) resume los conceptos de estos tres componentes: el componente cognitivo está asociado con pensamientos y creencias, mientras que el componente afectivo se relaciona con los sentimientos hacia el idioma. Asimismo, este autor resalta que los componentes cognitivo y afectivo no siempre están en armonía, dado que una persona puede expresar actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas, pero encubiertamente puede poseer sentimientos negativos sobre el proceso de aprendizaje real debido al esfuerzo necesario para llevarlo a cabo con éxito. El componente conativo (disposición para la acción) se relaciona con la intención o plan de acción en un contexto particular y bajo circunstancias específicas.

Lasagabaster (2017) afirma que una persona con una actitud favorable hacia una lengua puede afirmar que estaría dispuesta a aprenderla y usarla en todos los contextos posibles. Sin embargo, el comportamiento de un individuo puede no coincidir con los componentes cognitivo y afectivo. En tal sentido, los tres componentes suelen estar vinculados, aunque los tres pueden no estar siempre presentes en una determinada actitud. En consecuencia, las actitudes hacia diferentes lenguas generalmente se pueden inferir de las respuestas cognitivas, afectivas y conativas.

Las actitudes lingüísticas también están asociadas a las funciones simbólicas o concretas. Haboud (2007) sostiene que las funciones simbólicas están determinadas por la “lealtad hacia una lengua, la pertenencia sentimental a un pasado y la identificación étnica (...) Las funciones llamadas concretas se refieren a la utilidad o la instrumentalidad que se asigna a una lengua como resultado de la necesidad tangible de aprenderla o mantenerla” (p. 179). Asimismo, esta autora sostiene que, en los contextos multilingües minorizados, es fundamental determinar las actitudes de los individuos hacia las lenguas involucradas, porque de ellas dependerá que se promueva la adquisición, el mantenimiento o la pérdida de una lengua.

Además de lo anterior, las pesquisas sobre las actitudes lingüísticas se han relacionado o vinculado al estudio sobre la motivación. De esta forma, Janés Carulla (2006) reafirma que existe una mezcla sutil de actitudes de carácter instrumental e integradoras detrás del aprendizaje de una segunda lengua en los más pequeños. Asimismo, Janés Carulla evidencia que las primeras investigaciones de Gardner postulan que las actitudes que las personas desarrollan hacia otras comunidades lingüísticas tiene influencia de las actitudes, implícitas o explícitas, presentes en la familia. De esta manera, la motivación integradora en los estudiantes deriva de aquellos padres con actitudes favorables hacia la otra comunidad y lengua. Del mismo modo, diferencia entre el papel activo y el pasivo en la motivación. Los padres que estimulan positiva o conscientemente el aprendizaje de lenguas en sus hijos cumplen un rol activo; mientras que aquellos que transmiten una serie de actitudes negativas y subconscientes sobre la otra comunidad y su lengua, estarían cumpliendo un rol pasivo. El estudiante puede salir afectado en su motivación cuando los padres tienen un rol activo y pasivo a la vez; puesto que predominarían las actitudes negativas.

Lasagabaster (2012) señala que las actitudes son primordialmente sociales; es decir, son adquiridas a través de la interacción social directa o indirecta. Pueden estar influenciadas por factores como la familia, el trabajo, la religión, los medios de comunicación, los amigos o la educación, en la medida en que las personas tienden a ajustar sus actitudes para que coincidan con las de su grupo social. De este modo, las actitudes que desarrollamos y los cambios en ellas pueden verse afectados por diferentes agentes. Por ello, el aprendizaje de una lengua puede modificar las actitudes en los estudiantes (Baker, 1992). De esta forma, un programa bilingüe o multilingüe

bien formulado, puede tener efectos positivos en las actitudes lingüísticas de los estudiantes.

❖ **Síntesis sobre las actitudes lingüísticas**

El estudio de las actitudes lingüísticas está asociado a la postura que tienen los hablantes respecto a su lengua (o a las variedades de su lengua), a otras lenguas (o a las variedades de otras lenguas) o la relación entre ellas; así como a los aspectos de prestigio, conceptos socioculturales y otros que trascienden a las lenguas (González-Martínez, 2008). En este marco, para efectos de esta investigación, el foco se centra en la postura que tienen los estudiantes y los docentes respecto a las lenguas que hablan (lengua originaria y castellano) y al inglés.

En el campo de las actitudes destaca el Modelo de los tres componentes propuesto por Rosenberg y Hovland (1960). Este modelo determina que los tres componentes son el cognitivo, que está asociado con pensamientos y creencias; el afectivo, que se relaciona con los sentimientos hacia el idioma; y el conativo, que se relaciona con la intención o plan de acción en un contexto particular y bajo circunstancias específicas. Lasagabaster (2017) afirma que una persona con una actitud favorable hacia una lengua puede afirmar que estaría dispuesta a aprenderla y usarla en todos los contextos posibles.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Esta pesquisa sobre el aprendizaje de inglés como tercera lengua en estudiantes bilingües hablantes de lenguas originarias del Perú requiere de un marco teórico acorde con este contexto. De este modo, en este segundo capítulo, se revisó diferentes autores cuyos resultados de investigaciones y postulados permiten tener un panorama acorde con los objetivos propuestos en esta tesis.

En síntesis, las teorías, los modelos y los enfoques sobre la adquisición de la tercera lengua, el aprendizaje de inglés en contextos bilingües/multilingües, las nuevas tendencias en el estudio de la adquisición de la tercera lengua y el multilingüismo, la motivación en el aprendizaje de lenguas, las percepciones en el aprendizaje y las

actitudes lingüísticas que se presentaron en este capítulo permitirán interpretar y comprender los hallazgos encontrados en el análisis de datos.

A continuación, en el siguiente capítulo, se presenta el planteamiento de la investigación.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISEÑO Y METODOLOGÍA

En este capítulo se aborda la justificación, los objetivos, las preguntas de investigación, el diseño, la muestra, los instrumentos usados, así como el procedimiento de recojo de datos y de análisis.

3.1 Justificación

En el contexto de las políticas lingüísticas y la Educación Intercultural Bilingüe, esta investigación se realizó con la finalidad primordial de generar evidencias y brindar aportes para la adecuada toma de decisiones en la implementación de políticas en materia de enseñanza-aprendizaje de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe.

Por otra parte, en el contexto académico de Perú, se requiere mayor investigación sobre la educación bilingüe/multilingüe, es decir, recabar información sobre el uso de las lenguas en estudiantes bilingües, sobre las actitudes lingüísticas; del mismo modo, sobre el proceso de adquisición de lenguas que permitan aportar a las discusiones teóricas y formular planteamientos de acuerdo a la realidad sociolingüística y socioeducativa nacional. En tal sentido, los resultados de esta investigación esperan contribuir en esa línea.

En el contexto académico internacional, cada vez son más los estudios acerca del aprendizaje de la tercera lengua o del aprendizaje de una lengua extranjera en contextos bilingües. En ese aspecto, los resultados de esta investigación también esperan aportar a ese campo de estudio. Cabe mencionar que la realidad europea en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas es distinta a la realidad de América Latina donde no se cuenta con los recursos necesarios para implementar una política lingüística a favor del multilingüismo.

Finalmente, en el contexto social, es importante que los docentes, los padres de familia y los estudiantes de pueblos originarios puedan acceder a esta investigación y reflexionar sobre el uso de las lenguas originarias en un contexto educativo multilingüe.

3.2 Objetivos de la investigación

➤ **Objetivo general:**

- Analizar el aprendizaje de inglés como tercera lengua en instituciones educativas interculturales bilingües ashaninka, shipibo-konibo y quechua (variedades chanka y collao).

➤ **Objetivos específicos:**

- Analizar el seguimiento al aprendizaje de inglés de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua.
- Determinar la percepción de los estudiantes y docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés.
- Identificar las actitudes lingüísticas de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua, y de los docentes de otras áreas.

3.3 Preguntas de investigación

Se ha formulado tres preguntas para el desarrollo de esta investigación. A continuación se agrupan las preguntas de acuerdo a cada objetivo específico propuesto.

- **Objetivo específico 1:** Analizar el seguimiento al aprendizaje de inglés de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua.

Pregunta de investigación 1: ¿Cómo han desarrollado los estudiantes su aprendizaje de inglés? Esta primera pregunta de investigación se subdivide en:

P.I. 1.1. ¿Qué lenguas usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés?

P.I. 1.2. ¿Los estudiantes estuvieron motivados para aprender inglés?

P.I. 1.3. ¿Los estudiantes lograron los aprendizajes esperados?

- **Objetivo específico 2:** Determinar la percepción de los estudiantes y docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés.

Pregunta de investigación 2: ¿Qué percepción tienen los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés? La segunda pregunta de investigación se subdivide en:

P.I. 2.1. ¿Qué percepción tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés?

P.I. 2.2. ¿Qué percepción tienen los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?

- **Objetivo específico 3:** Identificar las actitudes lingüísticas de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua, y de los docentes de otras áreas.

Pregunta de investigación 3: ¿Qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes y docentes de otras áreas hacia las tres lenguas? La tercera pregunta de investigación se subdivide en:

P.I. 3.1. ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés?

P.I. 3.2. ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?

3.4 Diseño de investigación

El tipo de la investigación es no experimental. El diseño es transversal exploratorio, porque se trata de una exploración inicial dado que son escasos los estudios sobre el aprendizaje de inglés en poblaciones originarias peruanas que estudian en el nivel de educación primaria. Asimismo, la investigación es de campo, porque se recogieron datos primarios directamente de los involucrados en el estudio (Arias-Odón, 2012). Para ello, se aplicaron las encuestas, la ficha de seguimiento y la guía de entrevista. Esta investigación además tiene un enfoque cuantitativo y cualitativo. Se utilizó el programa SPSS para el análisis cuantitativo y el programa ATLAS.ti para el análisis cualitativo.

Se siguieron cinco fases para el desarrollo de la presente investigación: (1) revisión bibliográfica, planteamiento y delimitación del estudio, (2) identificación de la estrategia y elaboración de los instrumentos para el recojo de datos, (3) seguimiento y recojo de datos, (4) análisis cuantitativo y cualitativo, (5) redacción de resultados y conclusiones.

Este estudio no tuvo una intervención directa de la investigadora en el desarrollo del aprendizaje de inglés, salvo la recomendación previa a los docentes de inglés respecto a la valoración de la cultura y la lengua originaria de los estudiantes. La participación de la investigadora fue de observación, aplicación de encuestas y seguimiento.

Al ser una investigación de campo, el periodo de recojo de datos se realizó en tres etapas y diferentes momentos.

➤ **Etapas 1: 2017**

Momento 1, finales de agosto de 2017: se aplicó la encuesta de actitudes lingüísticas a los estudiantes antes de iniciar la enseñanza de inglés. El estudio en este mes estaba centrado solo en dos regiones Ayacucho y Ucayali. Se llevó a cabo el recojo de datos con los estudiantes de estas dos regiones.

Momento 2, finales de setiembre 2017: se aplicó la primera ficha de seguimiento al aprendizaje de inglés de los estudiantes de las cuatro regiones. Se solicitó el registro de calificación de los estudiantes para este primer seguimiento.

Momento 3, finales de diciembre 2017: se aplicó la última ficha de seguimiento al aprendizaje de inglés de los estudiantes de las cuatro regiones. También se solicitó el registro de calificación de los estudiantes para este último seguimiento.

➤ **Etapas 2: 2018**

Momento 1, primer trimestre: se aplicó la encuesta de percepción a los docentes de inglés y se realizó las entrevistas.

Momento 2, desde mediados del 2018: se aplicó la encuesta de actitudes lingüísticas a los estudiantes de las cuatro regiones y la encuesta para determinar su percepción respecto a su proceso de aprendizaje de inglés.

➤ **Etapa 3: 2019**

Se aplicó la encuesta de actitudes a los docentes de otras áreas de las instituciones educativas interculturales bilingües de las cuatro regiones que formaron parte de la investigación.

3.5 Muestra de la investigación

➤ **Estudiantes**

La muestra está constituida por 250 estudiantes que cursaron el quinto de primaria en el 2017.

Tabla 3

Número de estudiantes según género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	129	51,6	51,6	51,6
	Mujer	121	48,4	48,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Del total de estudiantes, como se aprecia en la tabla 3, se identificaron 129 hombres, que corresponde al 51,6% de la muestra, y 121 mujeres que corresponde al 48,4% de la muestra.

Tabla 4*Número de estudiantes según edad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10 años	50	20,0	20,0	20,0
	11 años	147	58,8	58,8	78,8
	12 años	40	16,0	16,0	94,8
	13 años	7	2,8	2,8	97,6
	14 años	3	1,2	1,2	98,8
	15 años	2	,8	,8	99,6
	16 años	1	,4	,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Asimismo, la mayor cantidad de estudiantes tenían entre 10 y 12 años (ver tabla 4). El 58,8% del total de la muestra corresponde a estudiantes que tenían 11 años, le sigue el 20% de estudiantes que tenían 10 años y el 16% de estudiantes tenían 12 años. Se identificaron también estudiantes de 13, 14, 15 y 16 años y entre ellos suman el 5,2% del total.

Tabla 5*Número de estudiantes según región*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ayacucho	68	27,2	27,2	27,2
	Cusco	72	28,8	28,8	56,0
	Junín	38	15,2	15,2	71,2
	Ucayali	72	28,8	28,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Del mismo modo, en la tabla 5, se aprecia que los 250 estudiantes se ubican en cuatro regiones del Perú. El 28,8% está en Cusco, otro 28,8% en Ucayali, el 27,2% en Ayacucho y el 15,2% en Junín.

➤ **Docentes de otras áreas**

La muestra está constituida por 68 docentes que enseñan en las 16 instituciones educativas interculturales bilingües que formaron parte de la muestra. Se tomó esta muestra para medir las actitudes lingüísticas con respecto a las lenguas objeto de esta investigación.

Tabla 6*Número de docentes de otras áreas según género*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	36	52,9	52,9	52,9
	Mujer	32	47,1	47,1	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Del total de docentes, el 52,9% son hombres y el 47,1% son mujeres. Por otra parte el rango de edades va desde los 20 a los 70 años, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 7*Número de docentes de otras áreas por grupos de edad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20 a 30 años	4	5,9	5,9	5,9
	31 a 40 años	13	19,1	19,1	25,0
	41 a 50 años	28	41,2	41,2	66,2
	51 a 60 años	19	27,9	27,9	94,1
	61 a 70 años	4	5,9	5,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Asimismo, el 41,2% de los docentes tenía entre 41 y 50 años, el 27,9% tenía entre 51 y 60 años, el 19,1% tenía entre 31 y 40 años, el 5,9% tenía entre 61 y 70 años y otro grupo del 5,9% tenía entre 20 a 30 años.

➤ **Docentes de inglés**

Los docentes que estuvieron a cargo de enseñar inglés a los estudiantes bilingües fueron siete. Cada docente estuvo a cargo de dos instituciones educativas por región, a excepción de Junín, donde un solo docente se hizo cargo de todas las instituciones de esa región, dado que la cantidad de estudiantes era menor.

Tabla 8*Número de docentes de inglés según género*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	2	28,6	28,6	28,6
	Mujer	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

El 71,4% de docentes es mujer y el 28,6% es hombre. Asimismo, los docentes no hablan la lengua originaria ni son del pueblo originario, solo una de las docentes comprende cuando hablan en quechua. Del mismo modo, tres docentes son de Lima y viajaron a Junín y Ucayali para enseñar inglés. Los docentes de Ayacucho y Cusco eran de la región, pero vivían en la capital de región y no en las comunidades donde se encontraban las instituciones educativas interculturales bilingües. Por otra parte, todos los docentes tuvieron algún tipo de experiencia enseñando inglés: unos más que otros; pero, ninguno tuvo experiencia enseñando a estudiantes bilingües que aprenden inglés como tercera lengua.

3.6 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación se diseñaron para responder los objetivos y las preguntas de investigación propuestos.

Tabla 9

Objetivos y preguntas de la investigación, datos e instrumentos

Objetivos y preguntas de investigación	Instrumentos
<p>Objetivo específico 1: Analizar el seguimiento al aprendizaje de inglés de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua.</p> <p>Pregunta de investigación 1: ¿Cómo han desarrollado los estudiantes su aprendizaje de inglés?</p> <p>Subpreguntas de investigación: 1.1. ¿Qué lenguas usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés? 1.2. ¿Los estudiantes estuvieron motivados para aprender inglés? 1.3. ¿Los estudiantes lograron los aprendizajes esperados?</p>	<p>Ficha de seguimiento de aprendizaje</p> <p>Registro de calificación de los estudiantes</p>
<p>Objetivo específico 2: Determinar la percepción de los estudiantes y docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés.</p> <p>Pregunta de investigación 2: ¿Qué percepción tienen los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?</p> <p>Subpreguntas de investigación: 2.1. ¿Qué percepción tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés? 2.2. ¿Qué percepción tienen los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?</p>	<p>Encuestas de percepción</p> <p>Guía de entrevista semiestructurada (solo para docentes)</p>
<p>Objetivo específico 3: Identificar las actitudes lingüísticas de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua, y de los docentes de otras áreas.</p> <p>Pregunta de investigación 3: ¿Qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes y docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?</p> <p>Subpreguntas de investigación: 3.1. ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés? 3.2. ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?</p>	<p>Encuesta de actitudes lingüísticas</p>

➤ **Ficha de seguimiento de aprendizaje**

Este instrumento se elaboró con la finalidad de registrar lo observado en la interacción de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de inglés. Este instrumento está conformado por cinco ítems:

- A. Uso de lenguas en el desarrollo de tareas o actividades.** Sirvió para registrar qué lenguas usaban los estudiantes cuando realizaban algún ejercicio encargado por el docente de inglés y estaban bajo su monitoreo. Fue importante considerar este ítem, porque el docente no habla la lengua originaria, por ende se consideró medir si los estudiantes usaban o no la lengua originaria en el contexto de aprendizaje de inglés.
- B. Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros.** Sirvió para registrar qué lenguas usaban los estudiantes cuando conversaban sin que estén bajo el monitoreo del docente. Fue importante considerar este ítem, para medir si el uso de las lenguas era igual que en el ítem A.
- C. Uso de lenguas en la producción de textos en inglés.** Sirvió para registrar qué lenguas usaban cuando hablaban o escribían en inglés. Fue importante considerar este ítem, al igual que los dos anteriores, para identificar las prácticas multilingües.
- D. Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés.** Sirvió para registrar si los estudiantes estaban motivados. Se tomaron en cuenta los siguientes factores para indicar que estaban motivado: (a) participa activamente en clase, (b) muestra interés para aprender inglés, (c) intenta hablar o habla en inglés usando todo lo aprendido.
- E. Logro de aprendizajes esperados.** Sirvió para registrar si los estudiantes lograron aprender inglés según lo planificado por los docentes. De este modo, se obtuvo: (a) sí lograron aprender (lograron los aprendizajes esperados), (b) lo hicieron de manera regular (están en proceso de aprendizaje, lograron parcialmente los aprendizajes esperados), o (c) no lograron aprender (están en inicio del aprendizaje). Se tomó en cuenta el registro de calificación.

➤ **Encuestas de percepción**

Se elaboró dos tipos de encuestas: uno dirigido a estudiantes y otro a los docentes de inglés.

Primera encuesta de percepción para estudiantes:

Este instrumento fue estructurado bajo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es 'totalmente en desacuerdo' y 5 es 'totalmente de acuerdo' (valoración positiva). La encuesta consta de 25 ítems agrupados en cuatro componentes:

- A. Percepción sobre su aprendizaje.** Sirvió para identificar el valor que le asignan a su propio aprendizaje y cómo esto se refleja en otros aspectos relacionados como recomendar a otros niños que lo aprendan. Consta de seis ítems: (1) te gustó aprender inglés, (2) estás contento con lo que aprendiste en inglés, (3) fue fácil aprender inglés, (4) aprendiste inglés, (5) estás de acuerdo con las tres horas a la semana para aprender inglés, y (6) recomiendas a otros niños que aprendan inglés.

- B. Percepción sobre su docente, que implicaba el uso de metodología y materiales.** Sirvió para identificar el valor que le asignan a la labor docente, incluyendo la metodología y materiales empleados. Consta de siete ítems: (1) quisieras que tu profesor te vuelva a enseñar, (2) tu profesor sabía cómo enseñarte, (3) lo que usó tu profesor en clase fue suficiente para que aprendieras inglés, (4) te gustaron los materiales que usó tu profesor, (5) te gustó la forma de enseñar de tu profesor de inglés, (6) te gustó la forma de hablar inglés de tu profesor, y (7) en general, te gustó cómo te enseñó tu profesor.

- C. Percepción sobre su propia motivación para aprender inglés.** Sirvió para identificar el valor que le asignan a su motivación para aprender inglés o a su rol dentro de su aprendizaje. Consta de seis ítems: (1) participabas en las clases de inglés, (2) prestabas mucha atención en las clases de inglés, (3) practicabas lo que aprendiste en inglés fuera de la clase, (4) escuchas inglés fuera de la escuela, (5) quieres seguir aprendiendo inglés, y (6) en tu escuela se deberían seguir enseñando tres lenguas: lengua originaria, castellano e inglés.

- D. Percepción sobre la motivación externa.** Sirvió para identificar el valor que le asignan al apoyo o motivación externa para aprender inglés o al rol de su

entorno para su aprendizaje. Consta de seis ítems: (1) tus padres estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés, (2) los otros profesores estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés, (3) el director te motivó para que aprendieras inglés, (4) los otros docentes te apoyaron para tu aprendizaje de inglés, (5) tus padres te apoyaron para que aprendas inglés, y (6) el profesor de inglés te motivó a hablar inglés.

Segunda encuesta de percepción para estudiantes:

Este instrumento fue elaborado con la finalidad de que se trabaje en grupos. Los datos obtenidos a través de esta encuesta sirvieron para el análisis cualitativo. Está estructurado en relación a tres componentes:

- A. Percepción sobre su aprendizaje.** Este componente considera seis preguntas: (1) ¿piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?, (2) ¿qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés?, expliquen, (3) ¿piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?, ¿por qué?, (4) ¿mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés?, ¿mezclaron con castellano, con la lengua originaria o con los dos?, expliquen, (5) ¿las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?, (6) ¿recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?
- B. Percepción sobre su docente de inglés.** Este componente considera una pregunta: ¿les gustó cómo les enseñó su docente?, expliquen.
- C. Percepción sobre su motivación para aprender inglés.** Este componente considera dos preguntas: (1) ¿creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué?, y (2) ¿qué les gustaría aprender en inglés?, ¿por qué?

Encuesta de percepción para docentes de inglés:

Este instrumento fue estructurado bajo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es 'totalmente en desacuerdo' y 5 es 'totalmente de acuerdo'. La encuesta consta de 15 ítems agrupados en cuatro componentes:

- A. Percepción sobre los estudiantes.** Sirvió para identificar su valoración sobre el desempeño de los estudiantes. Consta de siete ítems: (1) los estudiantes aprendieron de acuerdo a lo planificado, (2) todos los estudiantes estuvieron motivados en clases, (3) los estudiantes tuvieron una actitud positiva frente al inglés, (4) los estudiantes prestaban mucha atención durante las clases de inglés, (5) el que los estudiantes hablaran una lengua originaria facilitaba el aprendizaje de inglés, (6) los estudiantes ponían en práctica el inglés fuera de clase, y (7) volverías a enseñar a los niños de la escuela donde estuviste.
- B. Percepción sobre su desempeño.** Sirvió para identificar la valoración sobre su desempeño docente. Consta de tres ítems: (1) la metodología de enseñanza en tus escuelas fue el apropiado, (2) estabas bien capacitado para el manejo de la metodología de enseñanza de inglés usada en tus escuelas, y (3) los recursos y actividades usados fueron suficientes para lograr el aprendizaje de inglés.
- C. Percepción sobre la motivación externa.** Sirvió para identificar su valoración sobre las personas cercanas al estudiante durante su aprendizaje de inglés. Consta de tres ítems: (1) los padres de familia estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés, (2) los demás docentes estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés, y (3) el director de la escuela apoyó para que los niños y niñas estén motivados para aprender inglés.
- D. Percepción general.** Sirvió para identificar su valoración acerca de todo el piloto y si debería replicar esta experiencia de enseñanza de inglés. Consta de dos ítems: (1) estás satisfecho con el desarrollo del proyecto piloto, y (2) en las instituciones educativas interculturales bilingües se deberían enseñar la lengua originaria, el castellano y el inglés.

➤ **Guía de entrevista semiestructura para docentes de inglés:**

Este instrumento estuvo dirigido a los docentes de inglés y consta de 19 preguntas. Todas las respuestas fueron grabadas y transcritas para su análisis con el programa ATLAS.ti. Las preguntas de la guía de entrevista se agruparon en cuatro componentes:

- A) Percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés.** Este componente tiene siete ítems: (1) ¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?, (2) ¿qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios?, decir ejemplos, (3) ¿consideras que el hecho de que los niños hablaran dos lenguas influía en su aprendizaje de inglés?, ¿cómo?, (4) ¿consideras que si los niños siguen aprendiendo inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano o una de las dos?, ¿por qué?, (5) ¿qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?, (6) ¿consideras que los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender inglés?, ¿por qué?, y (7) ¿hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés? Explique.
- B) Percepción sobre su desempeño docente.** Este componente considera cinco preguntas: (1) de todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó para que los estudiantes aprendan más rápido?, (2), ¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?, (3) ¿en qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?, (4) ¿cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?, y (5) ¿qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?
- C) Percepción sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés.** Este componente considera dos preguntas: (1) ¿alguna persona se quejó por la enseñanza de inglés?, ¿cómo?, y (2) ¿el director apoyó tu trabajo?, ¿cómo?
- D) Percepción en general.** Este componente considera cinco preguntas: (1) ¿el número de horas para el aprendizaje de inglés fue suficiente, por qué?, (2) ¿el proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones educativas

interculturales bilingües?, ¿por qué?, (3) si tuviera que cambiar algo de la implementación del proyecto piloto, ¿qué sería?, (4) ¿cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?, y (5) ¿qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?

➤ **Encuesta de actitudes lingüísticas**

Este instrumento es una encuesta dirigida a estudiantes y docentes de otras áreas que laboran en las instituciones educativas interculturales bilingües que forman parte de la muestra. Está compuesto por siete ítems en total: cinco ítems relacionados a las actitudes de los hablantes con respecto a las lenguas (de la A a la E) y dos ítems referidos a la percepción que tienen sobre los miembros de la comunidad y sus actitudes (F y G).

- A. Qué lengua/s consideras más importante.** Sirvió para identificar si realizan alguna jerarquía entre las lenguas o le asignan un valor más alto a una de ellas.
- B. Qué lengua/s te gusta hablar.** Sirvió para identificar con qué lengua se sentían más cómodos para comunicarse o si tuvieron preferencias por algunas de las lenguas.
- C. Qué lengua/s te gustaría aprender más.** Sirvió para identificar si estaban a favor del multilingüismo o cuál era su preferencia en el aprendizaje de lenguas.
- D. Qué lengua/s deberían enseñar en la escuela.** Sirvió para identificar sus preferencias en el aprendizaje de idiomas dentro de su escuela.
- E. Si tuvieras que hablar solo una lengua, cuál elegirías.** La respuesta de esta última pregunta también nos permitiría identificar sus preferencias.
- F. Qué lengua/s quieren tus familiares que aprendas.** Sirvió para identificar la percepción que tienen los estudiantes con respecto a sus familiares y el aprendizaje de lenguas.

G. Qué lengua/s les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad. Sirvió para identificar, del mismo modo, la percepción que tienen respecto a sus familiares y sus preferencias en el uso de lenguas.

Todos los ítem tienen cinco alternativas para elegir, a excepción del ítem E que solo tiene tres alternativas. Del mismo modo, a cada una de las preguntas se les pedía que justifiquen su respuesta.

3.7 Procedimiento de recojo de datos

Los seis instrumentos tuvieron diferentes estrategias en su aplicación. Se presentan enumerados de acuerdo al orden establecido en los objetivos de la investigación.

➤ Ficha de seguimiento de aprendizaje (instrumento 1)

La ficha de seguimiento se entregó a los docentes de inglés y se le explicó que debían completarla después de la observación a los estudiantes durante su aprendizaje de inglés. Se les solicitó completar la ficha en dos momentos: a un mes del aprendizaje y días antes que termine el aprendizaje.

➤ Primera encuesta de percepción para estudiantes (instrumento 2)

Esta encuesta se aplicó a los estudiantes después de su aprendizaje de inglés. Al momento de la aplicación, se les tuvo que explicar ítem por ítem para evitar confusiones. Es decir, se esperó que marquen la respuesta de un ítem para poder pasar al siguiente ítem. Se hizo de esta forma porque los estudiantes no estaban familiarizados con las encuestas bajo la escala de Likert.

➤ Segunda encuesta de percepción para estudiantes (instrumento 3)

Esta encuesta también se aplicó a los estudiantes después de su aprendizaje de inglés. Para esta aplicación, se formó grupos de cinco a siete estudiantes, quienes debían consensuar sus respuestas antes de escribirlas en la encuesta de percepción. Los datos obtenidos a través de esta encuesta sirvieron para el análisis cualitativo.

➤ **Encuesta de percepción para docentes de inglés (instrumento 4)**

Esta encuesta se aplicó vía telefónica, puesto que los docentes al finalizar el proyecto piloto se encontraban en diferentes regiones del Perú. La forma de aplicarla fue a través de la lectura de las preguntas, con sus respectivas alternativas, para que ellos indiquen qué respuesta marcar. Después de marcar la respuesta del ítem, se conversaba al respecto para comprender el panorama de su percepción respecto al proceso de aprendizaje de inglés.

➤ **Guía de entrevista semiestructura para docentes de inglés (instrumento 5)**

Esta guía sirvió para entrevistar a los docentes también vía telefónica. Se anotó sus respuestas sobre la percepción que tuvieron después de terminar el proyecto piloto. Los datos obtenidos sirvieron para el análisis cualitativo.

➤ **Encuesta de actitudes lingüísticas (instrumento 6)**

La encuesta de actitudes se aplicó a los estudiantes y a los docentes de otras áreas, en diferentes momentos (a los estudiantes fue antes y después del aprendizaje, y a los docentes fue después del aprendizaje de inglés). Se les explicó que debían elegir una de las opciones para marcar y debían justificar su respuesta. No requirió de mucha explicación.

3.8 Procedimiento de análisis de datos

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. Los instrumentos 1, 2, 4 y 6 sirvieron para recoger datos para el análisis cuantitativo. Asimismo, los instrumentos 3, 5 y 6 contenían preguntas para recoger datos para el análisis cualitativo.

3.8.1 El análisis cuantitativo

Se utilizaron 52 variables categóricas para el análisis cuantitativo. Las mismas que fueron agrupadas por temáticas y de acuerdo a los tres objetivos específicos que se formularon para esta investigación.

Se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* en su versión 25. Para ello, se creó la base de datos, luego se procedió a: (1) el análisis de estadísticos descriptivos: frecuencias, descriptivos, tablas cruzadas, (2) el análisis de comparación de medias, (3) la transformación de datos para calcular variable y (4) el análisis de Chi-cuadrado. De igual forma se generaron gráficos que se presentan en los resultados.

Por otra parte, el SPSS sirvió para medir la confiabilidad de los instrumentos a través de Alfa de Cronbach. De este modo, la ficha de seguimiento obtuvo 0.802 en el análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach, la primera encuesta de percepción para estudiantes obtuvo 0.876 en confiabilidad, la encuesta de percepción para docentes de inglés obtuvo 0.806 en este análisis y la encuesta de actitudes lingüísticas obtuvo 0.819.

3.8.2 El análisis cualitativo

Como se mencionó, los instrumentos 3, 5 y 6 contenían preguntas abiertas para que los estudiantes y los docentes amplíen información en el marco del proceso de aprendizaje de inglés. Los datos obtenidos en las encuestas de percepción fueron analizados con el programa ATLAS.ti en su versión 9.0.21. Lo primero que se hizo fue codificar los 250 documentos en el caso de las respuestas de los estudiantes y los siete documentos para las respuestas de los docentes de inglés. Seguidamente se procedió a formar grupos y generar gráficos que se presentan en los resultados.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISEÑO Y METODOLOGÍA

En este capítulo, se presentó que la finalidad primordial de esta investigación fue presentar evidencias que sirvan para una adecuada toma de decisiones en materia de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Asimismo, se mostraron los objetivos y las preguntas de investigación que guiaron el estudio. El tipo de investigación es no experimental y el diseño es transversal exploratorio. El recojo de datos se realizó en tres etapas y se usaron seis instrumentos para ello, entre encuestas, fichas de seguimiento y guía de entrevista. La muestra está constituida de 250 estudiantes, 68 docentes de otras áreas y siete docentes de inglés. El procedimiento de análisis de datos se realizó a través del análisis cuantitativo y cualitativo.

En el siguiente capítulo, se presentan los resultados de la investigación.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de datos que responden las tres preguntas de investigación propuestas en el capítulo 3:

Pregunta de investigación 1: ¿cómo han desarrollado los estudiantes su aprendizaje de inglés?

Pregunta de investigación 2: ¿qué percepción tienen los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?

Pregunta de investigación 3: ¿qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes y docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?

De este modo, se ha organizado la información en tres apartados: seguimiento al aprendizaje de inglés, percepción de los estudiantes y docentes respecto al proceso de aprendizaje de inglés, y actitudes lingüísticas en los estudiantes y docentes de otras áreas.

4.1 Seguimiento al aprendizaje de inglés

El objetivo de este apartado es evidenciar los resultados del análisis al seguimiento del aprendizaje de inglés de los estudiantes de la región Junín que hablan ashaninka, de la región Ucayali que hablan shipibo-konibo y los estudiantes de las regiones de Ayacucho y Cusco que hablan quechua. En esta sección, se responde la siguiente pregunta y subpreguntas de investigación:

Pregunta de investigación 1: ¿Cómo han desarrollado los estudiantes su aprendizaje de inglés?

1.1: ¿Qué lenguas usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés?

1.2: ¿Los estudiantes estuvieron motivados para aprender inglés?

1.3: ¿Los estudiantes lograron los aprendizajes esperados?

Los datos usados para responder estas subpreguntas de investigación se basan en la ficha del primer seguimiento, que se efectuó a un mes de iniciado el proyecto piloto, y la ficha del último seguimiento, que se realizó días antes de concluirlo. Además de las

fichas de seguimiento, para responder la tercera subpregunta de investigación, se usó el registro de calificación de los estudiantes.

4.1.1 Uso de lenguas de los estudiantes durante las sesiones de inglés

Esta sección responde a la subpregunta de investigación 1.1: ¿qué lenguas usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés? Al respecto, según lo recogido en las fichas de seguimiento, la mayoría de estudiantes usó de manera espontánea la lengua originaria y el castellano. Los estudiantes ejercieron sus prácticas bilingües de acuerdo a quien o quienes se dirigían. Por ejemplo, entre estudiantes bilingües usaron la lengua originaria y el castellano o, en algunos casos, predominó el uso de la lengua originaria; entre un estudiante bilingüe y un monolingüe fluyó una comunicación monolingüe; y entre un estudiante bilingüe y el profesor de inglés que no hablaba la lengua originaria, pero sí el castellano, hablaron más en castellano; aunque para hacer algunas bromas al profesor, se dirigían a él en la lengua originaria.

Es relevante mencionar que conforme fueron aprendiendo vocabulario y expresiones en inglés, la mayoría de estudiantes fue usando todo su repertorio lingüístico. Por ejemplo, el saludo podía iniciarse en inglés, y a continuación (dependiendo de la situación y el contexto) usaban una de las lenguas o la lengua originaria y el castellano (práctica bilingüe). Asimismo, este uso de todo su repertorio lingüístico al inicio fue solo durante las sesiones de inglés, luego se extendió a los espacios del recreo u otros fuera del aula.

Los datos recogidos en las fichas de seguimiento se organizaron en tres situaciones:

(A) **Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades:** que refiere a la lengua o lenguas que usaron los estudiantes cuando estuvieron realizando una tarea o actividad encargada por el docente de inglés.

(B) **Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros:** que refiere a la lengua o lenguas que usaron los estudiantes en su comunicación espontánea entre compañeros.

(C) **Uso de lenguas en la producción de textos en inglés:** que refiere a la lengua o lenguas que usaron los estudiantes en su producción oral y escrita en inglés.

A) Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades

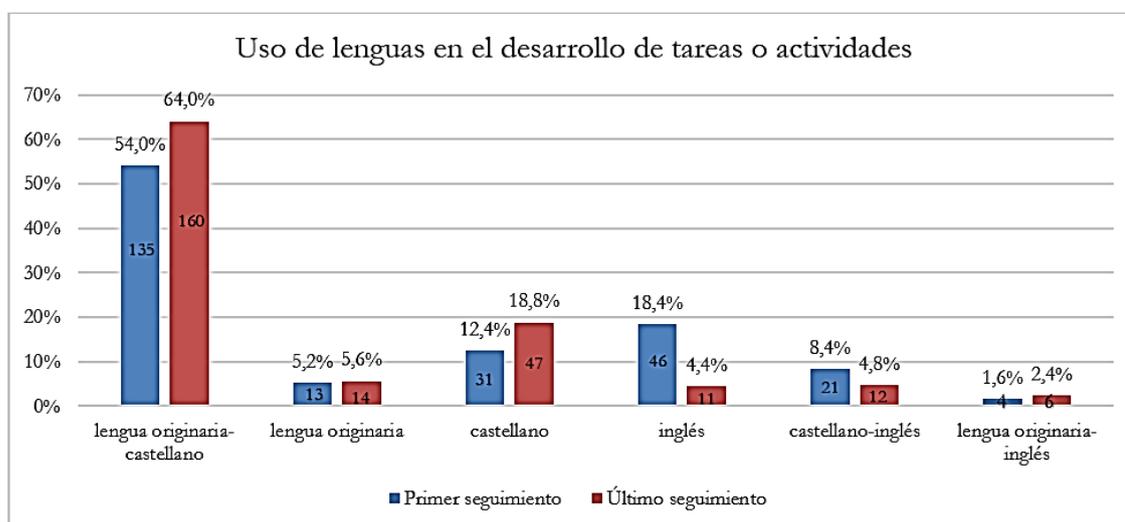
Se registró el uso recurrente de las lenguas cuando los estudiantes realizaban algún ejercicio encargado por el docente de inglés y estaban bajo su monitoreo. Se utilizó el SPSS para el análisis de datos.

En términos cuantitativos, si se comparan los datos recogidos al inicio y al final del proyecto piloto, se aprecian ciertas variaciones en el uso de las lenguas durante el desarrollo de las sesiones de inglés para cumplir las tareas encargadas por el docente. Es decir, el estudiante usó indistintamente una u otra lengua para comunicarse, o usó todo su repertorio lingüístico (*translanguaging*), dentro del aula cuando el docente estuvo desarrollando competencias comunicativas en inglés.

La figura 6 muestra los porcentajes en el uso de las lenguas durante el desarrollo de tareas y actividades, tanto del primer como del último seguimiento.

Figura 6

Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y actividades: primer y último seguimiento



Como se aprecia en la figura 6, en el primer seguimiento, el 54% de los estudiantes usó la lengua originaria-castellano²; mientras que el último seguimiento evidenció un

² Se escribe dos lenguas unidas por un guión, como por ejemplo lengua originaria-castellano, para referir al uso de una u otra lengua por parte de los estudiantes o al uso de ambas lenguas en sus producciones orales o escritas (prácticas bilingües).

incremento al 64%. Otro aspecto resaltante es que al inicio del proyecto piloto un 18,4% de los estudiantes prefirió usar solo la lengua meta para realizar las tareas encargadas por el docente; sin embargo, al término del proyecto piloto solo el 4,4% optó por este uso. Por otra parte, el 12,4% de los estudiantes, al inicio, usó el castellano y para el final aumentó al 18,8%. Asimismo, al inicio, el 8,4% de los estudiantes usó el castellano-inglés; esta cifra disminuyó al 4,8% en el último seguimiento. El 5,2% de los estudiantes usó la lengua originaria durante el primer seguimiento; mientras que, para el último seguimiento, este incrementó ligeramente al 5,6%. Finalmente, en el primer seguimiento se registró que el 1,6% de los estudiantes usó la lengua originaria-inglés; mientras que en último seguimiento, esta cifra incrementó ligeramente al 2,4%.

➤ **Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según el género de los estudiantes**

La muestra total está compuesta por 250 estudiantes. Esta cifra se divide entre 129 hombres (51,6%) y 121 mujeres (48,4%). En la tabla 10, se presentan datos porcentuales del primer seguimiento al uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades considerando esta distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 10

Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según el género: primer seguimiento

Género	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Hombre	Recuento	77	7	10	23	9	3	129
	% dentro de género	59,7%	5,4%	7,8%	17,8%	7,0%	2,3%	100,0%
Mujer	Recuento	58	6	21	23	12	1	121
	% dentro de género	47,9%	5,0%	17,4%	19,0%	9,9%	0,8%	100,0%
	Recuento total	135	13	31	46	21	4	250
	% dentro de género	54,0%	5,2%	12,4%	18,4%	8,4%	1,6%	100,0%

En la tabla 10, se aprecia que durante el primer seguimiento el 59,7% de hombres usó la lengua originaria-castellano durante el desarrollo de las tareas encargadas por el docente; el 17,8% prefirió usar inglés; el 7,8% de ellos usó el castellano; el 7% usó el castellano-inglés; el 5,4% usó la lengua originaria; y el 2,3% usó la lengua originaria-inglés. Por su parte, el 47,9% de mujeres usó la lengua originaria-castellano; el 19%

prefirió usar inglés; el 17,4% usó el castellano; el 9,9% usó el castellano-inglés; el 5% usó la lengua originaria; y el 0,8% usó la lengua originaria-inglés.

En el uso de las lenguas, hubo similar predilección tanto en hombres como en mujeres. Según los porcentajes anteriores, se tiene el siguiente orden: (1) uso de la lengua originaria-castellano, (2) uso de inglés, (3) uso del castellano, (4) uso del castellano-inglés, (5) uso de la lengua originaria y (6) uso de la lengua originaria-inglés.

Lo más resaltante de los resultados es que parecen indicar una diferencia en el uso de castellano; puesto que el porcentaje es más alto en las mujeres (17,4%), a comparación de los hombres (7,8%). Sin embargo, no llega a ser significativa como se aprecia en el análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 11

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y género: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,835 ^a	5	,166
Razón de verosimilitud	7,970	5	,158
Asociación lineal por lineal	1,872	1	,171
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,94.

Según la tabla 11, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “género” no están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 7,83, p < 0,16$.

La tabla 12 muestra los datos porcentuales del último seguimiento al uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 12

Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según el género: último seguimiento

Género	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Hombre	Recuento	86	6	19	6	8	4	129
	% dentro de género	66,6%	4,7%	14,7%	4,7%	6,2%	3,1%	100,0%
Mujer	Recuento	74	8	28	5	4	2	121
	% dentro de género	61,2%	6,6%	23,1%	4,1%	3,3%	1,7%	100,0%
Recuento total		160	14	47	11	12	6	250
% dentro de género		64,0%	5,6%	18,8%	4,4%	4,8%	2,4%	100,0%

En la tabla 12, se aprecia que durante el último seguimiento el 66,6% de hombres usó la lengua originaria-castellano durante el desarrollo de las tareas encargadas por el docente; el 14,7% usó el castellano; el 6,2% usó el castellano-inglés; el 4,7% usó la lengua originaria; también un 4,7% de ellos prefirió usar inglés; y el 3,1% usó la lengua originaria-inglés. Por su parte, el 61,2% de mujeres usó la lengua originaria-castellano; el 23,1% prefirió el uso del castellano; el 6,6% usó la lengua originaria; el 4,1% prefirió usar inglés; el 3,3% usó el castellano-inglés; y el 1,7% usó la lengua originaria-inglés.

Lo resaltante de los datos comparativos entre hombres y mujeres del último seguimiento sigue siendo el porcentaje en el uso del castellano; mientras que un 14,7% de hombres usó esta lengua, en el caso de las mujeres fue un 23,1%. Sin embargo, sigue siendo no significativa como se aprecia en el análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 13

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y género: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,749 ^a	5	,447
Razón de verosimilitud	4,795	5	,441
Asociación lineal por lineal	,009	1	,925
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,90.

El análisis de Chi-cuadrado, mostrado en la tabla 13, indica que las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “género” no están

significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 4,74$, $p < 0,44$.

Según los datos del último seguimiento, y en comparación con el primero, el orden de predilección varió en el uso de lenguas. Según los porcentajes en el uso de lenguas para los hombres, se tiene lo siguiente: (1) uso de la lengua originaria-castellano, (2) uso del castellano, (3) uso del castellano-inglés (para las mujeres fue la lengua originaria), (4) uso de la lengua originaria (para las mujeres fue el inglés), (5) uso de inglés (para las mujeres fue castellano-inglés) y (6) uso de la lengua originaria-inglés.

Los resultados evidencian que tanto hombres como mujeres incrementaron ligeramente el uso de la lengua originaria-castellano y de la lengua originaria-inglés. Además, se mantuvo la predilección alta en el uso del castellano por parte de las mujeres.

➤ **Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según la región de los estudiantes**

La muestra total, compuesta por 250 estudiantes, está dividida en 68 estudiantes de Ayacucho, 72 estudiantes de Cusco, 38 de Junín y 72 de Ucayali. La tabla 14 muestra los datos del primer seguimiento al uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades considerando esta distinción entre regiones.

Tabla 14

Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según la región: primer seguimiento

Región	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Ayacucho	Recuento	4	1	30	8	21	4	68
	% dentro de región	5,9%	1,5%	44,1%	11,7%	30,9%	5,9%	100,0%
Cusco	Recuento	72	0	0	0	0	0	72
	% dentro de región	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	0	0	0	38	0	0	38
	% dentro de región	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	59	12	1	0	0	0	72
	% dentro de región	81,9%	16,7%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Recuento total		135	13	31	46	21	4	250
% dentro de región		54,0%	5,2%	12,4%	18,4%	8,4%	1,6%	100,0%

En la tabla 14, se evidencia que el uso predominante de la lengua originaria-castellano ocurrió en dos regiones: Cusco (100%) y en Ucayali (81,9%); mientras que en Ayacucho solo el 5,9% de los estudiantes usó la lengua originaria-castellano y en Junín ninguno. En cuanto al uso de inglés, ocurrió en dos regiones: Junín, con un 100% y Ayacucho con un 11,7%. No se registraron estudiantes que prefirieran solo el uso de inglés en Cusco ni en Ucayali; pese a que estas dos últimas son las regiones donde visitan una gran cantidad de turistas que hablan inglés. En referencia al uso de castellano, también se registraron dos regiones: Ayacucho, con un 44,1% y Ucayali con un 1,4%. En Junín ni en Cusco, se registraron estudiantes que prefirieran usar solo esta lengua. Por otra parte, el uso de castellano-inglés se registró también solo en Ayacucho con un 30,9%. El uso de la lengua originaria se registró predominantemente en Ucayali con un 16,7%, frente a un 1,5% en Ayacucho. En cuanto al uso de la lengua originaria-inglés, se registró solo en la región Ayacucho, con el 5,9%. Cabe mencionar que en algunas instituciones educativas interculturales bilingües se encontraron estudiantes que vienen de zonas alejadas donde el uso dominante es de la lengua originaria. Estos estudiantes la usan en diferentes situaciones comunicativas más que cualquier otro estudiante.

Tabla 15

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y región: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	422,442 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	404,003	15	,000
Asociación lineal por lineal	45,660	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 10 casillas (41,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,61.

La tabla 15 muestra el análisis de Chi-cuadrado. Este indica que las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2 (2, N = 250) = 422,44, p < 0,00$.

En resumen, cada región tuvo sus preferencias de uso de lenguas. Ayacucho tuvo los porcentajes más altos en el uso de castellano y castellano-inglés. Cusco solo tuvo registrado el uso de la lengua originaria-castellano. Junín, solo el uso de inglés. Finalmente, Ucayali tuvo registrado los porcentajes más altos en lengua originaria-castellano y lengua originaria.

En la tabla 16, que se presenta a continuación, se muestra los datos del último seguimiento al uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades considerando la distinción entre regiones.

Tabla 16

Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según la región: último seguimiento

Región	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Ayacucho	Recuento	1	0	38	11	12	6	68
	% dentro de región	1,5%	0,0%	55,9%	16,2%	17,6%	8,8%	100,0%
Cusco	Recuento	72	0	0	0	0	0	72
	% dentro de región	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	30	1	7	0	0	0	38
	% dentro de región	79%	2,6%	18,4%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	57	13	2	0	0	0	72
	% dentro de región	79,1%	18,1%	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Recuento total		160	14	47	11	12	6	250
% dentro de región		64,0%	5,6%	18,8%	4,4%	4,8%	2,4%	100,0%

En la tabla 16, a comparación de la tabla 14, se evidencia que el uso predominante de la lengua originaria-castellano ocurrió en las cuatro regiones: Cusco con un 100%; Ucayali con un 79,1%; Junín con un 79% y Ayacucho con un 1,5%. Los porcentajes más altos siguen estando en Cusco y en Ucayali. En referencia al uso de castellano, se registraron tres regiones: Ayacucho, con un 55,9%, Junín con un 18,4% y Ucayali con un 2,8%. Cusco continuó sin registrar estudiantes que prefirieran esta lengua en el desarrollo de las sesiones. Asimismo, Ayacucho siguió con el porcentaje más alto al igual que en el primer seguimiento. El uso de la lengua originaria se registró predominantemente en Ucayali con un 18,1%, frente a un 2,6% en Junín. Por otra parte, el uso de castellano-inglés se registró solo en Ayacucho con un 17,6%. En cuanto al uso de solo inglés, ocurrió solo en Ayacucho con un 16,2%. No se registraron estudiantes que prefirieran solo el uso de inglés en Cusco, Junín, ni en Ucayali. Por

otro lado, el uso de la lengua originaria-inglés, se registró solo en la región Ayacucho, con el 8,8%. Además, al igual que en el primer seguimiento, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 17

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas durante el desarrollo de tareas y región: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	239,148 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	272,858	15	,000
Asociación lineal por lineal	91,303	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 16 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,91.

En la tabla 17, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “región” siguen estando significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 239,14, p < 0,00$.

En resumen, se presentaron algunos cambios entre el primer y el último seguimiento. En el último seguimiento, Ayacucho mantuvo los porcentajes más altos en el uso de castellano y castellano-inglés; asimismo, incrementó el uso del castellano y de inglés. Cusco mantuvo registrado solo el uso de la lengua originaria-castellano. Junín varió en el último seguimiento, disminuyó la preferencia solo de uso de inglés e incrementó el uso de la lengua originaria-castellano y el castellano. Finalmente, Ucayali mantuvo los porcentajes más altos en el uso de la lengua originaria-castellano y de la lengua originaria.

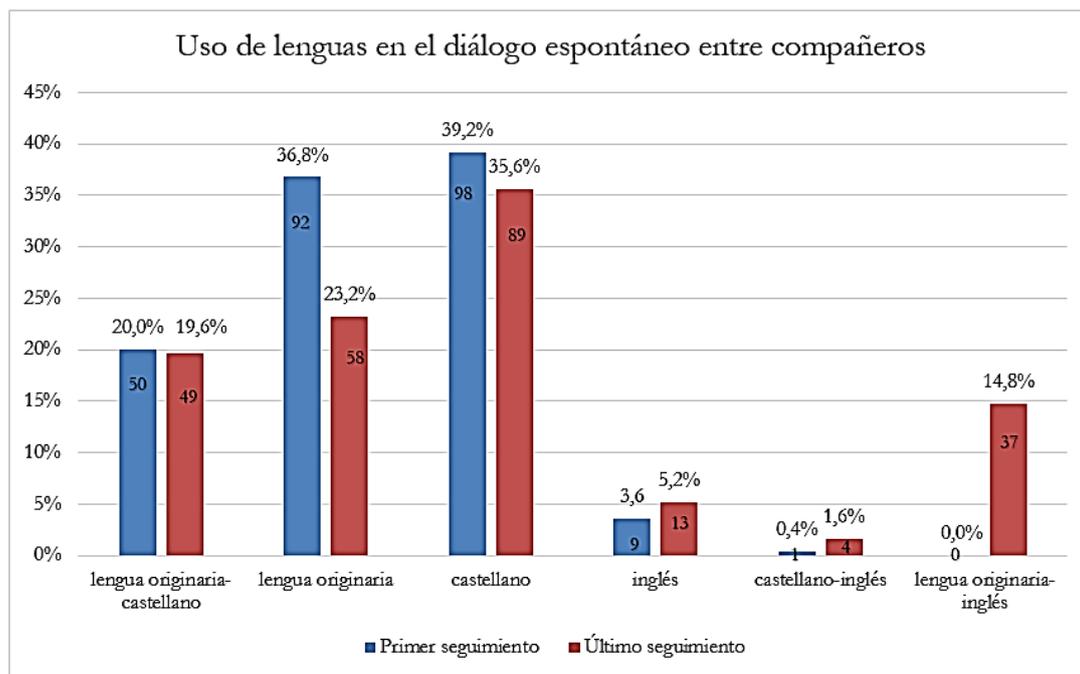
B) Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros

Otro aspecto clave al que se le hizo seguimiento fue al uso de lenguas entre compañeros durante las sesiones de inglés; es decir, al uso de lenguas en la comunicación espontánea, por ejemplo, antes de iniciar la sesión del día, cuando están conversando de otros temas.

La figura 7, que se presenta a continuación, muestra los porcentajes en el uso de las lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros, tanto del primer como del último seguimiento.

Figura 7

Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros: primer y último seguimiento



En la figura 7, se muestra que en el primer seguimiento el 39,2% de los estudiantes usó el castellano; mientras que en el último seguimiento evidenció una disminución a 35,6%. Situación similar ocurrió con el uso de la lengua originaria, el 36,8% usó esta lengua en el primer seguimiento, mientras que en el último se registró un 23,2%.

Los porcentajes en el uso de la lengua originaria-castellano se mantuvieron relativamente, un 20% en el primer seguimiento y un 19,6% en el último. El cambio más notorio es el uso de la lengua originaria-inglés, de contemplar un 0% en el primer seguimiento, incrementó a 14,8% para el último. El uso de solo el inglés también incrementó ligeramente de 3,6% a 5,2%. Asimismo, incrementó el uso de castellano-inglés, de un 0,4% a 1,6%.

En resumen, los datos en general demuestran que los estudiantes al final del seguimiento usaron el inglés en su comunicación espontánea. En cuanto al uso de la

lengua originaria-castellano, se mantuvo a lo largo del aprendizaje de inglés; mientras que el uso de la lengua originaria y el castellano disminuyeron.

➤ **Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según género**

La tabla 18, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales del primer seguimiento al uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros considerando esta distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 18

Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según el género: primer seguimiento

Género	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Hombre	Recuento	26	55	43	5	0	0	129
	% dentro de género	20,2%	42,6%	33,3%	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Mujer	Recuento	24	37	55	4	1	0	121
	% dentro de género	19,8%	30,6%	45,5%	3,3%	0,8%	0,0%	100,0%
	Recuento total	50	92	98	9	1	0	250
	% dentro de género	20,0%	36,8%	39,2%	3,6%	0,4%	0,0%	100,0%

En la tabla 18, se aprecia que durante el primer seguimiento el 42,6% de hombres usó la lengua originaria en la comunicación entre compañeros; el 33,3% prefirió el uso de castellano; el 20,2% de ellos usó la lengua originaria-castellano; y el 3,9% usó solo el inglés. Por su parte, el 45,5% de mujeres usó el castellano; el 30,6% prefirió la lengua originaria; el 19,8% usó la lengua originaria-castellano; el 3,3% usó solo el inglés; y el 0,8% usó el castellano-inglés. No se registraron estudiantes que usaran la lengua originaria-inglés.

Según los datos, los hombres tienen diferentes preferencias en el uso de las lenguas en comparación a las mujeres. Si se sigue un orden según los porcentajes en el uso de lenguas, se obtiene lo siguiente: (1) uso de la lengua originaria (castellano para las mujeres), (2) uso del castellano (lengua originaria para las mujeres), (3) uso de la lengua originaria-castellano, (4) uso de inglés y (5) uso del castellano-inglés.

Lo más resaltante de los datos comparativos del primer seguimiento entre hombres y mujeres es el porcentaje en el uso del castellano. Mientras que un 33,3% de hombres usó esta lengua, en el caso de las mujeres fue un 45,5%. Sin embargo, al igual que en el uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades, no es significativa como se aprecia en el análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 19

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y género: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,932 ^a	4	,204
Razón de verosimilitud	6,339	4	,175
Asociación lineal por lineal	1,697	1	,193
N de casos válidos	250		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,48.

Según la tabla 19, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “género” no están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 5,93, p < 0,20$.

La tabla 20 muestra los datos porcentuales del último seguimiento al uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 20

Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según el género: último seguimiento

Género	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Hombre	Recuento	24	33	42	6	1	23	129
	% dentro de género	18,6%	25,5%	32,6%	4,7%	0,8%	17,8%	100,0%
Mujer	Recuento	25	25	47	7	3	14	121
	% dentro de género	20,7%	20,7%	38,8%	5,7%	2,5%	11,6%	100,0%
	Recuento total	49	58	89	13	4	37	250
	% dentro de género	19,6%	23,2%	35,6%	5,2%	1,6%	14,8%	100,0%

En la tabla 20, se aprecia que durante el último seguimiento el 32,6% de hombres usó el castellano en la comunicación entre compañeros; el 25,5% prefirió el uso de la lengua originaria; el 18,6% de ellos usó la lengua originaria-castellano; el 17,8% usó la lengua originaria-inglés; el 4,7% usó el inglés; y el 0,8% usó el castellano-inglés.

Por su parte, el 38,8% de mujeres usó el castellano; el 20,7% prefirió la lengua originaria; el 20,7% usó la lengua originaria-castellano; el 11,6% usó la lengua originaria-inglés; el 5,7% usó el inglés; y el 2,5% usó el castellano-inglés. A diferencia del primer seguimiento, en el último se registraron estudiantes que usaron la lengua originaria-inglés.

Según los datos de este último seguimiento, existen ligeras diferencias entre las preferencias entre hombres y mujeres en el orden de predilección. Se tiene lo siguiente: (1) uso del castellano, (2) uso de la lengua originaria (o lengua originaria-castellano para las mujeres), (3) uso de la lengua originaria-castellano (o lengua originaria para las mujeres), (4) uso de la lengua originaria-inglés, (5) uso de inglés y (6) uso del castellano-inglés.

De lo anterior, lo más resaltante de los datos comparativos del último seguimiento entre hombres y mujeres sigue siendo el porcentaje en el uso del castellano; mientras que un 32,6% de hombres usó esta lengua, en el caso de las mujeres fue un 38,8%. Sin embargo, como sucedió en el primer seguimiento, sigue siendo no significativa como se aprecia en el siguiente análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 21

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y género: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,419 ^a	5	,491
Razón de verosimilitud	4,487	5	,482
Asociación lineal por lineal	,457	1	,499
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,94.

La tabla 21 muestra que el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “género” no están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 4,41$, $p < 0,49$.

➤ **Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según la región**

La tabla 22 muestra los datos porcentuales del primer seguimiento al uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros considerando la distinción entre regiones.

Tabla 22

Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según la región: primer seguimiento

Región	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Ayacucho	Recuento	2	8	48	9	1	0	68
	% dentro de región	2,9%	11,7%	70,7%	13,2%	1,5%	0,0%	100,0%
Cusco	Recuento	0	62	10	0	0	0	72
	% dentro de región	0,0%	86,1%	13,9%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	0	0	38	0	0	0	38
	% dentro de región	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	48	22	2	0	0	0	72
	% dentro de región	66,6%	30,6%	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Recuento total		50	92	98	9	1	0	250
% dentro de región		20,0%	36,8%	39,2%	3,6%	0,4%	0,0%	100,0%

En la tabla 22, se evidencia que el uso predominante del castellano ocurrió en dos regiones: en Junín (100%) y en Ayacucho (70,7%); mientras que en Cusco solo el 13,9% de los estudiantes usó el castellano y en Ucayali el 2,8%. El uso de la lengua originaria se registró predominantemente en Cusco con un 86,1%, frente a un 30,6% en Ucayali y un 11,7% en Ayacucho. En Junín no se registró el uso de la lengua originaria. En cuanto al uso de la lengua originaria-castellano, se registraron dos regiones: Ucayali con el 66,6% y Ayacucho con el 2,9%. En referencia al uso solo del inglés, ocurrió únicamente en Ayacucho con el 13,2% de estudiantes. Finalmente, el uso de castellano-inglés se registró solo en Ayacucho con el 1,5% de los estudiantes. Asimismo, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 23

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y región: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	300,020 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	309,242	12	,000
Asociación lineal por lineal	97,286	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,15.

Como se aprecia en la tabla 23, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 300,02, p < 0,00$.

En resumen, cada región tiene sus preferencias de uso de las lenguas: Ayacucho tiene los porcentajes más altos en el uso de castellano; Cusco tiene registrado el porcentaje más alto en el uso de la lengua originaria; Junín tiene registrado solo la preferencia en el uso de castellano. Finalmente, Ucayali tiene registrado los porcentajes más altos en lengua originaria-castellano y lengua originaria.

La tabla 24 muestra los datos porcentuales del último seguimiento al uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros considerando la distinción entre regiones.

Tabla 24

Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según la región: último seguimiento

Región	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Castellano-inglés	Lengua originaria-inglés	Total
Ayacucho	Recuento	1	4	43	13	4	3	68
	% dentro de región	1,5%	5,9%	63,2%	19,1%	5,9%	4,4%	100,0%
Cusco	Recuento	5	28	5	0	0	34	72
	% dentro de región	7%	38,8%	7%	0,0%	0,0%	47,2%	100,0%
Junín	Recuento	0	0	38	0	0	0	38
	% dentro de región	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	43	26	3	0	0	0	72
	% dentro de región	59,7%	36,1%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Recuento total	49	58	89	13	4	37	250
	% dentro de región	19,6%	23,2%	35,6%	5,2%	1,6%	14,8%	100,0%

En la tabla 24, se evidencia que el uso predominante del castellano se mantuvo, en el último seguimiento, predominantemente en las dos regiones: Junín (100%) y en Ayacucho (63,2%); mientras que en Cusco solo el 7% de los estudiantes usó el castellano y en Ucayali el 4,2%. El uso de la lengua originaria se registró predominantemente en Cusco con un 38,8% y en Ucayali con un 36,1%, frente a un 5,9% en Ayacucho. En Junín no se registró el uso de la lengua originaria. En cuanto al uso de la lengua originaria-castellano, se registraron tres regiones: Ucayali con el 59,7%, Cusco con el 7% y Ayacucho con el 1,5%. En referencia al uso de la lengua originaria-inglés se registró en Cusco con un 47,2% y en Ayacucho con el 4,4%. Con respecto al uso solo de inglés, para este último seguimiento, también se registró solo en Ayacucho con el 19,1% de estudiantes. Finalmente, el uso de castellano-inglés también se registró solo en Ayacucho con el 5,9% de estudiantes.

En resumen, en comparación entre el primer y último seguimiento, cada región mantuvo sus preferencias de uso de las lenguas: Ayacucho tiene los porcentajes más altos en el uso de castellano; Cusco tiene registrado el porcentaje más alto en el uso de la lengua originaria y lengua originaria-inglés; Junín tiene registrado solo la preferencia en el uso de castellano. Finalmente, Ucayali tiene registrado los porcentajes más altos en lengua originaria-castellano y lengua originaria. Además, al igual que en el primer seguimiento, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 25

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en el diálogo espontáneo y región: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	327,614 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	335,808	15	,000
Asociación lineal por lineal	66,666	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 8 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,61.

Como se aprecia en la tabla 25, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “región” siguen estando

significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: χ^2 (2, N = 250) = 327,61, $p < 0,00$.

C) Uso de lenguas en la producción de textos en inglés

En la figura 8, se muestra una presentación de la exposición de una estudiante de Cusco, donde se evidencia el uso del castellano en la producción de un texto escrito en inglés. Cabe mencionar que si bien se muestra la fotografía a modo de ejemplo, se resalta que los resultados presentados en este apartado corresponden a los datos registrados en las fichas de seguimiento.

Figura 8

Uso del castellano en un texto escrito producido en inglés

1 Introduce your self
 Name = Miria Alejandra
 Age = 12 años.
 Que le gusta comer = Cuy Al horno.
 Jugar = Volley
 Que le gusta de curso = Matemática
 Grado = 6to
 Año = 2017

Introduce Myself yo
 What is my name? My name is Maria
 How old am I? I am 12 years old.

Introduce Miself
 ¿What I like to do?
 I like to play football.
 ply boley ball.

1 Introduce your self
 Name = Miria Alejandra d.A.
 Age = 12 años.
 Que le gusta comer = Cuy Al horno.
 Jugar = Volley
 Que le gusta de curso = Matemática
 Grado = 6
 Año = 2017
Introduce Myself yo
 What is my name? My name is Maria
 How old am I? I am 12 years old.
Introduce Miself
 ¿What I like to do?
 I like to play football.
 ply boley ball

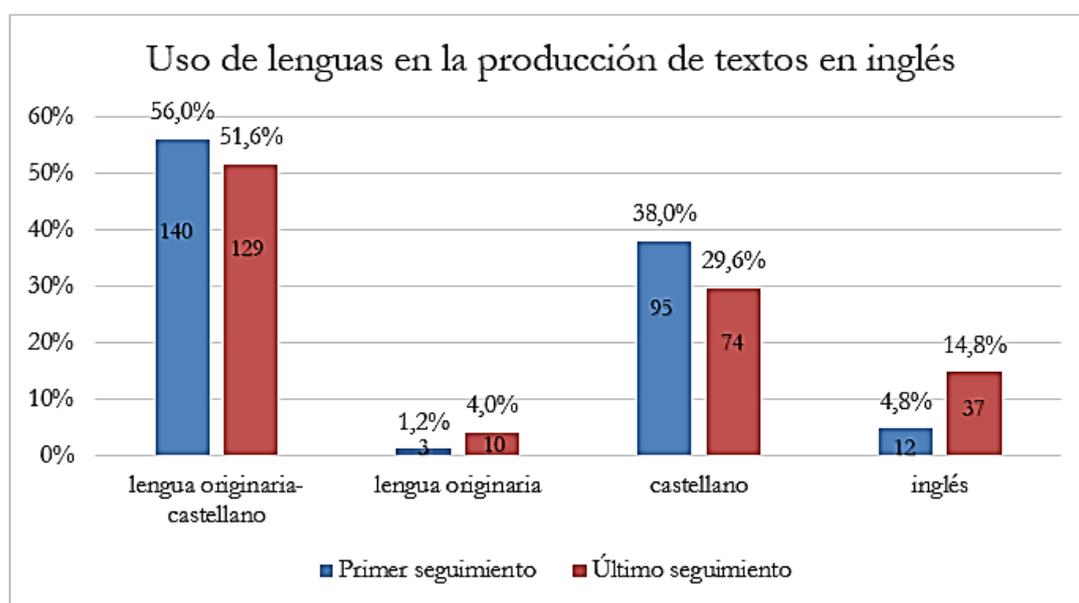
Nota. Fotografía tomada por la profesora de inglés de Cusco.

En las fichas de seguimiento, tanto del primero como del último, se registró el uso recurrente de las otras lenguas cuando los estudiantes tenían que exponer o escribir en inglés. Se utilizó SPSS para el análisis de datos. Seguidamente se presentan los resultados del análisis cuantitativo.

La figura 9, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales del primer y último seguimiento al uso de lenguas en la producción de textos en inglés.

Figura 9

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés: primer y último seguimiento



Como se aprecia en la figura 9, en el primer seguimiento el 56% de los estudiantes usó la lengua originaria-castellano para sus producciones en inglés; mientras que en el último seguimiento evidenció una disminución a 51,6%. Una situación similar ocurrió con el uso del castellano, el 38% usó esta lengua en el primer seguimiento, mientras que en el último se registró un 29,6%. Por otro lado, hubo un porcentaje mínimo, 1,2%, de estudiantes que usaron la lengua originaria en la producción en inglés; esto incrementó ligeramente a un 4% en el último seguimiento. Finalmente, en el primer seguimiento se registró que un 4,8% de estudiantes no usó otras lenguas para su producción en inglés; esta cifra aumentó para el último seguimiento en 14,8%. En resumen, la mayoría de estudiantes usó la lengua originaria y el castellano en la producción de textos en inglés.

➤ **Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según el género**

La tabla 26 muestra los datos porcentuales del primer seguimiento al uso de lenguas en la producción de textos en inglés considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 26

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según el género: primer seguimiento

Género	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Solo inglés	Total
Hombre	Recuento	79	3	44	3	129
	% dentro de género	61,3%	2,3%	34,1%	2,3%	100,0%
Mujer	Recuento	61	0	51	9	121
	% dentro de género	50,4%	0,0%	42,2%	7,4%	100,0%
	Recuento total	140	3	95	12	250
	% dentro de género	56,0%	1,2%	38,0%	4,8%	100,0%

En la tabla 26, se aprecia que, durante el primer seguimiento, el 61,3% de los hombres usó la lengua originaria-castellano en la producción en inglés; el 34,1% usó el castellano en esta producción; el 2,3% usó la lengua originaria y el otro 2,3% no usó las otras lenguas. Por otra parte, el 50,4% de las mujeres usó la lengua originaria-castellano en la producción en inglés, el 42,2% de ellas usó el castellano y el 7,4% no usó las otras lenguas. Además, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 27

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y género: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,583 ^a	3	,035
Razón de verosimilitud	9,879	3	,020
Asociación lineal por lineal	4,679	1	,031
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,45.

El análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “género” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 8,58, p < 0,03$.

La tabla 28 muestra los datos porcentuales del último seguimiento al uso de lenguas en la producción de textos en inglés considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 28

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según el género: último seguimiento

Género	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Solo inglés	Total
Hombre	Recuento	72	6	38	13	129
	% dentro de género	55,8%	4,7%	29,4%	10,1%	100,0%
Mujer	Recuento	57	4	36	24	121
	% dentro de género	47,1%	3,3%	29,8%	19,8%	100,0%
	Recuento total	129	10	74	37	250
	% dentro de género	51,6%	4,0%	29,6%	14,8%	100,0%

En la tabla 28, se aprecia que, durante el último seguimiento, el 55,8% de los hombres usó la lengua originaria-castellano en la producción en inglés; el 29,4% usó el castellano en esta producción; el 10,1% no usó las otras lenguas y el 4,7% usó la lengua originaria. Por otra parte, el 47,1% de las mujeres usó la lengua originaria-castellano en la producción en inglés, el 29,8% de ellas usó el castellano, el 19,8% no usó las otras lenguas y el 3,3% usó la lengua originaria.

En el último seguimiento, bajó los porcentajes de uso de las otras lenguas en la producción en inglés. Lo que resalta es que las mujeres, a comparación de los hombres, tienden a usar la lengua meta para producir los textos. Sin embargo, a diferencia del primer seguimiento, esto no llega a ser significativo en el análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 29

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y género: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,218 ^a	3	,157
Razón de verosimilitud	5,269	3	,153
Asociación lineal por lineal	3,616	1	,057
N de casos válidos	250		

a. 1 casillas (12,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,84.

La tabla 29 muestra que el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “género” no están significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 5,21, p < 0,15$.

➤ **Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según la región**

La tabla 30 muestra los datos porcentuales del primer seguimiento al uso de lenguas en la producción de textos en inglés considerando la distinción entre regiones.

Tabla 30

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según la región: primer seguimiento

Región	Medida	Lengua originaria- castellano	Lengua originaria	Castellano	Solo inglés	Total
Ayacucho	Recuento	10	3	44	11	68
	% dentro de región	14,7%	4,4%	64,7%	16,2%	100,0%
Cusco	Recuento	69	0	3	0	72
	% dentro de región	95,8%	0,0%	4,2%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	0	0	38	0	38
	% dentro de región	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	61	0	10	1	72
	% dentro de región	84,7%	0,0%	13,9%	1,4%	100,0%
	Recuento total	140	3	95	12	250
	% dentro de región	56,0%	1,2%	38,0%	4,8%	100,0%

En la tabla 30, en el primer seguimiento, se evidencia que el uso predominante de la lengua originaria-castellano en la producción en inglés ocurrió en dos regiones: Cusco (95,8%) y en Ucayali (84,7%); mientras que en Ayacucho solo fue el 14,7% de los estudiantes.

Por otra parte, el uso del castellano en la producción de textos en inglés se registró predominantemente en Junín con un 100% y en Ayacucho con un 64,7%, frente a un 13,9% en Ucayali y un 4,2% en Cusco. En cuanto al uso solo de inglés, se registró un 16,2% en Ayacucho y un 1,4% en Ucayali. Del mismo modo, el uso de la lengua originaria en la producción de textos en inglés se registró en Ayacucho con un 4,4% de los estudiantes.

En resumen, Cusco y Ucayali usaron predominantemente recursos multilingües en la producción de textos. Por otro lado, Ayacucho y Junín usaron predominantemente castellano-inglés.

Asimismo, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 31

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y región: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	190,289 ^a	9	,000
Razón de verosimilitud	216,954	9	,000
Asociación lineal por lineal	29,320	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 8 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,46.

El análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 190,28, p < 0,00$.

La tabla 32 muestra los datos porcentuales del último seguimiento al uso de lenguas en la producción de textos en inglés considerando la distinción entre regiones.

Tabla 32

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según la región: último seguimiento

Región	Medida	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria	Castellano	Solo inglés	Total
Ayacucho	Recuento	0	3	29	36	68
	% dentro de región	0,0%	4,4%	42,6%	52,9%	100,0%
Cusco	Recuento	67	4	1	0	72
	% dentro de región	93,1%	5,6%	1,4%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	1	3	34	0	38
	% dentro de región	2,6%	7,9%	89,5%	0,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	61	0	10	1	72
	% dentro de región	84,7%	0,0%	13,9%	1,4%	100,0%
	Recuento total	129	10	74	37	250
	% dentro de región	51,6%	4,0%	29,6%	14,8%	100,0%

En la tabla 32, en el último seguimiento, dos regiones mantuvieron el uso predominante de la lengua originaria-castellano en la producción de textos en inglés: Cusco (93%) y en Ucayali (84,7%); mientras que en Junín fue el 2,6% de los estudiantes.

Por otra parte, también se mantuvo el uso del castellano en la producción de textos en inglés, pero esta vez se registró predominantemente en Junín con un 89,5%, en Ayacucho con un 42,6%, frente a un 13,9% en Ucayali y un 1,4% en Cusco. En cuanto al uso solo de inglés, se registró un 53% en Ayacucho y un 1,4% en Ucayali. Del mismo modo, el uso de la lengua originaria se registró en Cusco con 5,6% de los estudiantes, en Junín con 7,9% y en Ayacucho con 4,4% de los estudiantes.

Con estos resultados, queda marcada la predilección de Cusco y Ucayali en el uso de recursos multilingües a lo largo del aprendizaje de inglés. En Junín, se mantuvo el uso de castellano-inglés; mientras que, en Ayacucho incrementó el porcentaje de estudiantes que solo usaron el inglés para producir sus textos.

Del mismo modo, al igual que en el primer seguimiento, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 33

Chi-cuadrado de las variables uso de lenguas en la producción de textos y región: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	263,986 ^a	9	,000
Razón de verosimilitud	303,038	9	,000
Asociación lineal por lineal	63,539	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,52.

El análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 263,98, p < 0,00$.

❖ **Síntesis de los resultados sobre el uso de lenguas de los estudiantes durante las sesiones de inglés**

En esta sección, se presenta un resumen de los resultados sobre la subpregunta de investigación: ¿qué lenguas usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés? Esta se respondió a través de tres situaciones comunicativas:

(A) Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades: que refiere a la lengua o lenguas que usaron los estudiantes cuando estuvieron realizando una tarea o actividad encargada por el docente de inglés.

(B) Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros: que refiere a la lengua o lenguas que usaron los estudiantes en su comunicación espontánea entre compañeros.

(C) Uso de lenguas en la producción de textos en inglés: que refiere a la lengua o lenguas que usaron los estudiantes en su producción oral y escrita en inglés.

A. Uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades

Cada uno de los 250 estudiantes tiene diferentes preferencias en el uso de lenguas o uso de su repertorio lingüístico. Estas se han visto reflejadas en los datos estadísticos antes analizados y presentados.

A continuación, se muestra una serie de tablas que sintetizan estas decisiones de los estudiantes al momento de desarrollar una tarea o actividad encargada por el docente de inglés; así como la información encontrada en el análisis de Chi-cuadrado.

La tabla 34, que se presenta a continuación, muestra el orden preferencia en el uso de las lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades en el primer y último seguimiento.

Tabla 34

Orden de preferencia en el uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades

Orden	Primer seguimiento	Último seguimiento
	Lenguas	Lenguas
1	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria-castellano
2	Inglés	Castellano
3	Castellano	Lengua originaria
4	Castellano-inglés	Castellano-inglés
5	Lengua originaria	Inglés
6	Lengua originaria-inglés	Lengua originaria-inglés

La tabla 34 evidencia que los estudiantes, al término de su aprendizaje de inglés, mantuvieron la preferencia de usar la lengua originaria-castellano para el desarrollo de sus tareas o actividades bajo supervisión del docente de inglés. Su segunda preferencia de uso fue el castellano y la tercera fue la lengua originaria. La preferencia por el uso solo de inglés disminuyó porcentualmente para el último seguimiento, colocando esta lengua en el quinto lugar de la preferencia. No obstante, los estudiantes continuaron usando el inglés para comunicarse.

La tabla 35 muestra el orden preferencia en el uso de las lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades en el primer y último seguimiento, considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 35

Orden de preferencia en el uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según el género

Orden	Primer seguimiento		Último seguimiento	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Lengua originaria-castellano		Lengua originaria-castellano	
2	Inglés		Castellano	
3	Castellano		Castellano-inglés	Lengua originaria
4	Castellano-inglés		Lengua originaria	Inglés
5	Lengua originaria		Inglés	Castellano-inglés
6	Lengua originaria-inglés		Lengua originaria-inglés	

En la tabla 35, se evidencia que tanto hombres como mujeres mantienen similar predilección en el uso de lenguas. En términos porcentuales, hay más mujeres usando el castellano a comparación de los hombres. Sin embargo, el análisis de Chi-cuadrado determinó que las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “género” no están significativamente asociadas entre sí ni en el primer ni último seguimiento.

La tabla 36 muestra el orden preferencia en el uso de las lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades en el primer y último seguimiento, considerando la distinción entre regiones.

Tabla 36

Orden de preferencia en el uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades según la región

Orden	Primer seguimiento				Último seguimiento			
	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali
1	Castellano	Lengua originaria-castellano	Inglés	Lengua originaria-castellano	Castellano	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria-castellano
2	Castellano-inglés		Lengua originaria		Castellano-inglés		Castellano	Lengua originaria
3	Inglés		Castellano		Inglés		Lengua originaria	Castellano
4	Lengua originaria-castellano				Lengua originaria-inglés			
5	Lengua originaria-inglés				Lengua originaria-castellano			
6	Lengua originaria							

En la tabla 36, se muestra con claridad que entre regiones sí hay diferencias marcadas con respecto al uso de las lenguas durante el desarrollo de las tareas o actividades encargadas por el docente de inglés. Asimismo, el análisis de Chi-cuadrado indicó que las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer y último seguimiento.

En Ayacucho, donde hablan el quechua en la variedad chanka, existe una fuerte tendencia a usar solo el castellano. En Cusco, donde hablan el quechua en la variedad collao, los estudiantes usaron primordialmente la lengua originaria-castellano. En Junín, donde hablan el ashaninka, al inicio prefirieron el uso solo de inglés, pero luego algunos estudiantes usaron la lengua originaria-castellano, y otros prefirieron usar solo el castellano; mientras que un grupo mínimo usó la lengua originaria. Finalmente, en Ucayali, donde hablan el shipibo, es una constante el uso de la lengua originaria-castellano, así como el uso del shipibo. Es una de las regiones que usa más la lengua originaria.

B. Uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros

En el caso del diálogo espontáneo entre compañeros también hubo diferentes elecciones. La tabla 37 muestra el orden preferencia en el uso de las lenguas en el diálogo espontáneo entre estudiantes en el primer y último seguimiento.

Tabla 37

Orden de preferencia en el uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros

Orden	Primer seguimiento	Último seguimiento
	Lenguas	Lenguas
1	Castellano	Castellano
2	Lengua originaria	Lengua originaria
3	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria-castellano
4	Inglés	Lengua originaria-inglés
5	Castellano-inglés	Inglés
6		Castellano-inglés

La tabla 37 evidencia que los estudiantes, al término de su aprendizaje de inglés, mantuvieron la preferencia de usar el castellano en su diálogo espontáneo entre ellos. Sin embargo, en la comparación entre el uso de castellano en el primer y en el último

seguimiento, se apreció una disminución porcentual. Caso contrario fue el resultado del análisis al uso de la lengua originaria en el último seguimiento, se apreció que los estudiantes tomaron más preferencia por esta. Tal es el caso, si se suma los porcentajes del uso de la lengua originaria (23,2%) y de la lengua originaria-inglés (14,8%) se aprecia que sobrepasa ligeramente el 36,8% de uso de lengua originaria del primer seguimiento.

La tabla 38 muestra el orden preferencia en el uso de las lenguas en el diálogo espontáneo entre estudiantes en el primer y último seguimiento, considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 38

Orden de preferencia en el uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según el género

Orden	Primer seguimiento		Último seguimiento	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Lengua originaria	Castellano	Castellano	
2	Castellano	Lengua originaria	Lengua originaria	
3	Lengua originaria-castellano		Lengua originaria-castellano	
4	Inglés		Lengua originaria-inglés	
5	Castellano-inglés		Inglés	
6			Castellano-inglés	

En la tabla 38, aparentemente hubo un cambio en la preferencia de los hombres con respecto al uso de las lenguas entre compañeros, dado que en el primer seguimiento aparece la lengua originaria como primera opción y en el último seguimiento aparece el castellano. Sin embargo, si se mira la suma entre lengua originaria (25,5%) y la lengua originaria-inglés (17,8%) sobrepasa el porcentaje de los estudiantes que usaron castellano (32,6%). Esto quiere decir que los hombres siguieron usando la lengua originaria, solo que algunos empezaron a usar también el inglés. Esto en contraposición de las mujeres quienes sí mantuvieron un porcentaje más alto en el uso del castellano. Pese a esos datos, el análisis de Chi-cuadrado determinó que las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “género” no están significativamente asociadas entre sí ni en el primer ni último seguimiento.

La tabla 39 muestra el orden preferencia en el uso de las lenguas en el diálogo espontáneo entre estudiantes en el primer y último seguimiento, considerando la distinción entre regiones.

Tabla 39

Orden de preferencia en el uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros según la región

Orden	Primer seguimiento				Último seguimiento			
	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali
1	Castellano	Lengua originaria	Castellano	Lengua originaria-castellano	Castellano	Lengua originaria-inglés	Castellano	Lengua originaria-castellano
2	Inglés	Castellano		Lengua originaria	Inglés	Lengua originaria		Lengua originaria
3	Lengua originaria			Castellano	Castellano -inglés	Lengua originaria-castellano		Castellano
4	Lengua originaria-castellano				Lengua originaria	Castellano		
5	Castellano -inglés				Lengua originaria-inglés			
6					Lengua originaria-castellano			

En la tabla 39, se muestra nuevamente con claridad que entre regiones sí hay diferencias marcadas con respecto al uso de las lenguas de modo espontáneo entre compañeros, al igual que en el uso de lenguas durante el desarrollo de las tareas o actividades. Asimismo, el análisis de Chi-cuadrado indicó que las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer y último seguimiento.

De este modo, en Ayacucho, se mantiene la tendencia a usar más el castellano. En Cusco, existe una fuerte predilección en usar la lengua originaria de modo espontáneo entre compañeros y, después del aprendizaje de inglés, empezaron a usar también esta lengua. En Junín, predomina el uso de castellano. Finalmente, en Ucayali, se mantiene el uso del shipibo-castellano, seguido de otro porcentaje alto en el uso de la lengua originaria.

C. Uso de lenguas en la producción de textos en inglés

Cada uno de los 250 estudiantes usa los recursos bilingües/multilingües que tienen a su disposición o son de su elección. Estas se han visto reflejadas en los datos

estadísticos antes analizados. A continuación, se presenta una serie de tablas que sintetizan estas decisiones de los estudiantes al momento de producir textos orales o escritos en inglés.

La tabla 40 muestra el orden preferencia en el uso de las lenguas en la producción de textos en inglés del primer y último seguimiento.

Tabla 40

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés

Orden	Primer seguimiento	Último seguimiento
	Lenguas	Lenguas
1	Lengua originaria-castellano	Lengua originaria-castellano
2	Castellano	Castellano
3	Solo inglés	Solo inglés
4	Lengua originaria	Lengua originaria

Los datos registran que los estudiantes usaron tanto la lengua originaria como el castellano en la producción de textos en inglés. Lo más resaltante de la comparación entre el primer y el último seguimiento es el incremento porcentual de estudiantes que empezaron a producir textos, al final del proyecto piloto, sin usar las otras lenguas.

La tabla 41 muestra el orden preferencia en el uso de lenguas en la producción de textos en inglés en el primer y último seguimiento, considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 41

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según el género

Orden	Primer seguimiento		Último seguimiento	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Lengua originaria-castellano		Lengua originaria-castellano	
2	Castellano		Castellano	
3	Lengua originaria	Solo inglés	Solo inglés	
4	Solo inglés		Lengua originaria	

En la tabla 41, se aprecia que no hay diferencias remarcables entre hombres y mujeres con respecto al uso de las otras lenguas en la producción de textos en inglés. Salvo notar que en el primer seguimiento, en términos porcentuales, más mujeres usaban el

castellano frente a los hombres. Sin embargo, para el último seguimiento, fueron las mujeres en mayor porcentaje las que dejaron de usar las otras lenguas. Asimismo, el análisis de Chi-cuadrado determinó que las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “género” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento, mas no en el último seguimiento.

La tabla 42, que se presenta a continuación, muestra el orden preferencia en el uso de lenguas en la producción de textos en inglés en el primer y último seguimiento, considerando la distinción entre regiones.

Tabla 42

Uso de lenguas en la producción de textos en inglés según la región

Orden	Primer seguimiento				Último seguimiento			
	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali
1	Castellano	Lengua originaria-castellano	Castellano	Lengua originaria-castellano	Inglés	Lengua originaria-castellano	Castellano	Lengua originaria-castellano
2	Solo inglés	Castellano		Castellano	Castellano	Lengua originaria	Lengua originaria	Castellano
3	Lengua originaria-castellano			Solo inglés	Lengua originaria	Castellano	Lengua originaria-castellano	Solo inglés
4	Lengua originaria							

La tabla 42 evidencia la constante que se ha ido registrando con respecto a los estudiantes de las diferentes regiones. En el caso de Cusco y Ucayali hay una tendencia a usar la lengua originaria-castellano; mientras que en Ayacucho y Junín, hay más uso del castellano. Asimismo, el análisis de Chi-cuadrado indicó que las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer y último seguimiento.

4.1.2 Motivación de los estudiantes para aprender inglés

Esta sección responde a la subpregunta de investigación 1.2: ¿los estudiantes estuvieron motivados para aprender inglés? Al respecto, se considera que la motivación también es uno de los factores asociados al aprendizaje de lenguas. Por tal motivo, se tomó en cuenta esta variable dentro de la ficha de seguimiento (primer y último

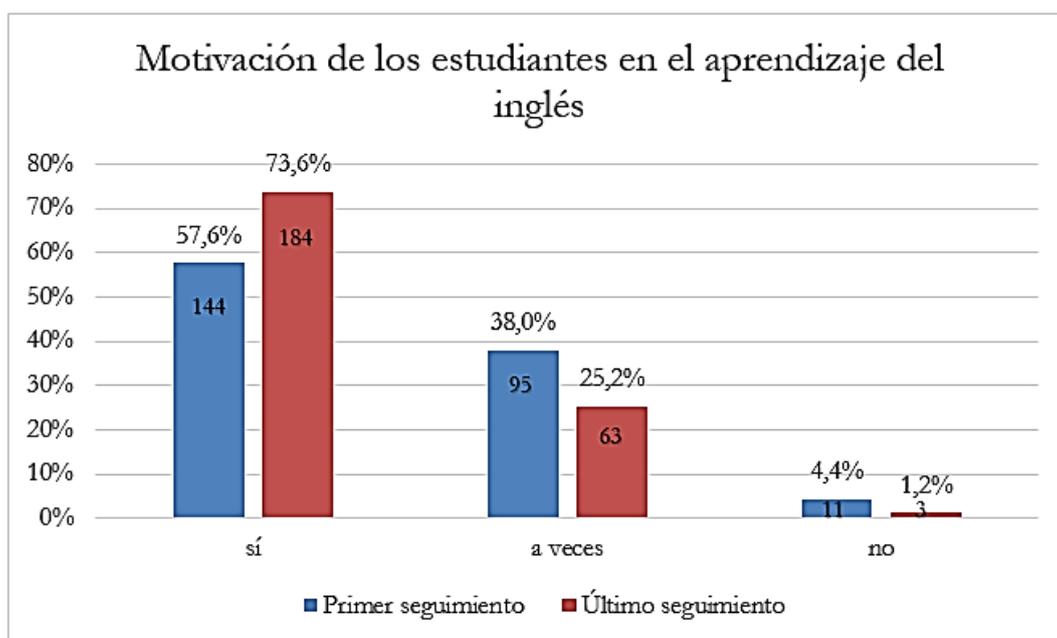
seguimiento). Para ello, se registró en las fichas si el estudiante estuvo motivado, a veces motivado o simplemente no motivado durante el periodo de aprendizaje.

Se tomó en cuenta los siguientes elementos para indicar que estaban motivados: (a) participaban activamente en clase, (b) mostraron interés para aprender inglés, (c) intentaron hablar o hablaron en inglés usando todo lo aprendido.

La figura 10, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales sobre la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés en el primer y último seguimiento.

Figura 10

Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés: primer y último seguimiento



La figura 10 muestra que, en el primer seguimiento, el 57,6% de los estudiantes estuvo motivado para aprender inglés; esta cifra incrementó para el último seguimiento, donde se registró que el 73,6% de los estudiantes estuvo motivado. El 38% de estudiantes en el primer seguimiento estuvo a veces motivado, esto disminuyó en el último seguimiento a 25,2%. Asimismo, en el primer seguimiento se registró que el 4,4% no estuvo motivado para aprender inglés, esto disminuyó a 1,2% para el último seguimiento.

Los datos permiten apreciar que los estudiantes en su mayoría estuvieron motivados y esto incrementó conforme iban aprendiendo inglés. En este punto cabe mencionar que los docentes de inglés manifestaron que los estudiantes tenían sus propios intereses de aprendizaje, por ejemplo, en Ucayali solicitaban que les enseñen expresiones que les sirva para intercambiar con los turistas de la zona o que les ayude a vender sus productos. Por otra parte, en Junín, los estudiantes querían aprender los nombres en inglés de los animales de su zona. De esta manera, los estudiantes de las otras regiones, según su contexto, pedían aprender determinadas expresiones o vocabulario fuera de lo que estaba planificado por el docente o lo que estaba establecido dentro de la programación del proyecto piloto.

➤ Motivación de los estudiantes para aprender inglés según el género

La tabla 43, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales del primer seguimiento a la motivación de los estudiantes para aprender inglés, considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 43

Motivación de los estudiantes para aprender inglés según el género: primer seguimiento

Género	Medida	Sí	A veces	No	Total
Hombre	Recuento	83	39	7	129
	% dentro de género	64,3%	30,2%	5,4%	100,0%
Mujer	Recuento	61	56	4	121
	% dentro de género	50,4%	46,3%	3,3%	100,0%
	Recuento total	144	95	11	250
	% dentro de género	57,6%	38,0%	4,4%	100,0%

En la tabla 43, se aprecia que el 64,4% de los hombres estuvo motivado para aprender inglés; el 30,2% a veces estuvo motivado; y el 5,4% no estuvo motivado. En el caso de las mujeres había un porcentaje similar entre las que estuvieron motivadas, el 50,4% y las que a veces estuvieron motivadas, el 46,3%. El 3,3% no estuvo motivada. Es interesante resaltar que los porcentajes de “sí” son más altos en los hombres y los de “a veces” en mujeres. Además, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 44

Chi-cuadrado de las variables motivación y género: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,973 ^a	2	,031
Razón de verosimilitud	7,005	2	,030
Asociación lineal por lineal	2,573	1	,109
N de casos válidos	250		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,32.

Como se aprecia en la tabla 44, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “motivación” y “género” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 6,97, p < 0,03$.

La tabla 45 muestra los datos porcentuales del último seguimiento a la motivación de los estudiantes, considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 45

Motivación de los estudiantes para aprender inglés según el género: último seguimiento

Género	Medida	Sí	A veces	No	Total
Hombre	Recuento	96	31	2	129
	% dentro de género	74,4%	24,0%	1,6%	100,0%
Mujer	Recuento	88	32	1	121
	% dentro de género	72,7%	26,4%	0,8%	100,0%
	Recuento total	184	63	3	250
	% dentro de género	73,6%	25,2%	1,2%	100,0%

En la tabla 45, a comparación del primer seguimiento, hay una gran diferencia porcentual entre los hombres que estuvieron motivados para aprender inglés, 74,4%, y los que a veces estuvieron motivados, el 24%, y los que no lo estuvieron, 1,6%. En las mujeres sucedió algo similar, el 72,8% estuvo motivada, el 26,4% a veces lo estuvo y el 0,8% no lo estuvo. A diferencia del primer seguimiento, el porcentaje de mujeres que estuvieron motivadas para aprender inglés aumentó más que el de los hombres y las diferencias ya no son significativas, como se aprecia a continuación.

Tabla 46

Chi-cuadrado de las variables motivación y género: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,441 ^a	2	,802
Razón de verosimilitud	,448	2	,799
Asociación lineal por lineal	,026	1	,872
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,45.

La tabla 46 muestra que el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “motivación” y “género” no están significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 0.44, p < 0,80$.

➤ Motivación de los estudiantes para aprender inglés según la región

La tabla 47 muestra los datos porcentuales del primer seguimiento a la motivación de los estudiantes para aprender inglés, considerando la distinción entre regiones.

Tabla 47

Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés según la región: primer seguimiento

Región	Medida	Sí	A veces	No	Total
Ayacucho	Recuento	36	30	2	68
	% dentro de región	52,9%	44,1%	2,9%	100,0%
Cusco	Recuento	54	18	0	72
	% dentro de región	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	12	19	7	38
	% dentro de región	31,6%	50,0%	18,4%	100,0%
Ucayali	Recuento	42	28	2	72
	% dentro de región	58,3%	38,9%	2,8%	100,0%
	Recuento total	144	95	11	250
	% dentro de región	57,6%	38,0%	4,4%	100,0%

En la tabla 47, se aprecia que los porcentajes más altos de estudiantes motivados se encuentran en tres regiones: Cusco con el 75%, Ucayali con el 58,3%, Ayacucho con el 53%; mientras que en Junín se registró un 31,6%. Con respecto a los estudiantes que a veces estuvieron motivados, se han identificado dos regiones con más alto porcentaje: Junín con el 50% de los estudiantes y Ayacucho con el 44,1%; mientras

que Ucayali registró el 38,9% y Cusco un 25%. En referencia a los estudiantes que no estuvieron motivados durante el aprendizaje de inglés, se registró el 18,4% en Junín, el 2,9% en Ayacucho y el 2,8% en Ucayali. Asimismo, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 48

Chi-cuadrado de las variables motivación y región: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,747 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	31,275	6	,000
Asociación lineal por lineal	,804	1	,370
N de casos válidos	250		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,67.

Como se aprecia en la tabla 48, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “motivación” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 34,74, p < 0,00$.

La tabla 49, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales del último seguimiento a la motivación de los estudiantes para aprender inglés, considerando la distinción entre regiones.

Tabla 49

Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de inglés según la región: último seguimiento

Región	Medida	Sí	A veces	No	Total
Ayacucho	Recuento	56	12	0	68
	% dentro de región	82,4%	17,6%	0,0%	100,0%
Cusco	Recuento	70	2	0	72
	% dentro de región	97,2%	2,8%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	25	10	3	38
	% dentro de región	65,8%	26,3%	7,9%	100,0%
Ucayali	Recuento	33	39	0	72
	% dentro de región	45,8%	54,2%	0,0%	100,0%
	Recuento total	184	63	3	250
	% dentro de región	73,6%	25,2%	1,2%	100,0%

En la tabla 49, se aprecia que en el último seguimiento, los porcentajes más altos de estudiantes motivados se encuentran en dos regiones: Cusco con el 97,2%, Ayacucho con el 82,4%; mientras que en Junín se registró el 65,8% y en Ucayali se registró un 45,8%.

Con respecto a los estudiantes que a veces estuvieron motivados, se identificó la región Ucayali con más alto porcentaje: un 54,2%; mientras que Junín registró un 26,3%, Ayacucho con un 17,6% y Cusco con un 2,8%. En referencia a los estudiantes que no estuvieron motivados durante el aprendizaje de inglés, se registró solo el 7,9% en Junín. Del mismo modo, al igual que en el primer seguimiento, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 50

Chi-cuadrado de las variables motivación y región: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,657 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	69,172	6	,000
Asociación lineal por lineal	33,228	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,46.

La tabla 50 muestra que el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “motivación” y región están significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 70,65, p < 0,00$.

Los resultados permiten apreciar que pese a que hubo un incremento en el número de estudiantes motivados durante el aprendizaje de inglés, en Ucayali pasó a la inversa; es decir, a comparación del primer seguimiento, el número de motivados disminuyó.

❖ Síntesis de los resultados sobre la motivación de los estudiantes para aprender inglés

Los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes motivados para aprender inglés incrementó para el último seguimiento. Además, fueron más mujeres que

pasaron de estar a veces motivadas dentro de clase a sí estarlo de manera constante. Sin embargo, el análisis de Chi-cuadrado indicó que las variables “motivación” y “género” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento, mas no en el último. En cuanto a los porcentajes por regiones, Ucayali (a diferencia de las otras regiones) disminuyó porcentualmente en el número de estudiantes motivados constantemente. Asimismo, el análisis de Chi-cuadrado indicó que las variables “motivación” y “región” están significativamente asociadas entre sí tanto en el primer seguimiento como en el último.

4.1.3 Logro de aprendizajes esperados

Esta sección responde a la subpregunta de investigación 1.3: ¿los estudiantes lograron los aprendizajes esperados? Los datos utilizados para responder esta interrogante corresponden al registro de calificación de los estudiantes. Al respecto, se debe mencionar que el desarrollo del proyecto piloto fue por un periodo de cuatro meses. Por ello, no se podrían realizar afirmaciones categóricas sobre el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Sin embargo, en ese periodo, los docentes se pusieron metas y evaluaron de acuerdo a los criterios planificados.

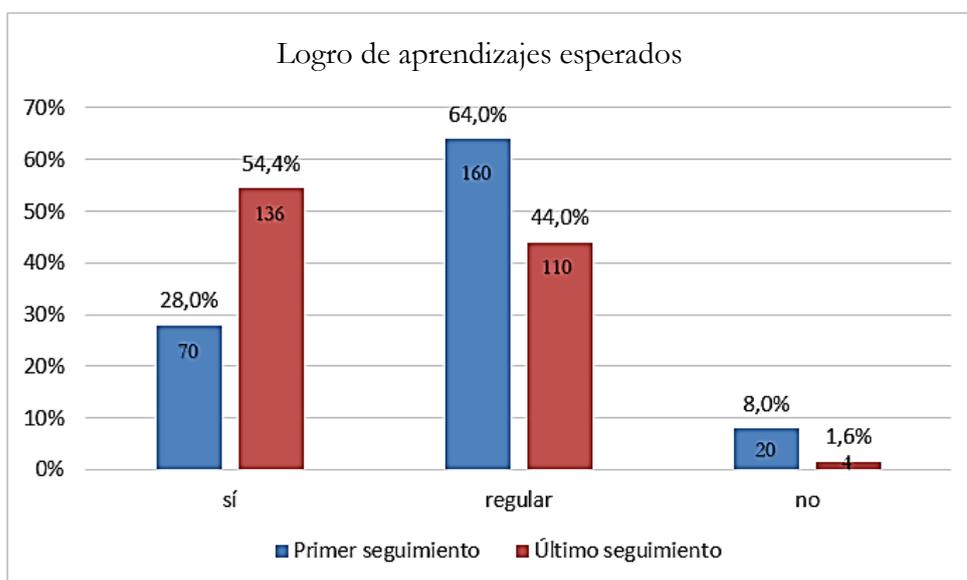
Se toman en cuenta los siguientes criterios:

- (a) **Sí:** lograron los aprendizajes esperados y fue satisfactorio.
- (b) **Regular:** están en proceso de aprendizaje, lograron parcialmente los aprendizajes esperados.
- (c) **No:** no lograron aprender, están en inicio del aprendizaje.

Se toman en cuenta las calificaciones obtenidas durante el primer y el último seguimiento para realizar las comparaciones respectivas. En tal sentido, la figura 11, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales sobre el logro de aprendizajes esperados en el primer y último seguimiento.

Figura 11

Logro de aprendizajes esperados: primer y último seguimiento



En la figura 11, se aprecia que en el primer seguimiento el 64% de los estudiantes estuvieron en proceso de aprendizaje (regular); esta cifra disminuyó en el último seguimiento donde se registró un 44%. Por otra parte, en el primer seguimiento, se registró que el 28% de los estudiantes sí logró sus aprendizajes; cifra que incrementó en el último seguimiento al 54,4%. Asimismo, en el primer seguimiento se registró que el 8% de los estudiantes no logró los aprendizajes, esto también disminuyó para el último seguimiento a 1,6%.

➤ **Logro de aprendizajes esperados según el género**

La tabla 51, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales del primer seguimiento al logro de aprendizajes esperados, considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 51

Logro de aprendizajes esperados según el género: primer seguimiento

Género	Medida	Sí (satisfactorio)	Regular (en proceso)	No (en inicio)	Total
Hombre	Recuento	41	78	10	129
	% dentro de género	31,8%	60,5%	7,8%	100,0%
Mujer	Recuento	29	82	10	121
	% dentro de género	24,0%	67,8%	8,3%	100,0%
	Recuento total	70	160	20	250
	% dentro de género	28,0%	64,0%	8,0%	100,0%

En la tabla 51, se muestra que en el primer seguimiento el 60,5% de los hombres estaba en proceso de aprendizaje (regular), el 31,7% sí logró sus aprendizajes y el 7,8% de los estudiantes no logró los aprendizajes según lo esperado. Por otra parte, el 67,8% de las mujeres estaba en proceso de aprendizaje (regular), el 23,9% sí logró sus aprendizajes y el 8,3% no lo logró. Asimismo, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado.

Tabla 52

Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y género: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,903 ^a	2	,386
Razón de verosimilitud	1,911	2	,385
Asociación lineal por lineal	1,348	1	,246
N de casos válidos	250		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,68.

En la tabla 52, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “logro de aprendizajes” y “género” no están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 1,90, p < 0,38$.

La tabla 53, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales del último seguimiento al logro de aprendizajes esperados, considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 53*Logro de aprendizajes según el género: último seguimiento*

Género	Medida	Sí (satisfactorio)	Regular (en proceso)	No (en inicio)	Total
Hombre	Recuento	72	54	3	129
	% dentro de género	55,8%	41,9%	2,3%	100,0%
Mujer	Recuento	64	56	1	121
	% dentro de género	52,9%	46,3%	0,8%	100,0%
Recuento total		136	110	4	250
% dentro de género		54,4%	44,0%	1,6%	100,0%

En la tabla 53, se muestra que en el último seguimiento el 55,8% de los hombres logró sus aprendizajes, el 41,9% estaba en proceso de aprendizaje (regular) y el 2,3% no logró sus aprendizajes. Por otra parte, el 52,9% de las mujeres logró sus aprendizajes, el 46,3% estaba en proceso de aprendizaje (regular) y el 0,8% no lo logró.

Pese a que en el último seguimiento las cifras de estudiantes que lograron sus aprendizajes aumentaron, en términos porcentuales las cifras son muy cercanas al número de estudiantes que estaban en proceso de aprendizaje (regular). Esto último tanto para hombres como para mujeres.

Asimismo, de la misma manera que en el primer seguimiento, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se presenta a continuación.

Tabla 54*Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y género: último seguimiento*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,252 ^a	2	,535
Razón de verosimilitud	1,298	2	,523
Asociación lineal por lineal	,045	1	,832
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,94.

El análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “logro de aprendizajes” y “género” no están significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 1,25, p < 0,53$.

➤ **Logro de aprendizajes esperados según región**

La tabla 55 muestra los datos porcentuales del primer seguimiento al logro de aprendizajes esperados, considerando la distinción entre regiones.

Tabla 55

Logro de aprendizajes según la región: primer seguimiento

Región	Medida	Sí (satisfactorio)	Regular (en proceso)	No (en inicio)	Total
Ayacucho	Recuento	11	45	12	68
	% dentro de región	16,2%	66,2%	17,6%	100,0%
Cusco	Recuento	31	41	0	72
	% dentro de región	43,1%	56,9%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	9	22	7	38
	% dentro de región	23,7%	57,9%	18,4%	100,0%
Ucayali	Recuento	19	52	1	72
	% dentro de región	26,4%	72,2%	1,4%	100,0%
Recuento total		70	160	20	250
% dentro de región		28,0%	64,0%	8,0%	100,0%

En la tabla 55, del primer seguimiento, se aprecia que los porcentajes más altos para los estudiantes que estuvieron en proceso de aprendizaje (regular) están en tres regiones: Ucayali con el 72,2%, Ayacucho con el 66,2% y Junín con el 57,9%; mientras que Cusco registró el 56,9%. En referencia a los estudiantes que sí lograron sus aprendizajes destaca la región Cusco con el 43,1%, seguida de Ucayali con el 26,4%, Junín con el 23,7% y Ayacucho con el 16,2%. Con respecto a los estudiantes que no lograron sus aprendizajes, resalta Junín con el 18,4%, Ayacucho con el 17,6% y Ucayali con el 1,4%. Además, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 56

Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y región: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,898 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	38,095	6	,000
Asociación lineal por lineal	2,388	1	,122
N de casos válidos	250		

a. 1 casillas (8,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,04.

El análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “logro de aprendizajes” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 33,89, p < 0,00$.

La tabla 57, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales del último seguimiento al logro de aprendizajes esperados, considerando la distinción entre regiones.

Tabla 57

Logro de aprendizajes según la región: último seguimiento

Región	Medida	Sí (satisfactorio)	Regular (en proceso)	No (en inicio)	Total
Ayacucho	Recuento	42	24	2	68
	% dentro de región	61,8%	35,3%	2,9%	100,0%
Cusco	Recuento	47	25	0	72
	% dentro de región	65,3%	34,7%	0,0%	100,0%
Junín	Recuento	22	14	2	38
	% dentro de región	57,9%	36,8%	5,3%	100,0%
Ucayali	Recuento	25	47	0	72
	% dentro de región	34,7%	65,3%	0,0%	100,0%
Recuento total		136	110	4	250
% dentro de región		54,4%	44,0%	1,6%	100,0%

En la tabla 57, del último seguimiento, se aprecia que los porcentajes más altos para los estudiantes que sí lograron sus aprendizajes están en dos regiones: Cusco con el 65,3%, Ayacucho con el 61,8%; mientras que en Junín se registró el 57,9% y en Ucayali el 34,7%. Con respecto a los estudiantes que estuvieron en proceso de aprendizaje (regular) destaca Ucayali con el 65,3%, Junín con el 36,8%, Ayacucho con el 35,3% y Cusco con el 34,7% de estudiantes. En referencia a los estudiantes que no lograron sus aprendizajes, se registró en Junín el 5,3% y en Ayacucho el 2,9% de estudiantes. Asimismo, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 58

Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y región: último seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,141 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	24,974	6	,000
Asociación lineal por lineal	9,440	1	,002
N de casos válidos	250		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,61.

El análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “logro de aprendizajes” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 24,14, p < 0,00$.

➤ **Análisis de Chi-cuadrado considerando las variables logro de aprendizajes esperados y motivación**

Con el fin de relacionar la motivación con el logro de aprendizajes, a continuación se presentan los datos porcentuales del primer y último seguimiento cruzando los datos de logro de aprendizajes esperados y motivación.

Tabla 59

Logro de aprendizajes y motivación: primer seguimiento

		Motivación de los estudiantes para aprender inglés (primer seguimiento)			Total	
		Sí	A veces	No		
Logro de aprendizajes (primer seguimiento)	Sí	Recuento	57	9	4	70
		% dentro de Logro	81,4%	12,9%	5,7%	100,0%
	Regular	Recuento	82	74	4	160
		% dentro de Logro	51,2%	46,3%	2,5%	100,0%
	No	Recuento	5	12	3	20
		% dentro de Logro	25,0%	60,0%	15,0%	100,0%
Total	Recuento	144	95	11	250	
	% dentro de Logro	57,6%	38,0%	4,4%	100,0%	

La tabla 59, que corresponde al primer seguimiento, muestra que el 81,4% de estudiantes que logró sus aprendizajes estuvo motivado, mientras que el 12,9% que lo

logró a veces estuvo motivado y el 5,7% que también logró sus aprendizajes no estuvo motivado. Por otra parte, el 51,2% que estuvo en proceso de lograr sus aprendizajes sí estuvo motivado; mientras que el 46,3% que se encontró en la misma situación estuvo motivado a veces y el 2,5% no estuvo motivado. Asimismo, el 25% de los estudiantes que no lograron sus aprendizajes estuvo motivado, el 60% de ellos a veces estuvo motivado y el 15% no estuvo motivado.

El análisis de Chi-cuadrado se presenta a continuación.

Tabla 60

Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y motivación: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,464 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	37,426	4	,000
Asociación lineal por lineal	21,996	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (22,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,88.

En la tabla 60, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “logro de aprendizajes” y “motivación” están significativamente asociadas entre sí en el primer seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 35,46, p < 0,00$.

A continuación, se presentan los datos del último seguimiento.

Tabla 61

Logro de aprendizajes y motivación: último seguimiento

			Motivación de los estudiantes			Total
			Sí	A veces	No	
Logro de aprendizajes	Sí	Recuento	121	15	0	136
		% dentro de Logro	89,0%	11,0%	0,0%	100,0%
	Regular	Recuento	63	46	1	110
		% dentro de Logro	57,3%	41,8%	0,9%	100,0%
	No	Recuento	0	2	2	4
		% dentro de Logro	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Total		Recuento	184	63	3	250
		% dentro de Logro	73,6%	25,2%	1,2%	100,0%

La tabla 61, que corresponde al último seguimiento, muestra que el 89% de estudiantes que logró sus aprendizajes estuvo motivado, mientras que el 11% que lo logró a veces estuvo motivado. Por otra parte, el 57,3% que estuvo en proceso de lograr sus aprendizajes sí estuvo motivado; mientras que el 41,8% que se encontró en la misma situación estuvo motivado a veces y el 0,9% no estuvo motivado. Asimismo, el 50% de los estudiantes que no lograron sus aprendizajes estuvo a veces motivado y el otro 50% no estuvo motivado. El análisis de Chi-cuadrado demuestra una asociación significativa así como en el primer seguimiento.

Tabla 62

Chi-cuadrado de las variables logro de aprendizajes y motivación: primer seguimiento

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	116,253 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	53,207	4	,000
Asociación lineal por lineal	47,631	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 5 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

En la tabla 62, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “logro de aprendizajes” y “motivación” están significativamente asociadas entre sí en el último seguimiento: $\chi^2(2, N = 250) = 116,25, p < 0,00$.

❖ Síntesis de los resultados sobre el logro de aprendizajes esperados

Los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes que lograron sus aprendizajes incrementó para el último seguimiento. Además, fueron más mujeres las que lograron sus aprendizajes. Sin embargo, el análisis de Chi-cuadrado indicó que las variables “logro de aprendizajes” y “género” no están significativamente asociadas entre sí ni en el primer ni último seguimiento. En referencia a los porcentajes por regiones, Ucayali (a comparación de las otras regiones) incrementó mínimamente el número de estudiantes que sí logró aprendizajes. El análisis de Chi-cuadrado indicó que las variables “logro de aprendizajes” y “región” están significativamente asociadas entre sí en el primer y último seguimiento. Por otra parte, el análisis de Chi-cuadrado que consideró las variables “logro de aprendizajes” y “motivación” indicó que están asociadas significativamente tanto en el primer como en el último seguimiento.

4.2 Percepción de los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés

El objetivo de esta sección es presentar los resultados del análisis de la percepción de los estudiantes y docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés. En tal sentido, este apartado responde la siguiente pregunta y subpreguntas de investigación:

Pregunta de investigación 2: ¿Qué percepción tienen los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?

2.1: ¿Qué percepción tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés?

2.2: ¿Qué percepción tienen los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?

Los instrumentos usados para obtener los datos de análisis fueron de dos tipos: uno para el análisis cuantitativo, bajo la escala de Likert del 1 al 5, y otro para el análisis cualitativo. Se aplicaron dos encuestas para recoger datos que servirían para responder la primera subpregunta; mientras que, para la segunda subpregunta, se usó una encuesta y una guía de entrevista semiestructurada.

4.2.1 Percepción de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés

Esta sección responde la subpregunta de investigación 2.1: ¿qué percepción tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés? En referencia a esta pregunta, los datos evidencian que los estudiantes tienen una percepción positiva de su aprendizaje de inglés.

A continuación, se presentan los resultados del nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje de inglés (análisis cuantitativo) y, seguidamente, los resultados de la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés (análisis cualitativo).

4.2.1.1 Nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje de inglés

Para los estudiantes, se aplicó una encuesta bajo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es ‘totalmente en desacuerdo’ y 5 es ‘totalmente de acuerdo’ (que se asocia a una valoración totalmente positiva). La encuesta constó de 25 ítems, los cuales se agruparon en cuatro componentes:

- (A) Nivel de conformidad sobre su aprendizaje de inglés
- (B) Nivel de conformidad sobre su docente de inglés
- (C) Nivel de conformidad sobre su propia motivación para aprender inglés
- (D) Nivel de conformidad sobre la motivación externa para aprender inglés

A) Nivel de conformidad sobre su aprendizaje de inglés

El componente “sobre su aprendizaje de inglés” tuvo seis ítems: (1) te gustó aprender inglés, (2) estás contento con lo que aprendiste en inglés, (3) fue fácil aprender inglés, (4) aprendiste inglés, (5) estás de acuerdo con las tres horas a la semana para aprender inglés, y (6) recomiendas a otros niños que aprendan inglés.

La tabla 63, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los seis ítems referidos al nivel de conformidad sobre su aprendizaje de inglés.

Tabla 63

Nivel de conformidad de los estudiantes sobre su aprendizaje de inglés

Ítems	Medida	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Válido	250	250	250	250	250
	Perdidos	0	0	0	0	0
Te gustó aprender inglés	Recuento	1	13	16	56	164
	%	0,4%	5,2%	6,4%	22,4%	65,6%
Estás contento con lo que aprendiste en inglés	Recuento	0	10	29	77	134
	%	0%	4,0%	11,6%	30,8%	53,6%
Fue fácil aprender inglés	Recuento	6	25	85	63	71
	%	2,4%	10,0%	34,0%	25,2%	28,4%
Aprendiste inglés	Recuento	2	7	46	83	112
	%	0,8%	2,8%	18,4%	33,2%	44,8%
Estás de acuerdo con las tres horas a la semana para aprender inglés	Recuento	2	7	40	79	122
	%	0,8%	2,8%	16,0%	31,6%	48,8%
Recomiendas a otros niños que aprendan inglés	Recuento	8	15	27	85	115
	%	3,2%	6,0%	10,8%	34,0%	46,0%

La tabla 63 muestra que el 65,6% de los estudiantes está totalmente de acuerdo que les gustó aprender inglés. El 22,4% está de acuerdo, el 6,4% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 5,2% está en desacuerdo y el 0,4% está totalmente en desacuerdo. Del mismo modo, se aprecia que el 53,6% está totalmente de acuerdo en que están contentos con lo que aprendieron, el 30,8% está de acuerdo, el 11,6% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 4% está en desacuerdo.

Por otra parte, evidencia que el 34% está ni de acuerdo ni en desacuerdo que fue fácil aprender inglés, el 28,4% está totalmente de acuerdo, el 25,2% está de acuerdo, el 10% está en desacuerdo y el 2,4% está totalmente en desacuerdo. De la misma manera, se observa que el 44,8% está totalmente de acuerdo con que aprendió inglés, el 33,2% está de acuerdo con ello, el 18,4% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,8% está en desacuerdo, mientras que el 0,8% está totalmente en desacuerdo.

Asimismo, se evidencia que el 48,8% de los estudiantes considera que está totalmente de acuerdo con las tres horas a la semana para aprender inglés, el 31,6% está de acuerdo, el 16% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,8% está en desacuerdo y el

0,8% está totalmente en desacuerdo. Finalmente, muestra que el 46% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con recomendar a otros niños que aprendan inglés, el 34% está de acuerdo, el 10,8% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6% está en desacuerdo y el 3,2% está totalmente en desacuerdo.

En resumen, solo en el caso del ítem “fue fácil aprender inglés” el porcentaje mayor estuvo concentrado en “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad de los estudiantes sobre su aprendizaje de inglés es positiva de 4,54 (D.T. 0,59).

B) Nivel de conformidad sobre su docente de inglés

El componente “sobre su docente de inglés” tuvo siete ítems: (1) quisieras que tu profesor te vuelva a enseñar, (2) tu profesor sabía cómo enseñarte, (3) lo que usó tu profesor en clase fue suficiente para que aprendieras inglés, (4) te gustaron los materiales que usó tu profesor, (5) te gustó la forma de enseñar de tu profesor de inglés, (6) te gustó la forma de hablar inglés de tu profesor, y (7) en general, te gustó cómo te enseñó tu profesor.

La tabla 64, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los siete ítems referidos al nivel de conformidad sobre su docente de inglés.

Tabla 64*Nivel de conformidad de los estudiantes sobre su docente de inglés*

Ítems	Medida	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Válido	250	250	250	250	250
	Perdidos	0	0	0	0	0
Quisieras que tu profesor te vuelva a enseñar	Recuento	2	2	14	47	185
	%	0,8%	0,8%	5,6%	18,8%	74,0%
Tu profesor sabía cómo enseñarte	Recuento	10	10	33	79	118
	%	4,0%	4,0%	13,2%	31,6%	47,2%
Lo que usó tu profesor en clase fue suficiente para que aprendieras inglés	Recuento	4	12	35	91	108
	%	1,6%	4,8%	14,0%	36,4%	43,2%
Te gustaron los materiales que usó tu profesor	Recuento	0	9	15	87	139
	%	0%	3,6%	6,0%	34,8%	55,6%
Te gustó la forma de enseñar de tu profesor de inglés	Recuento	1	1	10	98	140
	%	0,4%	0,4%	4,0%	39,2%	56,0%
Te gustó la forma de hablar inglés de tu profesor	Recuento	2	2	27	68	151
	%	0,8%	0,8%	10,8%	27,2%	60,4%
En general, te gustó cómo te enseñó tu profesor	Recuento	2	2	14	57	175
	%	0,8%	0,8%	5,6%	22,8%	70,0%

En la tabla 64, se aprecia que el 74% de estudiantes está totalmente de acuerdo en que su profesor o profesora le vuelva a enseñar, el 18,8% está de acuerdo, el 5,6% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 0,8 está en desacuerdo y, también, un 0,8 está totalmente en desacuerdo. Del mismo modo, evidencia que el 47,2% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que su profesor sabía cómo enseñarles, el 31,6% está de acuerdo, el 13,2% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4% está en desacuerdo y, también, un 4% está totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, se aprecia que el 43,2% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que los materiales usados por el profesor fueron suficientes para que aprendieran inglés, el 36,4% está de acuerdo, el 14% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,8% está en desacuerdo y el 1,6% está totalmente en desacuerdo. De la misma manera, muestra que el 55,6% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que les gustaron los materiales que usó su profesor, el 34,8% está de acuerdo, el 6% está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 3,6% está en desacuerdo. Cabe resaltar que ninguno de los estudiantes está totalmente en desacuerdo.

Asimismo, se aprecia que el 56% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que le gustó la forma de enseñar de su profesor, el 39,2% está de acuerdo, el 4% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 0,4% está en desacuerdo y, también, un 0,4% está totalmente en desacuerdo. De la misma forma, muestra que el 60,4% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que les gustó la forma de hablar inglés de su profesor, el 27,2% está de acuerdo, el 10,8% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 0,8% está en desacuerdo y, también, un 0,8% está totalmente en desacuerdo.

Finalmente, los datos evidencian que el 70% está totalmente de acuerdo en que, en que de modo general, les gustó la forma de enseñar de su profesor; el 22,8% está de acuerdo, el 5,6% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 0,8 está en desacuerdo y, también, un 0,8% está totalmente en desacuerdo.

En resumen, los dos ítems que obtuvieron mayor porcentaje totalmente positivo fueron “quisieras que tu profesor te vuelva a enseñar” y “en general, te gustó como te enseñó tu profesor”. Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad de los estudiantes sobre su docente de inglés es positiva de 4,80 (D.T. 0,41).

C) Nivel de conformidad sobre su motivación para aprender inglés

El componente “sobre su motivación para aprender inglés” tuvo seis ítems: (1) participabas en las clases de inglés, (2) prestabas mucha atención en las clases de inglés, (3) practicabas lo que aprendiste en inglés fuera de la clase, (4) escuchas inglés fuera de la escuela, (5) quieres seguir aprendiendo inglés, y (6) en tu escuela se deberían seguir enseñando tres lenguas: lengua originaria, castellano e inglés.

La tabla 65, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los seis ítems referidos al nivel de conformidad sobre su motivación para aprender inglés.

Tabla 65

Nivel de conformidad de los estudiantes sobre su motivación para aprender inglés

Ítems	Medida	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Válido	250	250	250	250	250
	Perdidos	0	0	0	0	0
Participabas en las clases de inglés	Recuento	4	44	38	61	103
	%	1,6%	17,6%	15,2%	24,4%	41,2%
Prestabas mucha atención en las clases de inglés	Recuento	3	21	30	78	118
	%	1,2%	8,4%	12,0%	31,2%	47,2%
Practicabas lo que aprendiste en inglés fuera de la clase	Recuento	9	26	42	71	102
	%	3,6%	10,4%	16,8%	28,4%	40,8%
Escuchas inglés fuera de la escuela	Recuento	62	52	35	47	54
	%	24,8%	20,8%	14,0%	18,8%	21,6%
Quieres seguir aprendiendo inglés	Recuento	1	5	9	37	198
	%	0,4%	2,0%	3,6%	14,8%	79,2%
En tu escuela se deberían seguir enseñando tres lenguas: lengua originaria, castellano e inglés	Recuento	2	12	17	63	156
	%	0,8%	4,8%	6,8%	25,2%	62,4%

La tabla 65 muestra que el 41,2% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que participaron en las clases, el 24,4% está de acuerdo, el 17,6% está en desacuerdo, el 15,2% está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 1,6% está totalmente en desacuerdo. Del mismo modo, muestra que el 47,2% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que prestaban mucha atención en clase, el 31,2% está de acuerdo, el 12% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 8,4% está en desacuerdo y el 1,2% está totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, se aprecia que el 40,8% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que practicaban inglés fuera de la clase, el 28,4% está de acuerdo, el 16,8% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 10,4% está en desacuerdo y el 3,6% está totalmente en desacuerdo. De la misma manera, evidencia que el 24,8% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo con que escuchan inglés fuera de la clase, el 21,6% está totalmente de acuerdo, 20,8% está en desacuerdo, el 18,8% está de acuerdo y el 14% está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, se muestra que el 79,2% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que quieren seguir aprendiendo inglés, el 14,8% está de acuerdo. El 3,6% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2% está en desacuerdo y el 0,4% está totalmente en desacuerdo.

Finalmente, muestra que el 62,4% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que se debería seguir enseñando las tres lenguas, el 25,2% está de acuerdo, el 6,8% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,8% está en desacuerdo y el 0,8% está totalmente en desacuerdo.

En resumen, el ítem que obtuvo mayor porcentaje totalmente positivo fue “quieres seguir aprendiendo inglés”; mientras que el ítem que obtuvo el mayor porcentaje totalmente negativo fue “escuchas inglés fuera de la escuela”. Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad de los estudiantes sobre su motivación para aprender inglés es positiva de 4,36 (D.T. 0,65).

D) Nivel de conformidad sobre la motivación externa para aprender inglés

El componente “sobre su motivación externa para aprender inglés” contiene seis ítems: (1) tus padres estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés, (2) los otros profesores estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés, (3) el director te motivó para que aprendieras inglés, (4) los otros docentes te apoyaron para tu aprendizaje de inglés, (5) tus padres te apoyaron para que aprendas inglés, y (6) el profesor de inglés te motivó a hablar inglés.

La tabla 66, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los seis ítems referidos al nivel de conformidad sobre la motivación externa que tenían para aprender inglés.

Tabla 66

Nivel de conformidad de los estudiantes sobre la motivación externa para aprender inglés

Ítems	Medida	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Válido	250	250	250	250	250
	Perdidos	0	0	0	0	0
Tus padres estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés	Recuento	3	5	17	50	175
	%	1,2%	2,0%	6,8%	20,0%	70,0%
Los otros profesores estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés	Recuento	2	6	17	77	148
	%	0,8%	2,4%	6,8%	30,8%	59,2%
El director te motivó para que aprendieras inglés	Recuento	9	20	36	71	114
	%	3,6%	8,0%	14,4%	28,4%	45,6%
Los otros docentes te apoyaron para tu aprendizaje de inglés	Recuento	9	9	40	88	104
	%	3,6%	3,6%	16,0%	35,2%	41,6%
Tus padres te apoyaron para que aprendas inglés	Recuento	2	2	24	48	174
	%	0,8%	0,8%	9,6%	19,2%	69,6%
El profesor de inglés te motivó a hablar inglés	Recuento	6	2	18	78	146
	%	2,4%	0,8%	7,2%	31,2%	58,4%

En la tabla 66, se evidencia que el 70% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que sus padres estuvieron de acuerdo con su aprendizaje de inglés, el 20% está de acuerdo, el 6,8% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2% está en desacuerdo y el 1,2% está totalmente en desacuerdo. Del mismo modo, muestra que el 59,2% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que los otros profesores estuvieron de acuerdo con su aprendizaje de inglés, el 30,8% está de acuerdo, el 6,8% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,4% está en desacuerdo y el 0,8% está totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, evidencia que el 45,6% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que su director les motivó para que aprendieran inglés, el 28,4% está de acuerdo, el 14,4% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 8% está en desacuerdo y el 3,6% está totalmente en desacuerdo. De la misma manera, se aprecia que el 41,6% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que sus otros docentes los apoyaron para su aprendizaje de inglés, el 35,2% está de acuerdo, el 16% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 3,6% está en desacuerdo y, también, un 3,6% está totalmente en desacuerdo. Asimismo, muestra que el 69,6% de los estudiantes está de acuerdo con que sus padres los apoyaron para que aprendan inglés, el 19,2% está de acuerdo, el

9,6% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 0,8% está en desacuerdo y, también, un 0,8% está totalmente en desacuerdo.

Finalmente, evidencia que el 58,4% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que su profesor de inglés los motivó a hablar en inglés, el 31,2% está de acuerdo, el 7,2% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,4% está totalmente en desacuerdo y el 0,8% está en desacuerdo.

En resumen, los ítems que obtuvieron mayor porcentaje fueron “tus padres estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés” y “tus padres te apoyaron para que aprendas inglés”. Los estudiantes tuvieron la percepción de que la motivación externa provenía más de sus padres. Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad de los estudiantes sobre la motivación externa para aprender inglés es positiva de 4,70 (D.T. 0,52).

4.2.1.2 Percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés

Para el análisis cualitativo de la subpregunta de investigación 2.1 ¿Qué percepción tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés?, se aplicó una encuesta escrita que fue desarrollada por grupos. Los 250 estudiantes, de las cuatro regiones y cada uno en su escuela, fueron agrupados entre cinco a siete estudiantes por grupo. Se obtuvo un total 46 grupos. Cada grupo escribió de forma consensuada su respuesta a cada pregunta de la encuesta.

La encuesta consideró nueve preguntas que se agruparon en relación a tres componentes:

- (A)** Percepción sobre su aprendizaje de inglés
- (B)** Percepción sobre su docente de inglés
- (C)** Percepción sobre su motivación para aprender inglés

A) Percepción sobre su aprendizaje de inglés

Este componente consideró seis preguntas: (1) ¿piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?, (2) ¿qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés?, expliquen, (3) ¿piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?, ¿por qué?, (4) ¿mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés?, ¿mezclaron con castellano, con la lengua originaria o con los dos?, expliquen, (5) ¿las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?, y (6) ¿recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las preguntas.

➤ **¿Piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?**

Las respuestas de los diferentes grupos, ante esta pregunta, se dividieron en dos: 29 grupos afirmaron que “la lengua originaria no les hizo demorar” (ver ejemplos en la figura 12) y 17 grupos manifestaron que “la lengua originaria sí les hizo demorar” (ver ejemplos en la figura 13). Es importante señalar que al momento de argumentar, 11 grupos que respondieron negativamente a la pregunta no lograron expresar su idea; es decir, sus respuestas fueron incomprensibles. Lo mismo sucedió para siete grupos que respondieron afirmativamente ante la misma pregunta.

Las respuestas de justificación de los estudiantes ante el por qué “la lengua originaria no les hizo demorar”, que se muestran en la figura 12, se pueden agrupar en tres categorías:

- (i) **Podemos hablar otros idiomas;** es decir, un grupo de estudiantes tiene la percepción de que si ya saben su lengua originaria, o en algunos casos incluyen también el conocimiento del castellano, aprender una tercera lengua resulta fácil, que fue en torno a donde giró las respuestas de 13 grupos. Por ejemplo, el grupo 10 (G10) mencionó: “(...) *cuando sabes hablar*

quechua es más fácil aprender inglés” o el caso del G41 que afirmó: “(...) *porque si dominamos el shqipibo aprenderemos cualquier idioma*”.

- (ii) **Podemos relacionar las lenguas;** es decir, otro grupo de estudiantes tiene la percepción de que el inglés es parecido a su lengua originaria. Por ende, les resulta fácil aprenderlo. En este caso, los estudiantes realizan de manera autónoma el proceso de búsqueda de cognados, asociaciones gramaticales entre las lenguas, entre otros procesos metalingüísticos. Las respuestas de tres grupos dieron origen a esta categoría.

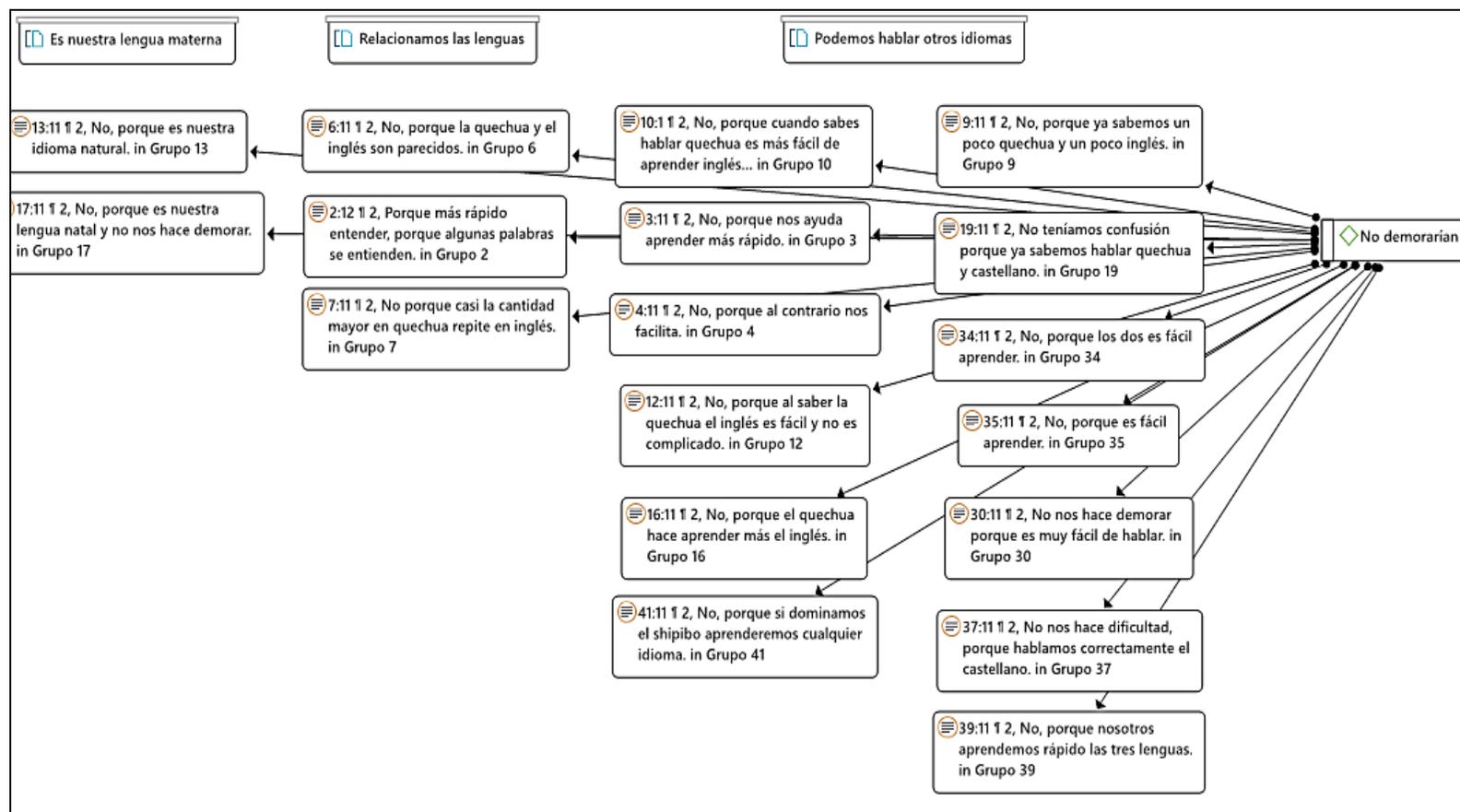
Lo anterior evidencia que los estudiantes opinan de acuerdo a su conciencia metalingüística y a su facilidad de identificar cognados. Por ejemplo, el G.6 manifestó: “(...) *la quechua y el inglés son parecidos*”, el G.2 mencionó: “*Porque más rápido entender, porque algunas palabras se entienden*”, mientras que el G.7 expresó: “(...) *casi la cantidad mayor en quechua se repite en inglés*”.

- (iii) **Es nuestra lengua materna;** es decir, un tercer grupo de estudiantes gira su argumentación a una postura más afectiva hacia la lengua originaria. Es el caso de dos grupos. Por ejemplo, el G.17 afirmó: “(...) *porque es nuestra idioma natural*”. El término idioma natural hace referencia a lengua materna.

La figura 12 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron que hablar una lengua originaria no les hizo demorar en su aprendizaje de inglés.

Figura 12

Respuestas A de los estudiantes ante la pregunta: *¿Piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?*



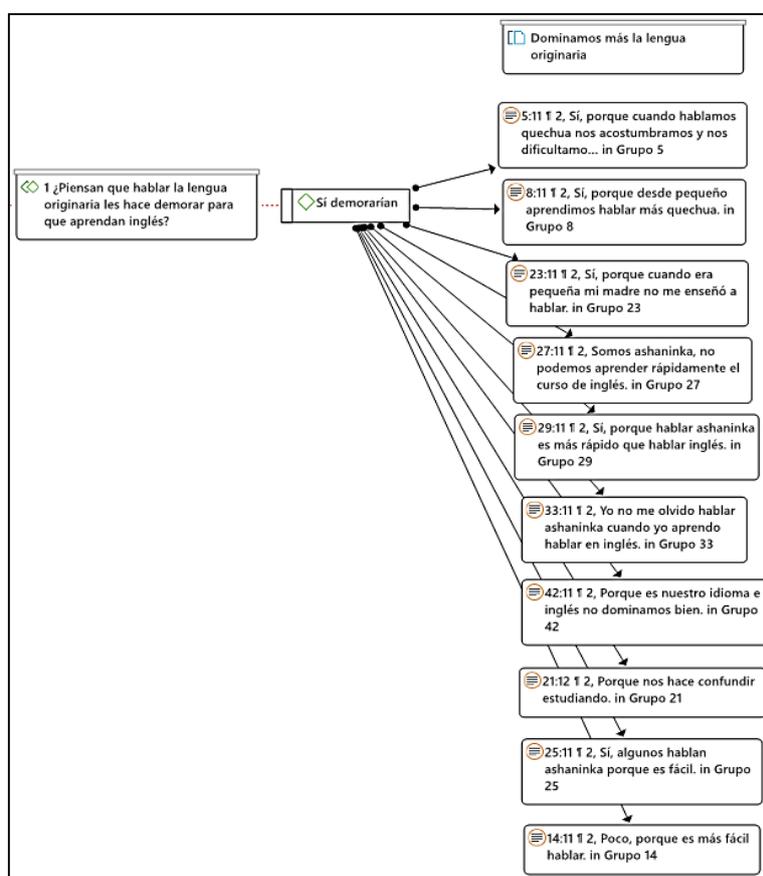
Por otra parte, las respuestas de justificación de los estudiantes ante el por qué “la lengua originaria sí les hace demorar”, que se muestran en la figura 13, se pueden agrupar en una sola categoría:

- (i) **Dominamos más la lengua originaria;** es decir, los 11 grupos, que respondieron afirmativamente ante la pregunta, argumentaron que dominan más la lengua originaria y, por ende, usaron esta lengua durante su proceso de aprendizaje de inglés. Esto genera la percepción de su proceso de aprendizaje es lento. Por ejemplo, el G.5 manifestó: “(...) *porque cuando hablamos quechua nos acostumbramos y nos dificultamos con el inglés.*”.

La figura 13 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron que hablar una lengua originaria sí les hizo demorar en su aprendizaje de inglés.

Figura 13

Respuestas B: ¿Piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?



En resumen, la mayoría de estudiantes considera que si saben hablar su lengua originaria pueden aprender cualquier otro idioma, como lo hicieron con el aprendizaje del castellano.

Sin embargo, también se considera relevante tener en cuenta que un número de estudiantes, aunque en menor cifra, tiene la percepción de que el hecho de hablar la lengua originaria (al dominarla más) sí les hace demorar en el aprendizaje de inglés.

➤ **¿Qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés?
Expliquen**

Las respuestas de los diferentes grupos, ante esta pregunta, se dividieron en dos: nueve grupos afirmaron que “no tuvieron dificultades” (ver figura 14) y 37 grupos manifestaron que “sí tuvieron dificultades” (ver figura 15).

Las respuestas explicativas de los estudiantes al por qué “no tuvieron dificultades”, que se muestran en la figura 14, se agrupan en una categoría:

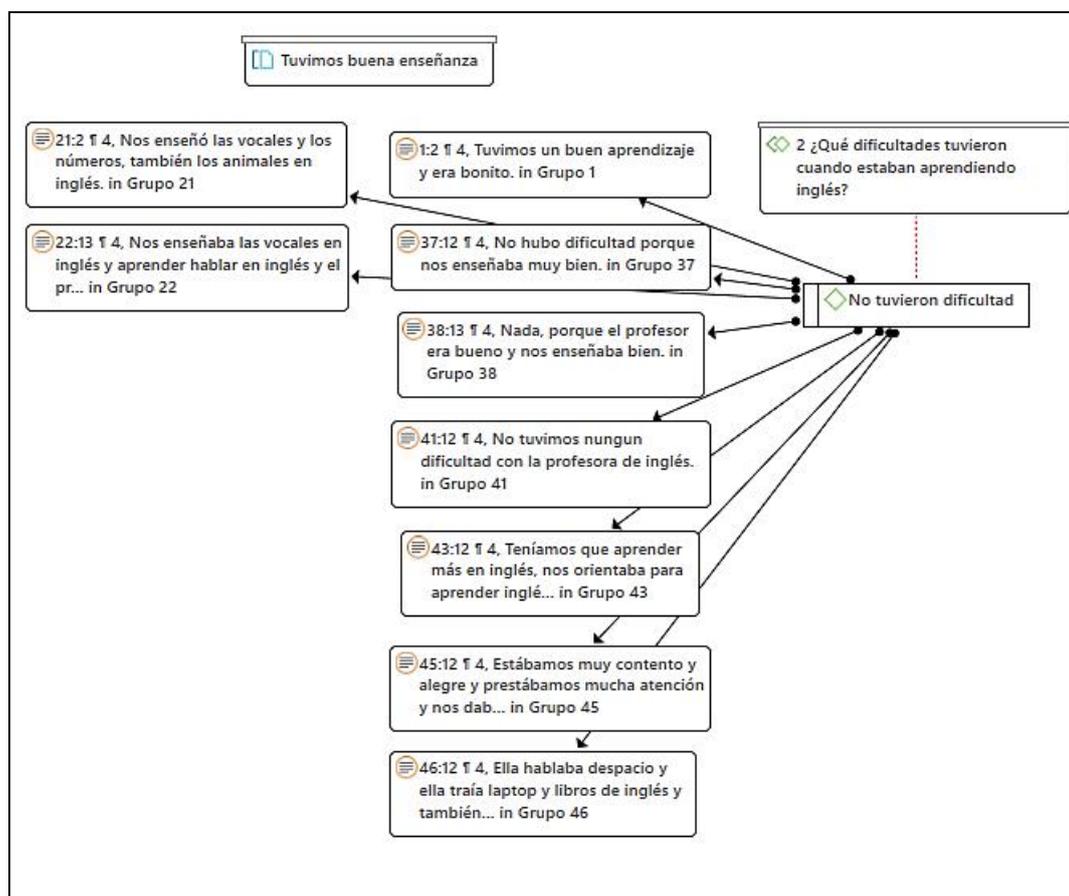
- (1) **Tuvimos una buena enseñanza;** es decir, los estudiantes de los nueve grupos perciben que el docente cumplió un rol importante para que no tuvieran dificultades. Les tuvo paciencia, les enseñó pausadamente, abordó temas de su interés, entre otros aspectos. Por ejemplo, el G.37 afirmó: *“No hubo dificultad porque nos enseñaba muy bien”*. Del mismo modo, el G.38 expresó: *“Nada, porque el profesor era bueno y nos enseñaba bien”*.

En tal sentido, estos estudiantes tienen la percepción de que su aprendizaje de inglés fue bueno, sin dificultades, porque sus docentes fueron buenos enseñando.

La figura 14 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron que no tuvieron dificultades cuando estaban aprendiendo inglés.

Figura 14

Respuestas A: ¿qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen



Por otra parte, las respuestas de explicación sobre en qué “sí tuvieron dificultades”, que se muestran en la figura 15, se pueden agrupar en cuatro categorías:

- (i) **Tuvimos dificultades en la oralidad;** es decir, 16 grupos manifestaron que sus dificultades fueron la pronunciación, la falta de comprensión de algunas expresiones, la falta de dominio en inglés para expresarse fluidamente, entre otros referidos a la competencia oral. Por ejemplo, el G.12 manifestó: *“Las dificultades que tuvimos fue pronunciar las palabras en inglés”*.
- (ii) **Tuvimos dificultades en la oralidad, lectura, escritura y tecnología;** es decir, 11 grupos incluyeron en sus respuestas que, además de la oralidad, tuvieron dificultades predominantemente en la escritura y en menor medida en la lectura.

En una de las respuestas también se mencionó la dificultad con el manejo de las laptop. Por ejemplo, el G.19 expresó: *“Nos dificultábamos en la escritura, en el manejo de las laptop”*.

Asimismo, el G.17 mencionó: *“En la pronunciación, la escritura y que todos los libros estén en inglés”*. Este último aspecto se podría interpretar como una crítica hacia el material de aprendizaje de una segunda o tercera lengua, que podría ser bilingüe al inicio del proceso.

(iii) **Tuvimos dificultades de aprendizaje;** es decir, cuatro grupos de estudiantes afirmaron olvidar lo que aprendían, percibieron el inglés como una lengua difícil de aprender y que por más que querían aprender no lo lograban. Esta categoría agrupa las explicaciones de ese tipo. Por ejemplo, el G.40 manifestó: *“Es muy difícil poder aprender la idioma inglés”*.

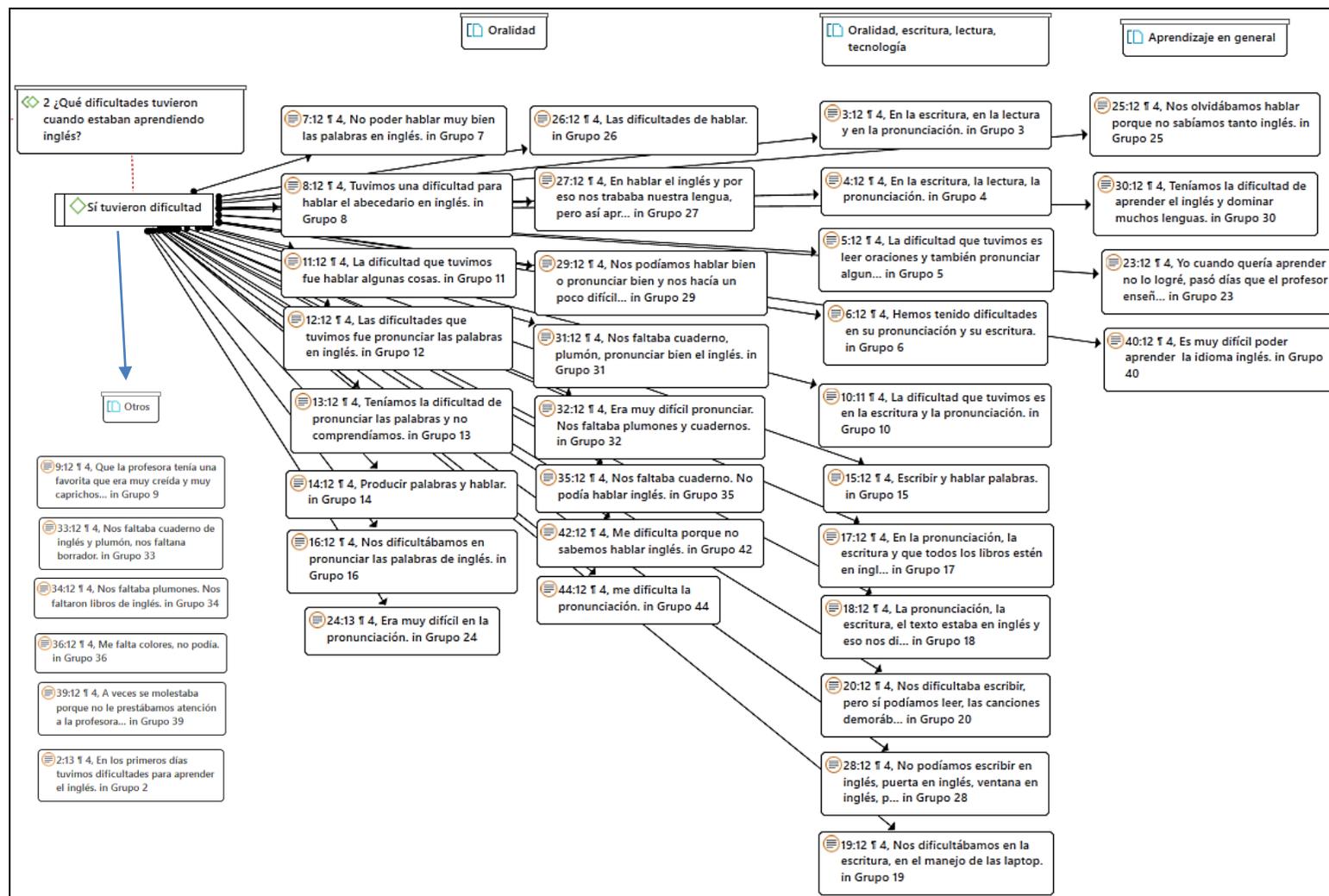
(iv) **Tuvimos otro tipo de dificultades;** es decir, seis grupos dieron otro tipo de explicaciones que estaban centradas en la falta de útiles escolares, como cuadernos, plumones y colores. Asimismo, dentro de esta categoría, hubo explicaciones relacionadas a la adaptación inicial con los docentes, así como con el idioma, entre otros. Por ejemplo, el G.33 expresó: *“Nos faltaba cuaderno de inglés y plumón (...)”*.

En resumen, la mayoría de estudiantes logró identificar sus dificultades de aprendizaje. Este aspecto es clave para saber en qué se debe mejorar a futuro.

La figura 15, que se presenta a continuación, muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron haber tenido dificultades durante su aprendizaje de inglés.

Figura 15

Respuestas B: ¿qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen



➤ **¿Piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?, ¿por qué?**

Las respuestas de los diferentes grupos se dividieron en tres: 41 grupos afirmaron que “no dejarían de hablar la lengua originaria” (ver figura 16), un grupo manifestó que “probablemente dejarían de hablarla”, pero no argumentó el porqué, y cuatro grupos expresaron que “sí la dejarían de hablar” (ver figura 17). Es importante señalar que al momento de justificar su respuesta, ocho grupos que respondieron negativamente a la pregunta no lograron expresar su idea, fue incomprendible.

Las respuestas de explicación de los estudiantes al por qué “no dejarían de hablar la lengua originaria”, que se muestran en la figura 16, se agrupan en tres categorías:

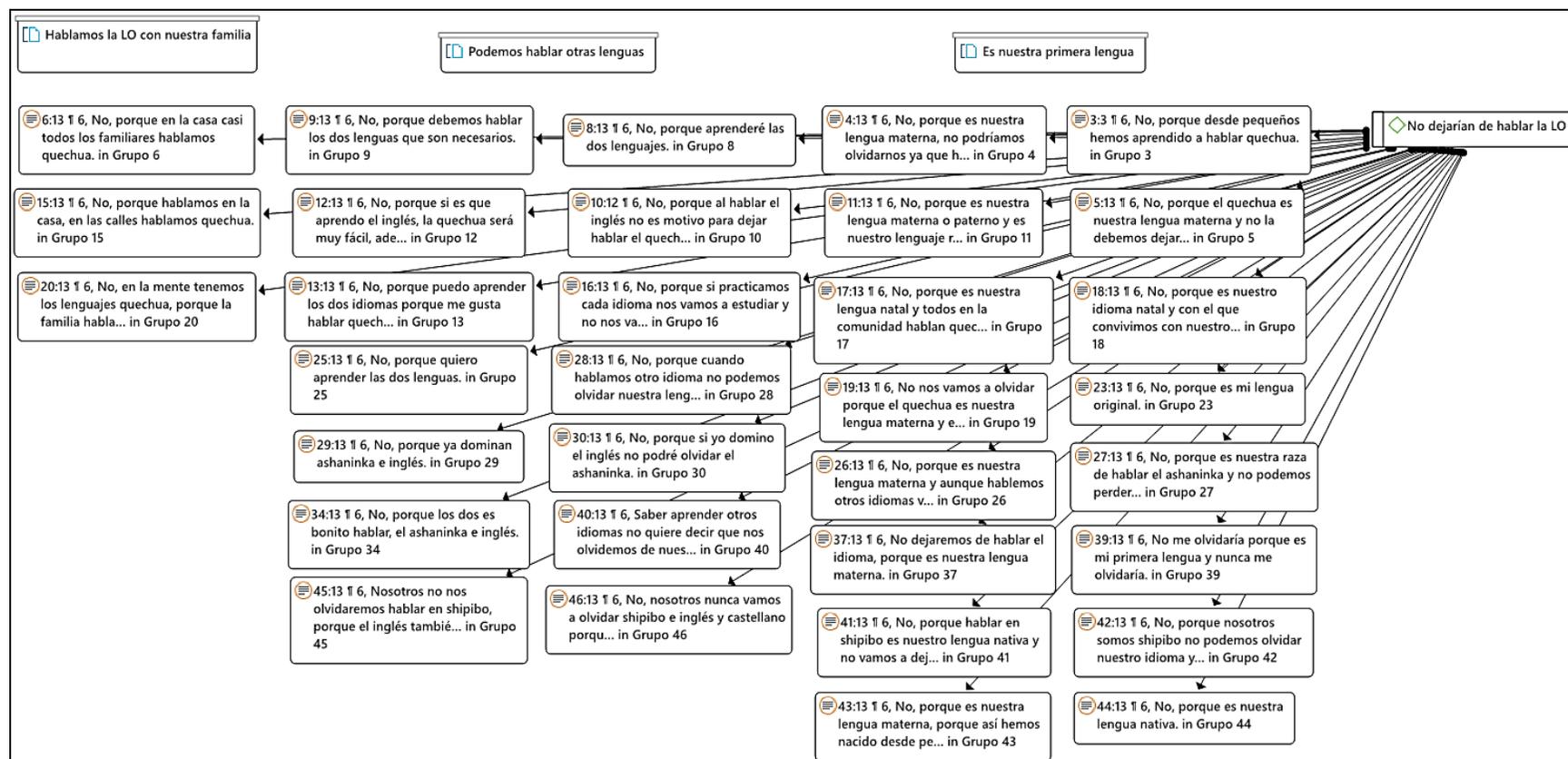
- (i) **Es nuestra lengua materna;** es decir, 16 grupos de estudiantes, además de asociar sus argumentaciones a la afectividad que sienten hacia la lengua originaria, manifestaron que al ser la lengua que aprendieron desde pequeños no podrían olvidarla o dejar de hablarla. Por ejemplo, el G.3 expresó: “(...) *porque desde pequeños hemos aprendido a hablar quechua*”.
- (ii) **Podemos hablar otros idiomas;** es decir, los estudiantes de 14 grupos manifestaron que se pueden aprender más lenguas y ello no implica que van a dejar de hablar su lengua originaria. Por ejemplo, el G.10 manifestó: “(...) *porque al hablar el inglés no es motivo para dejar hablar el quechua*”.
- (iii) **Hablamos la lengua originaria con nuestra familia;** es decir, los estudiantes de tres grupos explicaron que no dejarían de hablar la lengua originaria porque la usan para comunicarse con sus familiares. Por ejemplo, el G.6 expresó: “(...) *porque en la casa casi todos los familiares hablamos quechua*”.

Por otra parte, como se mencionó líneas arriba, el grupo que manifestó que “probablemente dejarían de hablarla”, no argumentó el por qué.

La figura 16 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron que no dejarían de hablar la lengua originaria si siguen aprendiendo inglés.

Figura 16

Respuestas A: ¿piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?, ¿por qué?



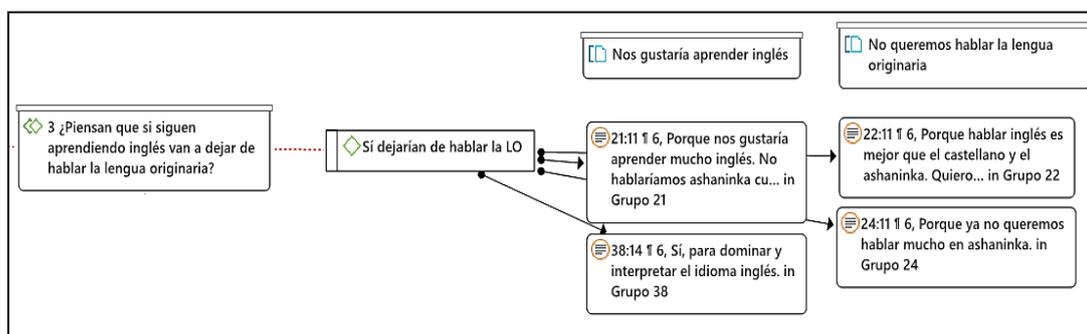
Las respuestas de explicación de los estudiantes al por qué “sí dejarían de hablar la lengua originaria”, que se muestran en la figura 17, se agrupan en dos categorías:

- (i) **Nos gustaría aprender inglés;** es decir, dos grupos de estudiantes tienen la percepción de que si dejan de hablar la lengua originaria pueden dominar mejor el inglés. Por ejemplo, el G.21 expresó: *“Porque nos gustaría aprender mucho inglés. No hablaríamos ashaninka cuando nos va a encantar muchísimo inglés”*.
- (ii) **No queremos hablar la lengua originaria;** es decir, dos grupos de estudiantes manifestaron que ya no quieren hablar la lengua originaria. Por ejemplo, el G.22 manifestó: *“Porque hablar inglés es mejor que el castellano y el ashaninka. Quiero que vuelva el profesor para que me pueda enseñar inglés”*.

La figura 17 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron que dejarían de hablar la lengua originaria si siguen aprendiendo inglés.

Figura 17

Respuestas B: ¿piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?



En resumen, la mayoría de estudiantes consideró que la lengua originaria, al ser su lengua materna, no la dejarían de hablar. Sin embargo, es importante tomar en cuenta las actitudes de algunos estudiantes ashaninka que afirmaron no querer hablar esta lengua.

- **¿Mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés?, ¿mezclaron con castellano, con la lengua originaria o con los dos? Expliquen**

Esta pregunta usa el término “mezclar” porque es la expresión cotidiana que usan tanto docentes como estudiantes para referir al uso de dos o más lenguas al hablar, o bajo el marco de *Focus on Multilingualism* sería el uso de todo el repertorio lingüístico.

Las respuestas de los diferentes grupos se dividieron en dos: 35 grupos afirmaron que “usaron recursos multilingües” y 11 grupos expresaron que “usaron solo el inglés”. Asimismo, 17 grupos argumentaron de forma ininteligible.

Las respuestas de explicación de los estudiantes sobre la forma en que “usaron recursos multilingües”, que se muestran en la figura 18, se agrupan en tres categorías:

- (i) **Usamos el castellano;** es decir, 14 grupos de estudiantes afirmaron que usaron el castellano cuando se expresaban en inglés. Todo ello bajo la idea de querer comprender mejor cuando no sabían alguna palabra. Por ejemplo, el G.13 manifestó: *“Si es que no sabías hablar tanto inglés y lo mezclábamos con castellano”*. Lo mismo expresó el G.1: *“Sí hemos mezclado las palabras de inglés y castellano cuando no sabíamos”*.

Además, en varias de las respuestas apareció la premisa de que el docente usaba inglés y castellano en clase como medio de construcción de aprendizajes, esto generaba la una percepción en ellos de que podían hacer uso también del castellano. Por ejemplo, el G.24 mencionó: *“Sí, porque cuando hablábamos inglés el profesor hablaba en castellano”*.

- (ii) **Usamos el castellano y la lengua originaria;** es decir, ocho grupos manifestaron que usaron el castellano y la lengua originaria cuando se expresaban en inglés. Esto porque no sabían pronunciar el inglés o para poder responder las preguntas que les hacía el profesor. Por ejemplo, el G.26 mencionó: *“Sí, mezclábamos la lengua castellano, ashaninka cuando nos*

preguntaban algo". Del mismo modo, el G.6 expresó: "*Sí, con castellano y quechua*".

- (iii) **Usamos la lengua originaria;** es decir, tres grupos de estudiantes afirmaron que usaron la lengua originaria cuando se expresaban en inglés. Por ejemplo, el G.17 afirmó: "*Sí, porque teníamos muchas dudas y también nos ganaba el quechua*". Esta expresión con el uso de "nos ganaba" puede interpretarse como un debate interno para no usar las otras lenguas; sin embargo, era difícil para ellos. Asimismo, el G.41 expresó: "*Sí, mezclábamos los dos idiomas, shipibo e inglés*".

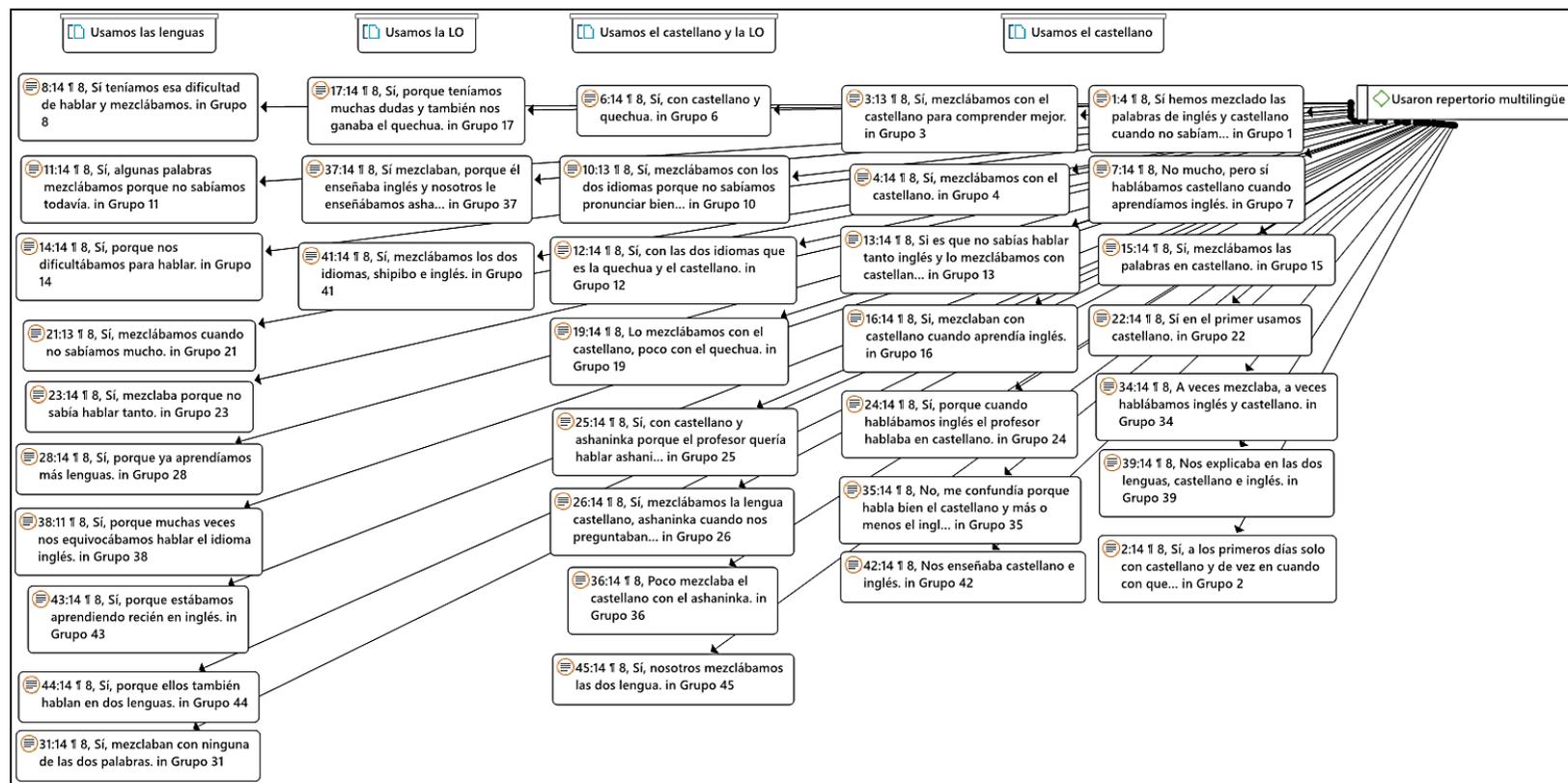
Por otra parte, en esta primera división, 10 grupos mencionaron que mezclaban con otras lenguas, pero no especificaron con cuáles o de qué forma. Por ello, simplemente se clasificó como: usamos las lenguas. Por ejemplo, el G.8 expresó: "*Sí teníamos esa dificultad de hablar y mezclábamos*".

Otra de las respuestas evidencia que algunos estudiantes son más conscientes del uso de su repertorio como hablantes multilingües. Por ejemplo, el G.28 manifestó: "*Sí, porque ya aprendíamos más lenguas*".

La figura 18 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron usar otras lenguas durante su aprendizaje de inglés.

Figura 18

Respuestas A: ¿mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen



Por otra parte, las respuestas de explicación de los estudiantes sobre la forma en que “usaron solo el inglés”, que se muestran en la figura 19, se agrupan en una categoría:

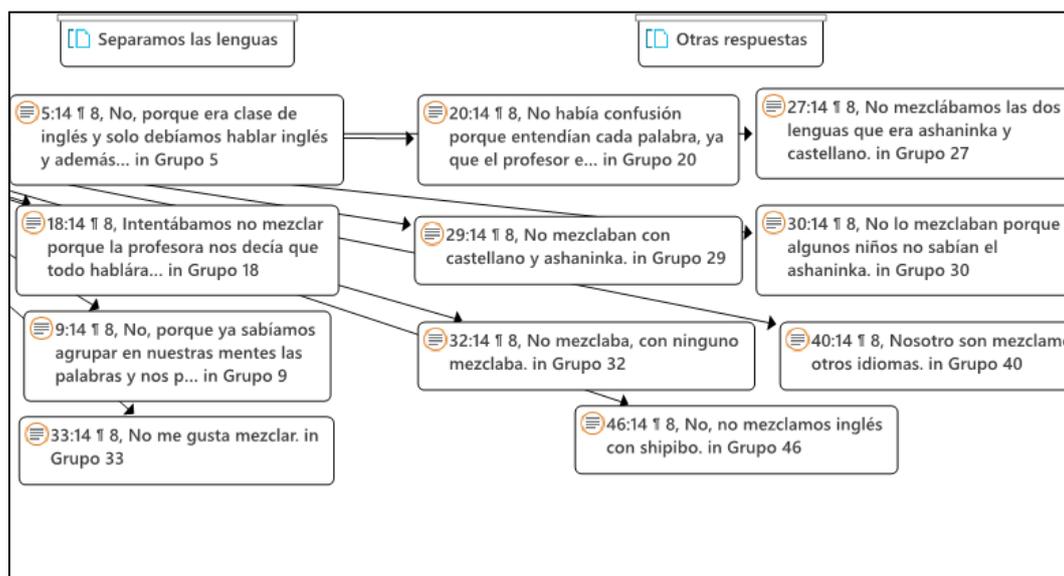
- (i) **Separamos las lenguas**; es decir, cuatro grupos de estudiantes aseveraron que podían separar las lenguas, que no les gustaba mezclarlas; además, hacían este esfuerzo porque tenían la percepción de que, en la clase de inglés, se debía hablar solo inglés. Incluso, un grupo mencionó que la docente hizo este pedido. Por ejemplo, el G.18 manifestó: *“Intentábamos no mezclar porque la profesora nos decía que todo hablaríamos en inglés”*.

En esta segunda división, ocho grupos mencionaron que “no mezclaban las lenguas”. Por ello, se clasificó como otras respuestas, pero que no tienen una argumentación clara.

La figura 19 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron no usar las otras lenguas durante su aprendizaje de inglés.

Figura 19

Respuestas B: ¿mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen



En resumen, la mayoría de los estudiantes reconoció el uso de recursos bilingües o multilingües en la producción en inglés.

➤ **¿Las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?**

Las respuestas de los diferentes grupos se dividieron en tres: 35 grupos afirmaron que “era poco el tiempo” (ver figura 20), un grupo manifestó que “era regular” y 10 grupos expresaron que “estaba bien el tiempo” (ver figura 21). Es importante señalar que al momento de justificar su respuesta, 16 grupos no argumentaron de forma clara.

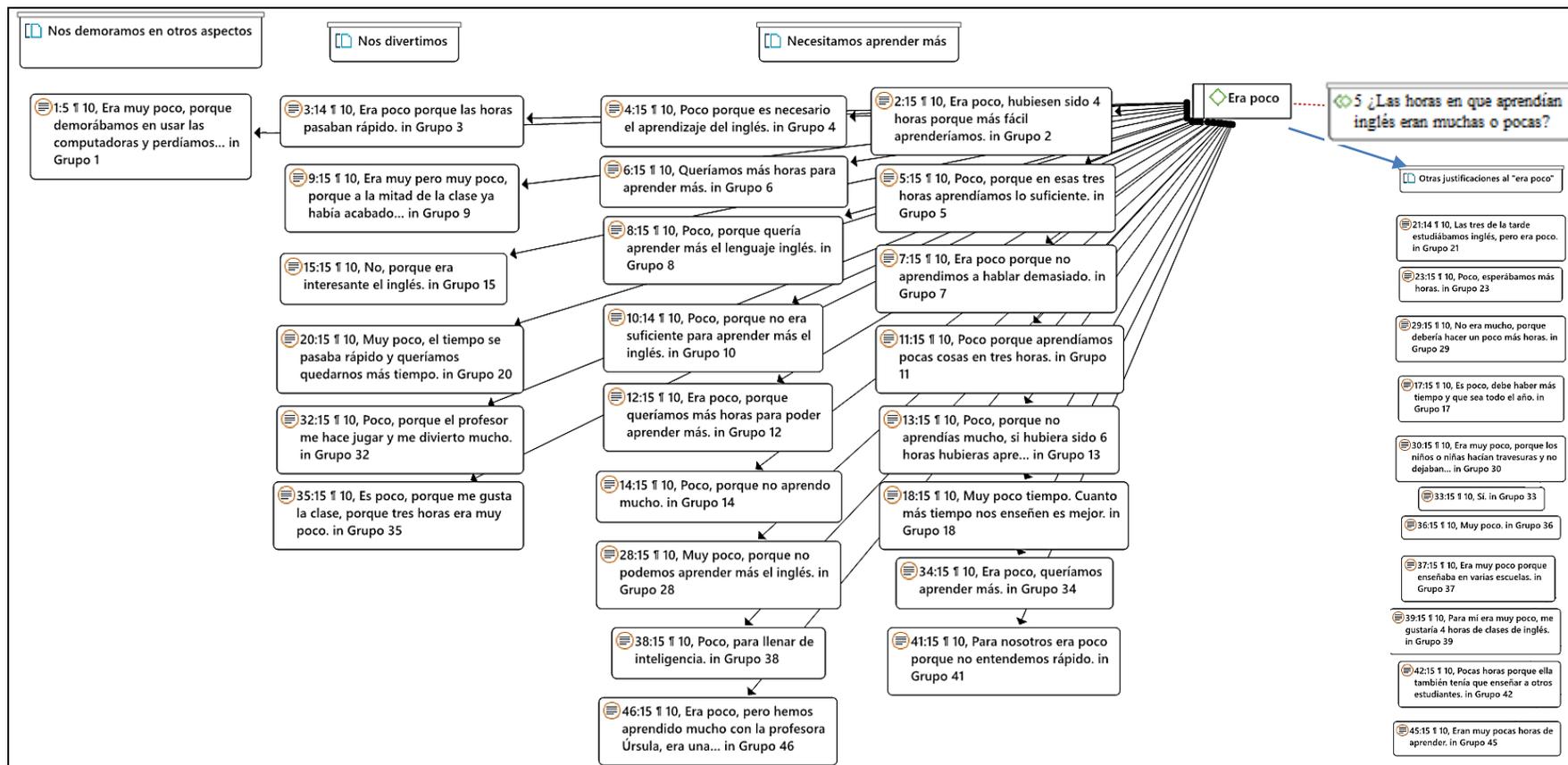
Las respuestas de explicación de los estudiantes al por qué “era poco tiempo”, que se muestran en la figura 20, se agrupan en tres categorías:

- (i) **Necesitamos/queremos aprender más;** es decir, 17 grupos de estudiantes tuvieron la percepción de que necesitaban más tiempo para seguir aprendiendo. Por ejemplo, el G.34 expresó: *“Era poco queríamos aprender más”*. Por otra parte, el G.41 manifestó: *“Para nosotros era poco porque no entendíamos rápido”*.
- (ii) **Nos divertimos;** es decir, seis grupos de estudiantes tuvieron la percepción de que el tiempo transcurría muy rápido cuando estaban en clases, porque era entretenido. Por ejemplo, el G.32 afirmó: *“Poco, porque el profesor me hace jugar y me divierto mucho”*.
- (iii) **Nos demoramos en otros aspectos;** es decir, un grupo de estudiantes manifestó que encender las *laptop* o tener todos los equipos listos para su uso tomaba su tiempo y eso le restaba a otros aspectos propios de su aprendizaje. Por ejemplo, el G.1 manifestó: *“Era muy poco, porque demorábamos en usar las computadoras y perdíamos horas”*. El uso de las computadoras, *laptop* o tabletas requiere previa capacitación a los estudiantes y acompañamiento de un técnico de la institución para que dé soluciones en caso de fallas. De este modo, no se restaría tiempo para el aprendizaje en sí de la lengua.

Las respuestas de 11 grupos no son comprensibles. La figura 20 muestra las respuestas de los grupos que afirmaron que el tiempo para aprender inglés era muy poco.

Figura 20

Respuestas A: ¿las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?



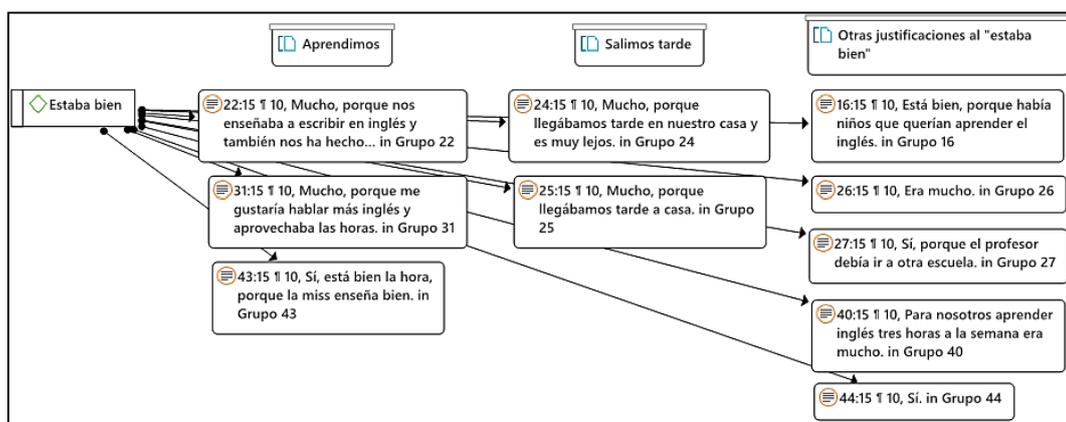
Con respecto a la respuesta del grupo que afirmó que el tiempo era regular, la explicación fue: “Era regular, no nos aburríamos” (G.19). Por otra parte, las respuestas de explicación de los estudiantes al por qué “estaba bien el tiempo” o “era mucho tiempo”, se agrupan en dos categorías:

- (i) **Aprendimos**; es decir, tres grupos de estudiantes tuvieron la percepción de aprendieron en el tiempo destinado para las clases; por ello, lo consideraron apropiado. Por ejemplo, el G.43 manifestó: “Sí, está bien la hora, porque la miss enseña bien”.
- (ii) **Salimos tarde**; es decir, dos grupos de estudiantes afirmaron que llegaban tarde a casa, dado que las clases de inglés se habían programado fuera del horario regular de la escuela, que es por las mañanas. En tal sentido, tuvieron la percepción de que eran muchas horas. Por ejemplo, el G.25 expresó: “Mucho, porque llegábamos tarde a casa”.

Cinco grupos no tuvieron ideas claras. La figura 21 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que afirmaron que el tiempo para aprender inglés estaba bien o era demasiado.

Figura 21

Respuestas B y C: ¿las horas en que aprendían inglés eran muchas o pocas?



En resumen, la mayoría de estudiantes consideró que el tiempo fue insuficiente para lograr sus aprendizajes. Estos estudiantes tuvieron la percepción de que el tiempo transcurría rápido mientras aprendían el inglés.

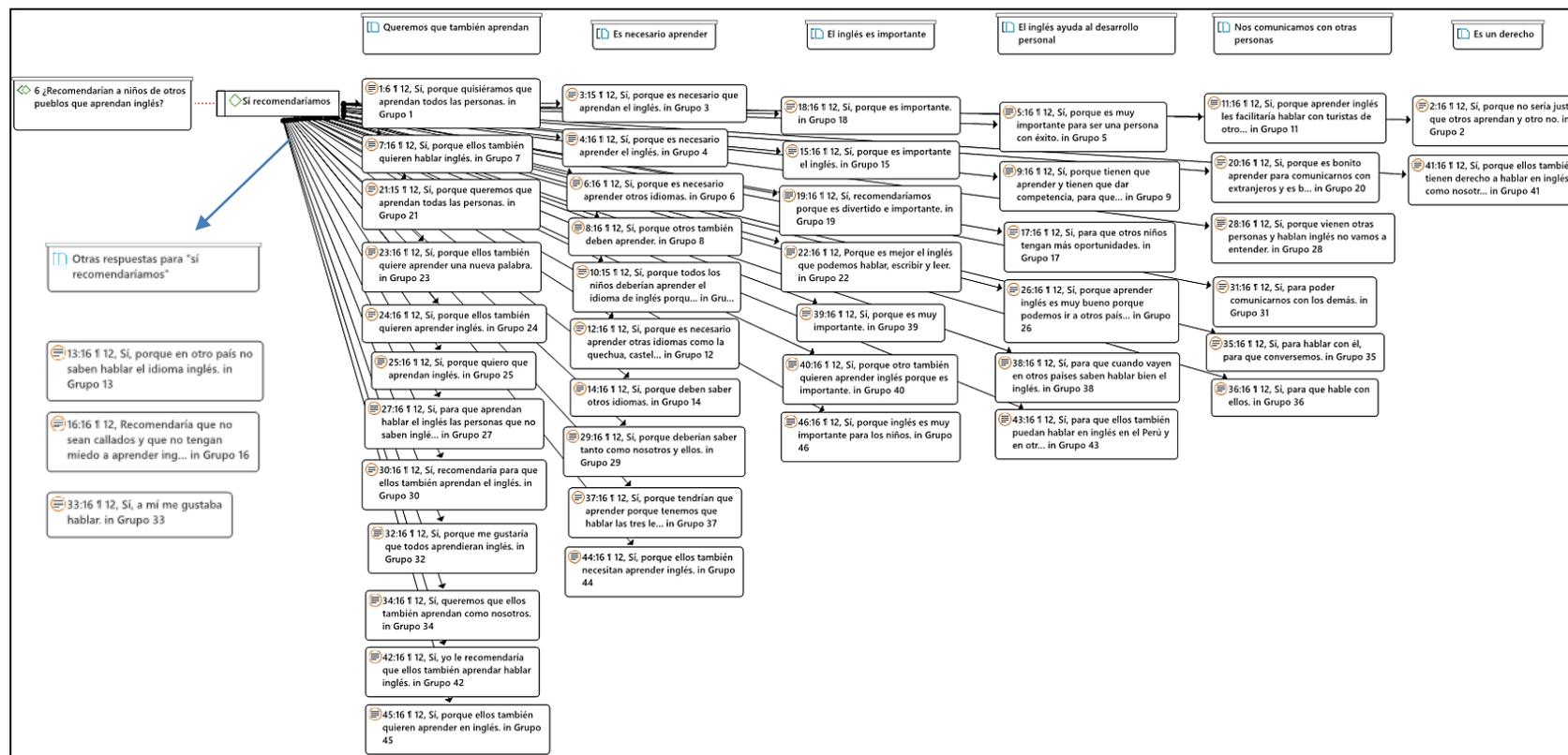
➤ **¿Recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?**

Los 46 grupos manifestaron unánimemente que “sí recomendarían a otros niños que aprendan inglés” (ver figura 22). Las respuestas se pueden agrupar en seis categorías:

- (i) **Queremos que también aprendan;** es decir, 12 grupos manifestaron que tienen el deseo de que otros niños también aprendan como ellos. Por ejemplo, el G.34 expresó: “(...) *queremos que ellos también aprendan como nosotros*”.
- (ii) **Es necesario aprender;** 10 grupos tuvieron la percepción de que se necesita saber más idiomas, no solo la lengua originaria y el castellano. Por ejemplo, el G.6 mencionó: “(...) *porque es necesario aprender otros idiomas*”.
- (iii) **El inglés es importante;** siete grupos de estudiantes consideraron que el inglés es una lengua importante y, por ello, deben aprenderla. Por ejemplo, el G.46 manifestó: “(...) *porque inglés es muy importante para los niños*”.
- (iv) **El inglés ayuda al desarrollo personal;** seis grupos manifestaron que aprender esa lengua les abrirá oportunidades sea en el Perú o en el extranjero. Por ejemplo, el G.17 expresó: “(...) *para que otros niños tengan más oportunidades*”.
- (v) **Nos comunicamos con otras personas;** seis grupos afirmaron que aprender inglés les ayudará a comunicarse con los turistas y con otras personas que hablen ese idioma. Por ejemplo, el G.31 mencionó: “(...) *para poder comunicarnos con los demás*”.
- (vi) **Es un derecho;** dos grupos consideran que no es justo que solo algunos niños aprendan inglés y otros no. En otras palabras, todos tienen el mismo derecho de aprender. Por ejemplo, el G.41 manifestó: “*Sí, porque ellos también tienen derecho a hablar en inglés como nosotros*”.

Figura 22

Respuestas: ¿recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?



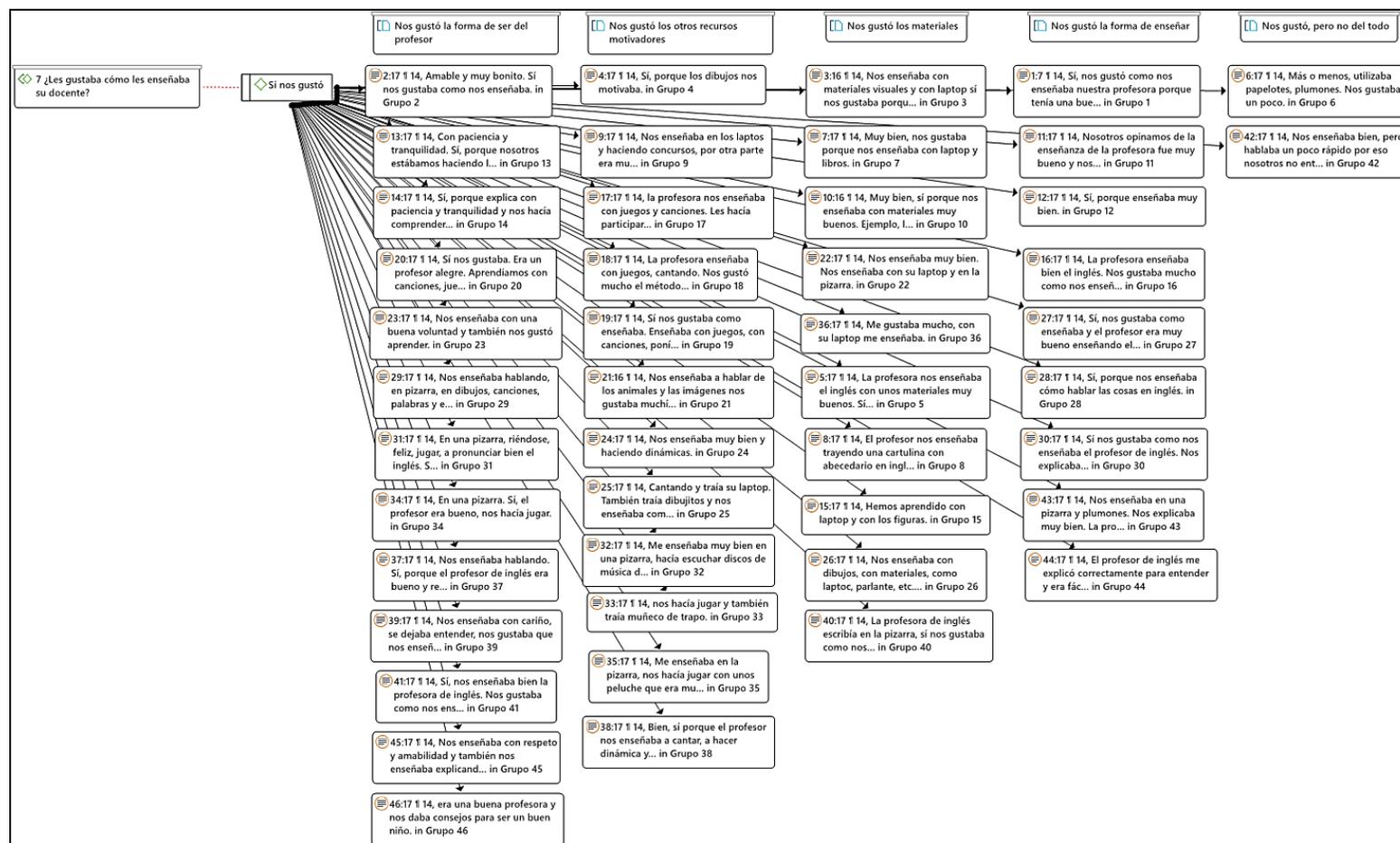
B) Percepción sobre su docente

Este componente consideró una pregunta: ¿les gustó cómo les enseñó su docente?, expliquen. Los 46 grupos manifestaron unánimemente que “sí les gustó como les enseñó su docente” (ver figura 23). Las respuestas se pueden agrupar en cinco categorías:

- (i) **Nos gustó la forma de ser del profesor;** es decir, 13 grupos resaltaron las características del docente: alegre, bueno, paciente, amable, entre otras. Por ejemplo, el G.39 expresó: *“Nos enseñaba con cariño, se dejaba entender, nos gustaba que nos enseñe”*.
- (ii) **Nos gustaron los otros recursos motivadores;** 12 grupos manifestaron que les gustaron las canciones, los muñecos, los juegos, entre otros recursos. Se puede advertir a través de sus respuestas que se divertían aprendiendo. Por ejemplo, el G.17 mencionó: *“La profesora nos enseñaba con juegos y canciones. Les hacía participar a todos en las actividades. Sí enseñaba bien”*.
- (iii) **Nos gustaron los materiales;** 10 grupos afirmaron que les gustaron usar los materiales proporcionados por el docente, que correspondían en sí al proyecto piloto; por ejemplo, las laptop, los libros y cartillas. Por ejemplo, el G.22 manifestó: *“Nos enseñaba muy bien. Nos enseñaba con su laptop y en la pizarra”*.
- (iv) **Nos gustó la forma de enseñar;** nueve grupos enfatizaron en que el profesor enseñó muy bien, explicó adecuadamente. Esta categoría está muy vinculada a la forma de ser del docente. Por ejemplo, el G.28 acotó: *“Sí, porque nos enseñaba cómo hablar las cosas en inglés”*.
- (v) **Nos gustó, pero no del todo;** dos grupos desatacaron que su docente era bueno, pero identificaron algunos aspectos negativos, como por ejemplo, hablar rápido, o usar la pizarra. Por ejemplo, el G.42 expresó: *“Nos enseñaba bien, pero hablaba un poco rápido por eso nosotros no entendíamos, no sé si otros entendían”*.

Figura 23

Respuestas: ¿les gustó cómo les enseñó su docente? Expliquen



En resumen, la mayoría de estudiantes consideró importante el trato del docente y el uso de otros recursos motivadores.

C) Percepción sobre su motivación para aprender inglés

Este componente consideró dos preguntas: (1) ¿creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué?, y (2) ¿qué les gustaría aprender en inglés?, ¿por qué? A continuación, los resultados.

➤ ¿Creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué?

Los diferentes grupos, ante esta pregunta, respondieron afirmativamente, solo un grupo consideró que es más importante la lengua originaria. Es el caso del G.33 que expresó: *“Es importante el ashaninka”*.

Respecto a los argumentos de por qué es importante aprender inglés, se pueden agrupar en seis categorías:

- (i) **Nos sirve si viajamos a otros países;** es decir, 16 grupos resaltaron que el inglés les permitiría comunicarse en caso de viajar a otros países, caso contrario no podrían comunicarse con las personas. Por ejemplo, el G.10 manifestó: *“Sí, porque así cuando vamos a otros países podremos comunicarnos con otras personas”*.
- (ii) **Podemos hablar con los turistas;** ocho grupos afirmaron que el inglés les serviría para comunicarse con los turistas que llegan a sus zonas. Por ejemplo, el G.19 mencionó: *“Sí, porque aquí vienen turistas, porque en la secundaria van a enseñar”*.
- (iii) **Nos gusta aprender inglés;** siete grupos manifestaron que les gusta aprender ese idioma, que lo consideran bonito. Por ejemplo, el G.2 afirmó: *“Sí, es otro idioma y es bonito”*.
- (iv) **Nos sirve a futuro para estudios;** cinco grupos declararon que el inglés es un idioma útil cuando sean profesionales o cuando ingresen a la secundaria y, después, a la universidad. Por ejemplo, el G.18 expresó: *“(..)*

porque les ayudaría mucho en la secundaria y en la universidad”. Asimismo, el G.4 afirmó: “(...) porque nos va a servir en nuestra profesión”.

- (v) **El inglés es importante;** cinco grupos afirmaron que es importante hablar el idioma, pero no dieron mayor detalle al respecto. Por ejemplo, el G.30 manifestó: *“Sí es importante porque el inglés es también importante”.*

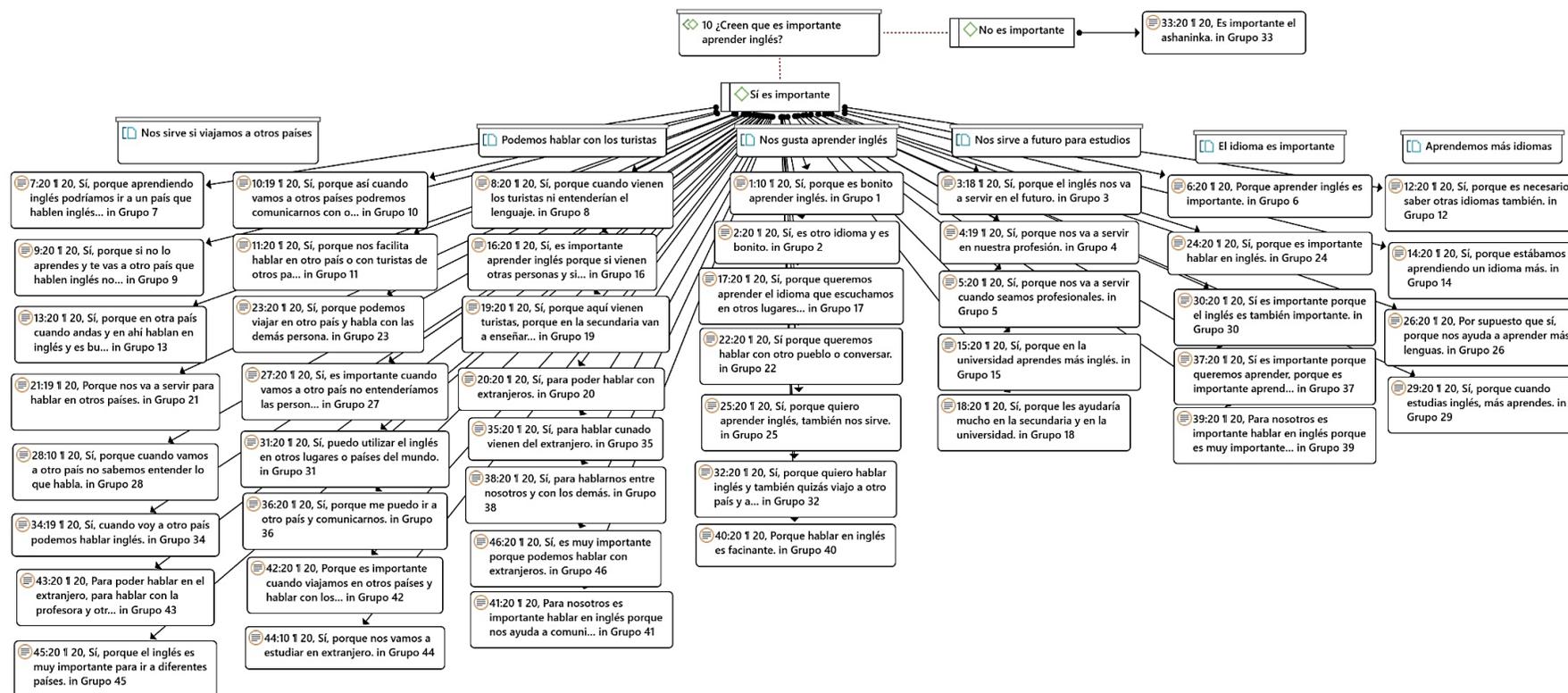
Es interesante notar en la respuesta del G.30 que consideran en su redacción el ‘también’; es decir, resaltando que no es la única lengua importante.

- (vi) **Aprendemos más idiomas;** cuatro grupos respondieron de que el inglés es una lengua más que están aprendiendo y que es bueno aprender más lenguas. Por ejemplo, el G.14 mencionó: *“(..) porque estábamos aprendiendo un idioma más”.* Del mismo modo, el G.26 expresó: *“Por supuesto que sí, porque nos ayuda a aprender más lenguas”.*

En resumen, la mayoría de estudiantes consideró que el inglés es una lengua que les brinda oportunidades. La figura 24 muestra las respuestas de los grupos de estudiantes que consideran la importancia de aprender inglés, así como la respuesta del grupo que mencionó a la lengua originaria como importante.

Figura 24

Respuestas: ¿creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué?



➤ **¿Qué les gustaría aprender en inglés?**

Los diferentes grupos, ante esta pregunta, respondieron variadamente. Se han extraído del análisis las palabras que se repiten mínimamente dos veces en las respuestas. La tabla 67 muestra la relación de palabras recurrentes en las respuestas de los estudiantes ante la pregunta qué les gustaría aprender.

Tabla 67

Respuestas: ¿qué les gustaría aprender en inglés?

Palabras	Frecuencia
Comunicarnos/conversar/dialogar/hablar	24
Todo/palabras/nombres	18
Canciones/cantar/música	14
Cosas/objetos	11
Cuentos/historias	11
Animales	7
Escribir	5
Adivinanzas	4
Colores	4
Contar/números	4
Leer	4
Frutas	3
Poesías	3
Abecedario	2
Saludar	2

En la tabla 67, se aprecia que los estudiantes desean, en primer lugar, que el inglés les sirva para conversar con otras personas (se repite 24 veces en las respuestas); tienen deseos de conocer los nombres de diferentes palabras (se repite 18 veces); quieren aprender las canciones, se sienten atraídos por cantar en inglés y por la música (14 veces); quieren conocer los nombres de las cosas y de los objetos (11 veces); desean escuchar y comprender los cuentos, las historias (11 veces). Otros estudiantes están interesados en los nombres de animales (aparece siete veces), en escribir (cinco veces), en las adivinanzas (cuatro veces), los nombres de los colores (cuatro veces), los números (cuatro veces) y leer (cuatro veces). En menor medida, quieren aprender los nombres de las frutas (tres veces), leer poesía (tres veces), aprender el abecedario y saludar (dos veces respectivamente). En resumen, lo que más destaca es que la mayoría de estudiantes quiere lograr comunicarse en inglés.

❖ **Síntesis de los resultados sobre la percepción de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés**

En esta sección, se presenta un resumen de los resultados del nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje (análisis cuantitativo) y la percepción sobre su proceso de aprendizaje (análisis cualitativo). De este modo, se responde la subpregunta de investigación: ¿qué percepción tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés?

La tabla 68, que se presenta a continuación, muestra la media de cada uno de los cuatro componentes que formaron parte del análisis del nivel de conformidad de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

Tabla 68

Media de la variable “Nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje de inglés”

		Aprendizaje	Docente	Motivación propia	Motivación externa
N	Válido	250	250	250	250
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,54	4,80	4,36	4,70
Desviación Típica		,58	,41	,65	,52

La tabla 68 muestra que, en los cuatro componentes, la media mínima es 4,36 (para la percepción sobre su motivación) y la máxima es 4,80 (para la percepción sobre su docente). La media para el nivel de conformidad sobre su aprendizaje es de 4,54; mientras que para el nivel de conformidad sobre la motivación externa es de 4,70.

En resumen, el nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje de inglés es positiva. En una escala de 1 a 5, la media obtenida es de 4,67 (D.T. 0,48).

La tabla 69 resume las categorías identificadas en las respuestas de los estudiantes respecto a la percepción sobre su proceso de aprendizaje de inglés.

Tabla 69

Percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés: categorías identificadas

Componente	Ítems	# de grupos	Categorías
Percepción sobre su aprendizaje	1. ¿Piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?	Sí = 17 grupos	(i) Dominamos más la lengua originaria.
		No = 29 grupos	(i) Podemos hablar otros idiomas. (ii) Podemos relacionar las lenguas. (iii) Es nuestra lengua materna.
	2. ¿Qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés? Expliquen	Sí = 37	(i) Tuvimos dificultades en la oralidad. (ii) Dificultades en la oralidad, lectura, escritura y tecnología. (iii) Dificultades de aprendizaje. (iv) Otro tipo de dificultades, como falta de útiles.
		No = 9	(i) Tuvimos una buena enseñanza.
	3. ¿Piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?, ¿por qué?	Sí = 4	(i) Nos gustaría aprender inglés.
		Probablemente = 1	(ii) No queremos hablar la lengua originaria.
4. ¿Mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés?, ¿mezclaron con castellano, con la lengua originaria o con los dos? Expliquen	Sí = 35	(i) Usamos el castellano. (ii) Usamos el castellano y la lengua originaria. (iii) Usamos la lengua originaria. (iv) Usamos las lenguas.	
	No = 11	(i) Separamos las lenguas.	
5. ¿Las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?	Está bien = 10	(i) Aprendimos.	
	Regular = 1	(ii) Salimos tarde.	
	Poco = 35	(i) Necesitamos/queremos aprender más. (ii) Nos divertimos. (iii) Nos demoramos en otros aspectos.	
6. ¿Recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?	Sí = 46	(i) Queremos que también aprendan.	
		(ii) Es necesario aprender.	
		(iii) El inglés es importante.	
		(iv) El inglés ayuda al desarrollo personal.	
		(v) Nos comunicamos con otras personas.	
		(vi) Es un derecho.	
Percepción sobre su docente	¿Les gustó cómo les enseñó su docente?	Sí = 46	(i) Nos gustó la forma de ser del profesor. (ii) Nos gustaron los otros recursos motivadores. (iii) Nos gustaron los materiales. (iv) Nos gustó la forma de enseñar. (v) Nos gustó, pero no del todo.

Componente	Ítems	# de grupos	Categorías
Percepción sobre su motivación	¿Creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué?	Sí = 45	(i) Nos sirve si viajamos a otros países. (ii) Podemos hablar con los turistas. (iii) Nos gusta aprender inglés. (iv) Nos sirve a futuro para estudios. (v) El inglés es importante. (vi) Aprendemos más idiomas.
		Otro = 1	(i) Es importante el ashaninka.

Como se aprecia en la tabla 69, son diversas las categorías identificadas en las respuestas de los estudiantes. A continuación, en la tabla 70, se presentan los resultados.

Tabla 70

Síntesis de la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés

Componentes	Preguntas	Resultados
Percepción sobre su aprendizaje	¿Piensan que hablar la lengua originaria les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?	Los grupos de estudiantes que consideraron que no les hizo demorar percibieron que tienen la capacidad de aprender otros idiomas y además han desarrollado su capacidad metalingüística. Otros grupos argumentaron bajo el vínculo afectivo con la lengua originaria. Los grupos de estudiantes que consideraron que sí les hizo demorar percibieron que su dominio de la lengua originaria les obligaba a usarla durante su aprendizaje de inglés. Aspecto que no querían hacer y percibieron que eso les retrasaba en su aprendizaje.
	¿Qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés?, expliquen.	Los grupos de estudiantes que negaron tener dificultades percibieron que tuvieron una buena enseñanza y eso permitió que las dificultades pasen inadvertidas. Los grupos de estudiantes que percibieron tener dificultades en su aprendizaje reconocieron problemas en el desarrollo de las tres competencias comunicativas: oralidad, lectura y escritura. Además, identificaron sus complicaciones con la tecnología.
	¿Piensan que si siguen aprendiendo inglés dejarían de hablar la lengua originaria?, ¿por qué?	La mayoría de los grupos afirmó que no dejarían de hablar la lengua originaria por tres razones: es su lengua materna, además de hablar la lengua originaria pueden hablar otra lengua y usan la lengua originaria para comunicarse. Una minoría consideró que sí dejarían de hablar la lengua originaria por dos razones: quieren aprender más inglés (es decir, quieren usarlo para aprender más) y no quieren hablar la lengua originaria.

Componentes	Preguntas	Resultados
	¿Mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo inglés?, ¿mezclaron con castellano, con la lengua originaria o con los dos?, expliquen.	<p>La mayoría de los grupos afirmó que usaron las otras lenguas durante su aprendizaje de inglés. Algunos usaron el castellano, otros la lengua originaria y el castellano, algunos otros la lengua originaria. Esto corrobora lo registrado en las fichas de seguimiento.</p> <p>Los grupos de estudiantes que afirmaron no mezclar las lenguas, percibieron que tienen la capacidad de separarlas y solo usaron inglés.</p>
	¿Las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?	<p>Los grupos que afirmaron que era poco tiempo argumentaron que necesitan aprender más, que las horas transcurren muy rápido porque se divierten y que hay otros factores ajenos al curso que les quita tiempo (por ejemplo, el encender los equipos o que funcionen correctamente).</p> <p>Los grupos que afirmaron que era tiempo suficiente argumentaron que lograron aprender durante esas horas y, por otra parte, no querían más porque las clases de inglés eran fuera del horario escolar y llegaban muy tarde a casa.</p>
	¿Recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?	<p>Todos los estudiantes afirmaron que recomendarían que niños de otros pueblos originarios aprendan inglés. Sus argumentos fueron principalmente seis: queremos que también aprendan, es necesario aprenderlo, es importante, el inglés ayuda al desarrollo personal, nos ayuda a comunicarnos con otros y es un derecho.</p>
Percepción sobre su docente	¿Les gustó cómo les enseñó su docente?, expliquen.	<p>Todos los estudiantes afirmaron que les gustó la forma de enseñar de su profesor. Sus argumentos principales fueron cinco: nos gustó la forma de ser del profesor (personalidad), nos gustaron los otros recursos motivadores (más allá de los libros y software), nos gustaron los materiales (libros y software), nos gustó la forma de enseñar (metodología) y nos gustó no del todo (resaltaron algunos problemas como que el docente a veces hablaba rápido).</p>
Percepción sobre su motivación	¿Creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué? ¿Qué les gustaría aprender en inglés?, ¿por qué?	<p>Todos los grupos, a excepción de uno, tiene la percepción de que aprender inglés es importante y lo justifican bajo seis argumentos: nos sirve si viajamos a otros países, podemos hablar con los turistas, nos gusta aprender inglés, nos sirve a futuro (para estudios), el inglés es una lengua importante y aprendemos más idiomas.</p> <p>Uno de los grupos afirmó que la lengua originaria es importante.</p> <p>La mayoría de los grupos consideró que quieren comunicarse en inglés. Otros grupos fueron más puntuales: quieren aprender canciones, nombres de objetos, nombres de animales, entre otros.</p>

La tabla 70 evidencia que los estudiantes tienen una percepción positiva de su aprendizaje de inglés, dado que recomiendan por unanimidad que otros niños puedan aprenderlo también. Asimismo, perciben positivamente el desempeño de su docente, lo que más destacan es la personalidad amable de este y el uso de recursos fuera de lo establecido para el curso.

4.2.2 Percepción de los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés

Esta sección responde la subpregunta de investigación 2.2: ¿qué percepción tienen los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés? En referencia a esta pregunta, los datos evidencian que los docentes de inglés tienen una percepción positiva del proceso de aprendizaje de inglés.

En los apartados siguientes se presentan los resultados del nivel de conformidad de los docentes de inglés con el proceso de aprendizaje de inglés (análisis cuantitativo) y, seguidamente, los resultados de la percepción de los docentes de inglés sobre el proceso de aprendizaje de inglés (análisis cualitativo).

4.2.2.1 Nivel de conformidad de los docentes de inglés con el proceso de aprendizaje de inglés

Para los docentes de inglés, se aplicó también una encuesta bajo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es ‘totalmente en desacuerdo’ y 5 es ‘totalmente de acuerdo’ (que se asocia a una valoración totalmente positiva). La encuesta constó de 15 ítems, los cuales estaban agrupados en cuatro componentes:

- (A) Nivel de conformidad sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés
- (B) Nivel de conformidad sobre su desempeño docente
- (C) Nivel de conformidad sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés
- (D) Nivel de conformidad sobre la implementación del proyecto piloto de inglés

A) Nivel de conformidad sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés

El componente “sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés” contiene siete ítems: (1) los estudiantes aprendieron de acuerdo a lo planificado, (2) todos los estudiantes estuvieron motivados en clases, (3) los estudiantes tuvieron una actitud positiva frente al inglés, (4) los estudiantes prestaban mucha atención durante las clases de inglés, (5) el que los estudiantes hablaran una lengua originaria facilitaba el aprendizaje de inglés, (6) los estudiantes ponían en práctica el inglés fuera de clase, y (7) volverías a enseñar a los niños de la escuela donde estuviste.

La tabla 71, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las respuestas de los docentes a cada uno de los siete ítems referidos al nivel de conformidad sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés.

Tabla 71

Nivel de conformidad de los docentes sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés

Ítems	Medida	Ni de acuerdo ni en desacuerdo			Totalmente de acuerdo
		En desacuerdo		De acuerdo	
	Válido	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0
Los estudiantes aprendieron de acuerdo a lo planificado	Recuento	0	3	2	2
	%	0%	42,8%	28,6%	28,6%
Todos los estudiantes estuvieron motivados en clases	Recuento	0	3	2	2
	%	0%	42,8%	28,6%	28,6%
Los estudiantes tuvieron una actitud positiva frente al inglés	Recuento	0	1	3	3
	%	0%	14,4%	42,8%	42,8%
Los estudiantes prestaban mucha atención durante las clases de inglés	Recuento	0	1	5	1
	%	0%	14,3%	71,4%	14,3%
El que los estudiantes hablaran una lengua originaria facilitaba el aprendizaje de inglés	Recuento	0	3	4	0
	%	0%	42,8%	57,2%	0%
Los estudiantes ponían en práctica el inglés fuera de clase	Recuento	2	1	1	3
	%	28,6%	14,3%	14,3%	42,8%
Volverías a enseñar a los niños de la escuela donde estuviste	Recuento	0	1	2	4
	%	0%	14,3%	28,6%	57,1%

La tabla 71 muestra que el 42,8% de los docentes de inglés estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los estudiantes aprendieron de acuerdo a lo planificado. El 28,6% estuvo de acuerdo y el 28,6% estuvo totalmente de acuerdo. Del mismo modo,

evidencia que el 42,8% de los docentes de inglés estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo con que todos los estudiantes estuvieran motivados en clases. El 28,6% estuvo de acuerdo y el 28,6% estuvo totalmente de acuerdo.

Por otra parte, se aprecia que el 42,8% de los docentes de inglés estuvo totalmente de acuerdo con que los estudiantes tuvieron una actitud positiva frente al inglés, el 42,8% estuvo de acuerdo y el 14,4% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. De la misma manera, se muestra que el 71,4% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con los estudiantes prestaban mucha atención durante las clases de inglés, el 14,3% estuvo totalmente de acuerdo y el 14,3% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, se aprecia que el 57,2% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con que los estudiantes hablaran una lengua originaria facilitaba el aprendizaje de inglés, el 42,8% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

De la misma forma, evidencia que el 42,8% estuvo totalmente de acuerdo con que los estudiantes ponían en práctica el inglés fuera de la escuela, el 28,6% estuvo en desacuerdo, el 14,3% estuvo de acuerdo y el 14,3% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, muestra que el 57,1% estuvo totalmente de acuerdo con volver a enseñar a los niños de la escuela donde estuvo, el 28,6% estuvo de acuerdo y el 14,3% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En resumen, los ítems que tuvieron porcentaje más alto fueron “los estudiantes tuvieron una actitud positiva frente al inglés” y “volverías a enseñar a los niños de la escuela donde estuviste”. Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad de los docentes de inglés sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés es positiva de 4,43 (D.T. 0,53).

B) Nivel de conformidad sobre su desempeño docente

El componente “sobre su desempeño docente” contiene tres ítems: (1) la metodología de enseñanza en tus escuelas fue el apropiado, (2) estabas bien capacitado para el manejo de la metodología de enseñanza de inglés usada en tus escuelas, y (3) los recursos y actividades usados fueron suficientes para lograr el aprendizaje de inglés.

La tabla 72, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las respuestas de los docentes a cada uno de los tres ítems referidos al nivel de conformidad que tienen sobre su desempeño docente.

Tabla 72

Nivel de conformidad sobre su desempeño docente

Ítems	Medida	En	Ni de	De	Totalmente
		desacuerdo	acuerdo ni en desacuerdo	acuerdo	de acuerdo
	Válido	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0
La metodología de enseñanza en tus escuelas fue el apropiado	Recuento	0	1	6	0
	%	0%	14,3%	85,7%	0%
Estabas bien capacitado para el manejo de la metodología de enseñanza de inglés usada en tus escuelas	Recuento	2	2	3	0
	%	28,6%	28,6%	42,8%	0%
Los recursos y actividades usados fueron suficientes para lograr el aprendizaje de inglés	Recuento	0	2	4	1
	%	0%	28,6%	57,1%	14,3%

La tabla 72 muestra que el 85,7% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con que la metodología fue el apropiado, el 14,3% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. Del mismo modo, se evidencia que el 42,8% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con que estaba bien capacitado en el manejo de la metodología usada en sus escuelas, el 28,6% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo y el otro 28,6% estuvo en desacuerdo. Finalmente, se aprecia que el 57,1% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con que los recursos y actividades usados fueron suficientes para lograr el aprendizaje de inglés, el 28,6% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 14,3% estuvo en totalmente de acuerdo.

En resumen, todos los docentes tuvieron una percepción crítica sobre su desempeño, sobre todo en el aspecto de manejo de metodología. Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad sobre su desempeño docente es neutral de 3,86 (D.T. 0,69).

C) Nivel de conformidad sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés

El componente “percepción sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés” contiene tres ítems: (1) los padres de familia estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés, (2) los demás docentes estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés, y (3) el director de la escuela apoyó para que los niños estén motivados para aprender inglés.

La tabla 73, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las respuestas de los docentes a cada uno de los tres ítems referidos al nivel de conformidad sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés.

Tabla 73

Nivel de conformidad de los docentes sobre la motivación externa de los estudiantes

Ítems	Medida	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Válido	7	7
	Perdidos	0	0
Los padres de familia estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés	Recuento	1	6
	%	14,3%	85,7%
Los demás docentes estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés	Recuento	4	3
	%	57,2%	42,8%
El director de la escuela apoyó para que los niños estén motivados para aprender inglés	Recuento	4	3
	%	57,2%	42,8%

En la tabla 73, se aprecia que el 85,7% de los docentes de inglés estuvo totalmente de acuerdo con que los padres de familia estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés, mientras que el 14,3% estuvo de acuerdo. Del mismo modo, muestra que el 57,2% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con que los demás docentes estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés y el 42,8% estuvo totalmente de acuerdo. Finalmente, se evidencia que el 57,2% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con que el director de la escuela apoyó para que los niños estén motivados para aprender inglés y el 42,8% estuvo totalmente de acuerdo.

En resumen, al igual que en el caso de los estudiantes, el porcentaje más alto corresponde al ítem “los padres de familia estuvieron de acuerdo con la enseñanza de inglés”. Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad de los docentes de inglés sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés es positiva de 4,57 (D.T. 0,48).

D) Nivel de conformidad sobre la implementación del proyecto piloto de inglés

El componente “sobre la implementación del proyecto piloto de inglés” contiene dos ítems: (1) estás satisfecho con el desarrollo del proyecto piloto, y (2) en las instituciones educativas interculturales bilingües se deberían enseñar la lengua originaria, el castellano y el inglés.

La tabla 74 muestra los datos porcentuales de las respuestas de los docentes a los dos ítems referidos al nivel de conformidad sobre la implementación del proyecto piloto.

Tabla 74

Nivel de conformidad de los docentes sobre la implementación del proyecto piloto de inglés

Ítems	Medida	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Totalmente de acuerdo
		De acuerdo		
	Válido	7	7	7
	Perdidos	0	0	0
Estás satisfecho con el desarrollo del proyecto piloto	Recuento	1	2	4
	%	14,3%	28,6%	57,1%
En las instituciones educativas interculturales bilingües se deberían enseñar la lengua originaria, el castellano y el inglés	Recuento	1	1	5
	%	14,3%	14,3%	71,4%

En la tabla 74, se evidencia que el 57,1% de los docentes de inglés estuvo totalmente de acuerdo con que está satisfecho con el desarrollo del proyecto piloto, el 28,6% estuvo de acuerdo y el 14,3% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. Del mismo modo, se muestra que el 71,4% de los docentes de inglés estuvo totalmente de acuerdo con que en las instituciones educativas interculturales bilingües se deberían enseñar las tres lenguas, el 14,3% estuvo de acuerdo y el 14,3% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Asimismo, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en los ítems del nivel de conformidad de los docentes sobre la implementación del proyecto piloto de inglés es positiva de 4,50 (D.T. 0,78).

4.2.2.2 Percepción de los docentes de inglés sobre el proceso de aprendizaje de inglés

Para obtener los datos para el análisis cualitativo de la subpregunta de investigación 2.2 ¿Qué percepción tienen los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?, se realizó una entrevista telefónica a los siete docentes de inglés. Se usó una guía de entrevista semiestructurada, la cual constó de 19 preguntas. Todas las respuestas fueron grabadas y transcritas para su análisis con el programa ATLAS.ti.

Las preguntas de la guía de entrevista se agruparon en cuatro componentes:

- (A) Percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés
- (B) Percepción sobre su desempeño docente
- (C) Percepción sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés
- (D) Percepción general sobre la implementación del proyecto piloto de inglés

A) Percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés

El componente “percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés” tuvo siete ítems: (1) ¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?, (2) ¿qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios?, decir ejemplos, (3) ¿consideras que el hecho de que los niños hablan dos lenguas influyó en su aprendizaje de inglés?, ¿cómo?, (4) ¿consideras que si los niños siguen aprendiendo inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano o una de las dos?, ¿por qué?, (5) ¿qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?, (6) ¿consideras que los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender inglés?, ¿por qué?, y (7) ¿hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés? Explique.

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las preguntas.

➤ **¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?**

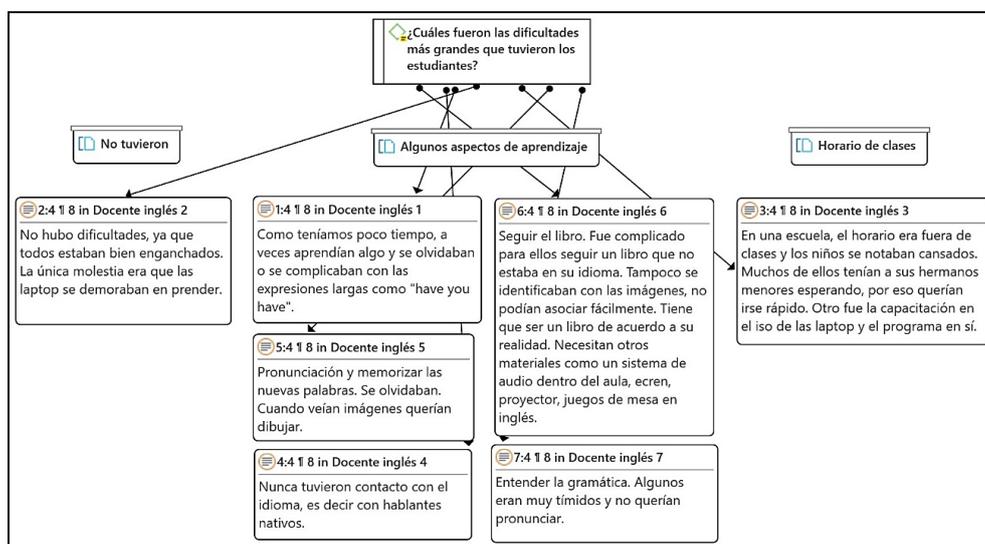
Las respuestas de los docentes de inglés, que se muestran en la figura 25, se pueden agrupar en tres categorías:

- (i) **No tuvieron dificultades;** uno de los docentes manifestó que los estudiantes no presentaron dificultades al momento de su aprendizaje. Por ejemplo, el docente de inglés 2 (D.2) mencionó: *“No hubo dificultades, ya que todos estaban bien enganchados. La única molestia era que las laptop se demoraban en prender”*.
- (ii) **Tuvieron dificultades en algunos aspectos de aprendizaje;** cinco docentes expresaron que tuvieron dificultades en retener lo aprendido, seguir la sesión con el libro, comprender aspectos gramaticales, entre otros. Por ejemplo, el D.6 manifestó: *“Seguir el libro. Fue complicado para ellos seguir un libro que no estaba en su idioma. Tampoco se identificaban con las imágenes, no podían asociar fácilmente. Tiene que ser un libro de acuerdo a su realidad. Necesitan otros materiales como un sistema de audio dentro del aula, ecran [pantalla], proyector, juegos de mesa en inglés”*.
- (iii) **Tuvieron dificultades con el horario de clases;** un docente manifestó que las clases eran fuera del horario escolar, que es por las mañana; por lo tanto, los estudiantes estaban cansados o preocupados porque sus hermanos menores estaban esperando fuera del aula. Esto impedía una concentración total por parte de los estudiantes. Por ejemplo, el D.3 afirmó: *“En una escuela, el horario era fuera de clases y los niños se notaban cansados. Muchos de ellos tenían a sus hermanos menores esperando, por eso querían irse rápido. Otro fue la capacitación en el uso de las laptop”*.

La figura 25 muestra las respuestas de los docentes de inglés sobre las dificultades que tuvieron los estudiantes durante su aprendizaje.

Figura 25

Respuestas: ¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?



➤ ¿Qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios?, decir ejemplos.

Las respuestas de los docentes de inglés, que se muestran en la figura 26, se pueden agrupar en tres categorías:

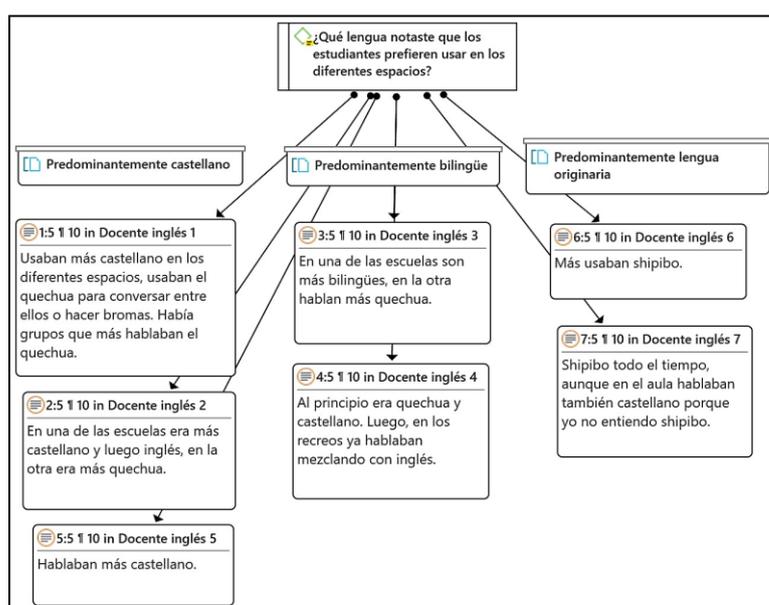
- (i) **Predominantemente castellano;** tres docentes manifestaron que los estudiantes usaban más el castellano, aunque reconocen que algunos grupos hablan la lengua originaria. Por ejemplo, el D.1 mencionó: *“Usaban más castellano en los diferentes espacios, usaban el quechua para conversar entre ellos o hacer bromas. Había grupos que más hablaban el quechua”*.
- (ii) **Predominantemente bilingüe;** dos docentes manifestaron que los estudiantes usan tanto el castellano como la lengua originaria, aunque en algunos casos es más la lengua originaria. Por ejemplo, el D.4 afirmó: *“Al principio era quechua y castellano. Luego, en los recreos ya hablaban mezclando con inglés”*. Además, como se aprecia en esa respuesta, conforme los estudiantes fueron aprendiendo inglés, empezaron a usarlo en su comunicación fuera del aula.

- (iii) **Predominantemente lengua originaria;** dos docentes afirmaron que los estudiantes usaron más la lengua originaria, aunque en el aula usaron el castellano para que el docente comprenda. Por ejemplo, el D.7 expresó: *“Shipibo todo el tiempo, aunque en el aula hablaban también castellano porque yo no entiendo shipibo”*.

La figura 26 muestra las respuestas de los docentes sobre las preferencias en el uso de lenguas de los estudiantes.

Figura 26

Respuestas: ¿qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios?, mencionar ejemplos



- **¿Consideras que el hecho de que los niños hablaran dos lenguas influía en su aprendizaje de inglés?, ¿cómo?**

Las respuestas de los docentes de inglés, que se muestran en la figura 27, se pueden agrupar en tres categorías:

- (i) **Influencia positiva;** cinco docentes manifestaron que los estudiantes, pese a las dificultades que se les podía presentar, notaban que aprendían

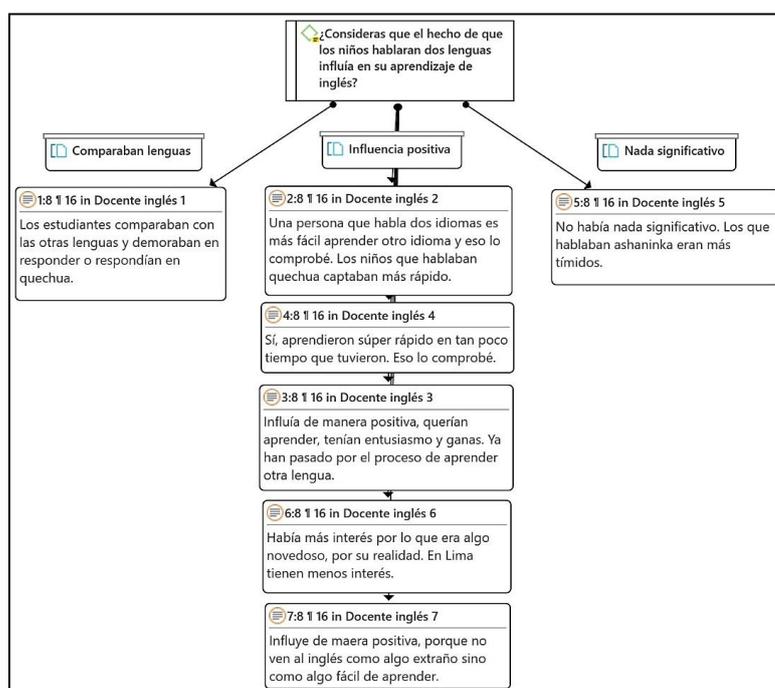
más rápido y tenían deseos de aprender el idioma. Por ejemplo, el D.2 mencionó: *“Una persona que habla dos idiomas es más fácil aprender otro idioma y eso lo comprobé. Los niños que hablaban quechua captaban más rápido”*.

- (ii) **Comparaban las lenguas;** uno de los docentes afirmó que los estudiantes compararon el inglés con el castellano o la lengua originaria y eso hacía que se demoraran en responder. Por ejemplo, el D.1 afirmó: *“Los estudiantes comparaban con las otras lenguas y demoraban en responder o respondían en quechua”*.
- (iii) **Nada significativo;** uno de los docentes no identificó nada relevante. Es el mismo docente que tenía los estudiantes que más hablaban el castellano. Por ejemplo, el D.5 mencionó: *“No había nada significativo (...)”*.

La figura 27 muestra las respuestas de los docentes en relación al bilingüismo de los estudiantes y su aprendizaje de inglés.

Figura 27

Respuestas: ¿consideras que el hecho de que los niños hablaran dos lenguas influía en su aprendizaje de inglés?, ¿cómo?



- **¿Consideras que si los niños siguen aprendiendo inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano o una de las dos?, ¿por qué?**

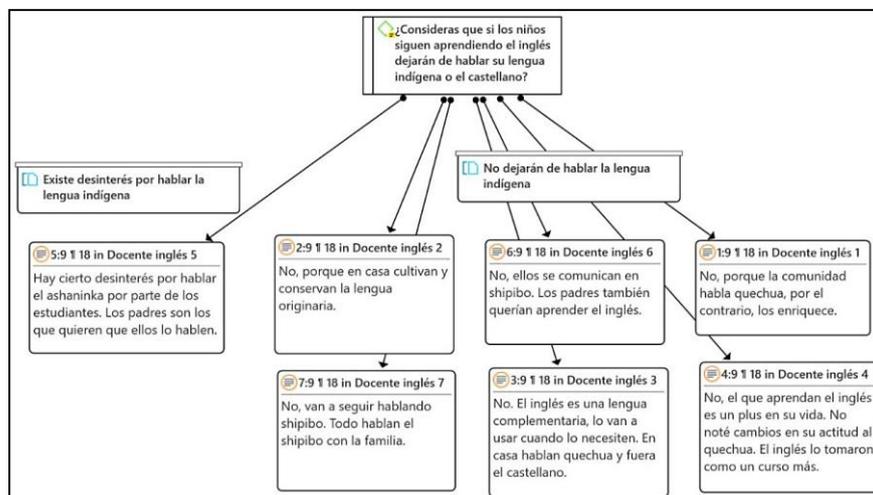
Las respuestas de los docentes de inglés se pueden agrupar en dos categorías:

- (i) **No dejarían de hablar la lengua originaria;** seis docentes manifestaron que los estudiantes usan la lengua originaria y más en su entorno familiar, en el hogar, lo que les da la percepción de que no se dejaría de hablar. Asimismo, afirmaron que ven al inglés como una lengua más que aprender. Por ejemplo, el D.3 mencionó: *“No. El inglés es una lengua complementaria, lo van a usar cuando lo necesiten. En casa hablan quechua y fuera el castellano”*.
- (ii) **Existe desinterés por hablar la lengua originaria (sí dejarían de hablarla);** uno de los docentes expresó que los estudiantes no desean hablar la lengua originaria y, por el contrario, son los padres los que quieren que ellos la hablen. Esto iría más allá de la enseñanza de inglés. Por ejemplo, el D.4 manifestó: *“Hay cierto desinterés por hablar el ashaninka por parte de los estudiantes. Los padres son los que quieren que ellos lo hablen”*.

La figura 28 muestra las respuestas de los docentes en referencia a su percepción sobre el futuro de la lengua originaria en el marco del aprendizaje de inglés.

Figura 28

Respuestas: ¿consideras que si los niños siguen aprendiendo inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano, o una de las dos?, ¿por qué?



➤ ¿Qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?

Las respuestas de los docentes de inglés, que se muestran en la figura 29, se pueden agrupar en tres categorías:

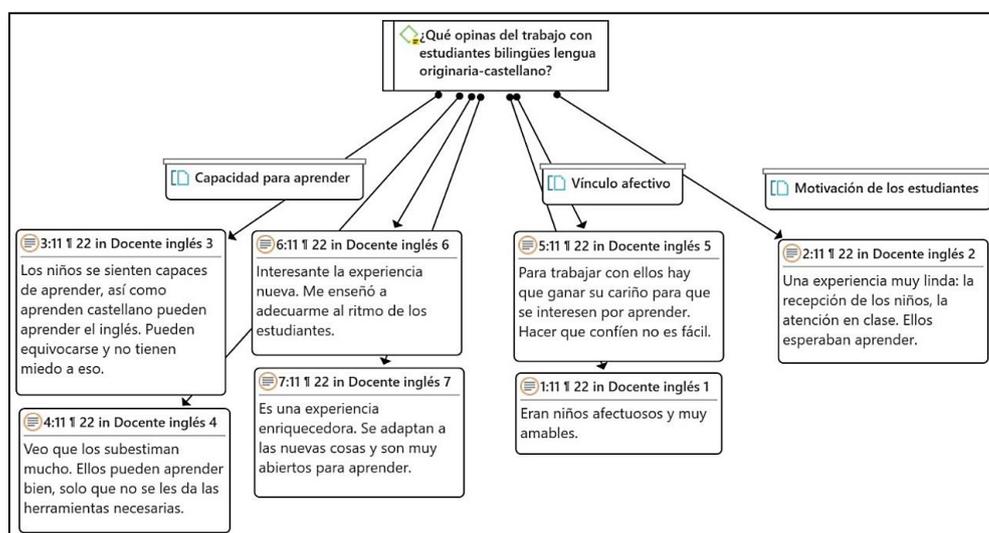
- (i) **Capacidad para aprender;** cuatro docentes manifestaron que los estudiantes se adaptan rápido a los nuevos aprendizajes y tienen facilidad para aprender. Por ejemplo, el D.4 mencionó: "*Veo que los subestiman mucho. Ellos pueden aprender bien, solo que no se les da las herramientas necesarias*". Asimismo, el D.3 expresó: "*Los niños se sienten capaces de aprender, así como aprenden castellano pueden aprender el inglés. Pueden equivocarse y no tienen miedo a eso*".
- (ii) **Vínculo afectivo;** dos docentes resaltaron el aspecto afectivo. Uno de ellos mencionó que el docente primero tiene que formar un vínculo con los estudiantes; asimismo, el otro docente expresó que los estudiantes son amables. Por ejemplo, el D.5 manifestó: "*Para trabajar con ellos hay que ganar su cariño para que se interesen por aprender. Hacer que confíen no es fácil*".

- (iii) **Motivación de los estudiantes;** uno de los docentes destacó el interés de los estudiantes por aprender inglés. Por ejemplo, el D.2 afirmó: *“Una experiencia muy linda: la recepción de los niños, la atención en clase. Ellos esperaban aprender”*.

La figura 29 muestra la opinión de los docentes de inglés sobre su trabajo con los estudiantes bilingües lengua originaria-castellano.

Figura 29

Respuestas: ¿qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?



- **¿Consideras que los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender inglés?, ¿por qué?**

La respuesta de los docentes de inglés, que se muestran en la figura 30, fue unánime. Todos coinciden en que los niños de pueblos originarios deben aprender inglés. La justificación brindada por los docentes se agrupa en una sola categoría:

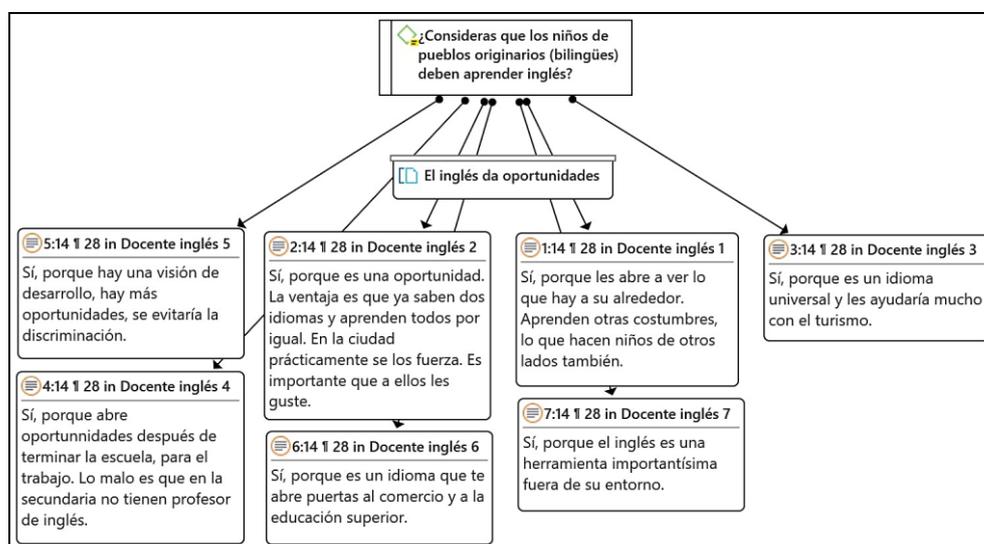
- (i) **El inglés brinda oportunidades;** los siete docentes manifestaron que hablar inglés permitirá a los estudiantes usarlo en diferentes contextos o espacios fuera de su entorno. Este argumento aplica en sí para cualquier persona que aprende una lengua extranjera. Por ejemplo, el D.2 mencionó: *“Sí, porque es una oportunidad. La ventaja es que ya saben dos idiomas y aprenden*

todos por igual. En la ciudad prácticamente se los fuerza. Es importante que a ellos les guste”.

La figura 30 muestra las respuestas de los docentes sobre el aprendizaje de inglés en niños de pueblos originarios.

Figura 30

Respuestas: ¿consideras que los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender inglés?, ¿por qué?



➤ **¿Hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés? Explique.**

Se utiliza el término interferencia en esta pregunta (a los docentes) para referir al uso de lenguas durante la sesión de aprendizaje de inglés. Los docentes, en general, no están familiarizados con los términos académicos sobre el multilingüismo; por ello, se trató de usar terminología familiarizada con ellos.

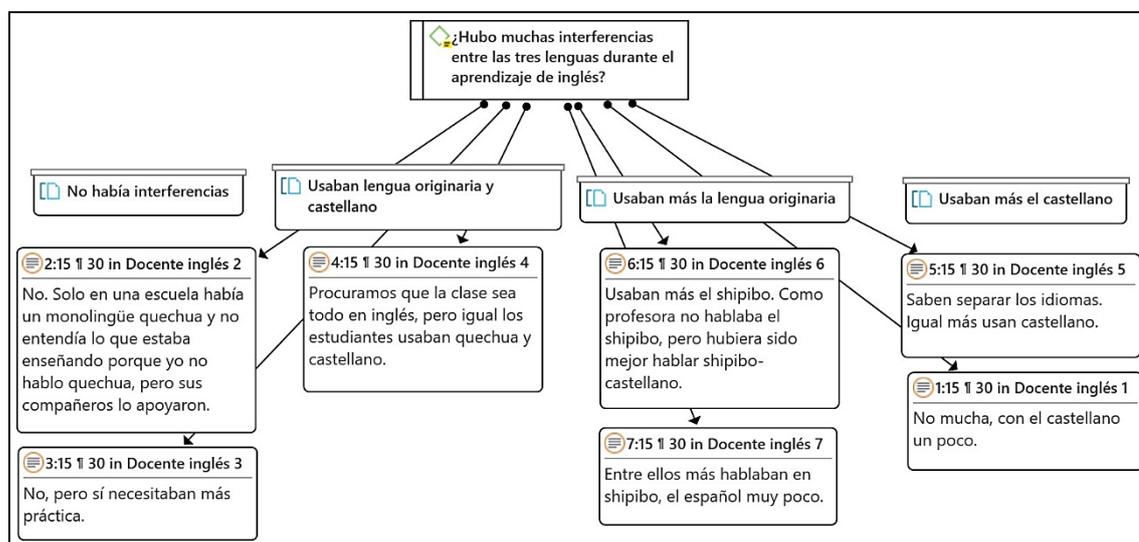
Las respuestas de los docentes de inglés, que se muestran en la figura 31, se pueden agrupar en cuatro categorías:

- (i) **Usaban más el castellano;** dos docentes manifestaron que los estudiantes usaban más el castellano, aunque también saben separar los idiomas. Por ejemplo, el D.5 manifestó: *“Saben separar los idiomas. Igual más usan castellano”*.
- (ii) **Usaban más la lengua originaria;** dos docentes afirmaron que los estudiantes más usaron la lengua originaria. Uno de los docentes menciona que hubiera sido mejor la enseñanza-aprendizaje si él hubiera hablado ese idioma. Por ejemplo, el D.6 mencionó: *“Usaban más el shipibo. Como profesora no hablaba el shipibo, pero hubiera sido mejor hablar shipibo-castellano”*.
- (iii) **Usaban más la lengua originaria y el castellano;** uno de los docentes expresó que pese a que encaminó la clase para que se hablara todo en inglés, los estudiantes usaron la lengua originaria y el castellano. Por ejemplo, el D.4 expresó: *“Procuramos que la clase sea todo en inglés, pero igual los estudiantes usaban quechua y castellano”*.
- (iv) **No hubo interferencias;** dos docentes manifestaron que usaron más inglés. Por ejemplo, el D.2 afirmó: *“No. Solo en una escuela había un monolingüe quechua y no entendía lo que estaba enseñando porque yo no hablo quechua, pero sus compañeros lo apoyaron”*.

La figura 31 muestra las respuestas brindadas por los docentes en referencia al uso de lenguas de los estudiantes durante el aprendizaje de inglés.

Figura 31

Respuestas: ¿hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés?



B) Percepción sobre su desempeño docente

Este componente consideró cinco preguntas: (1) de todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó para que los estudiantes aprendan más rápido?, (2), ¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?, (3) ¿en qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?, (4) ¿cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?, y (5) ¿qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las preguntas.

- **De todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó para que los estudiantes aprendan más rápido?**

Las respuestas que se muestran en la figura 32 se pueden agrupar en dos categorías:

- Recursos motivadores;** cinco docentes manifestaron que, además de los recursos obligatorios para el curso, usaron otros que fueron motivadores: como imágenes, canciones, rimas. Además de ello, enseñaban a través de juegos, dinámicas, y eso les gustaba a los estudiantes. En las respuestas

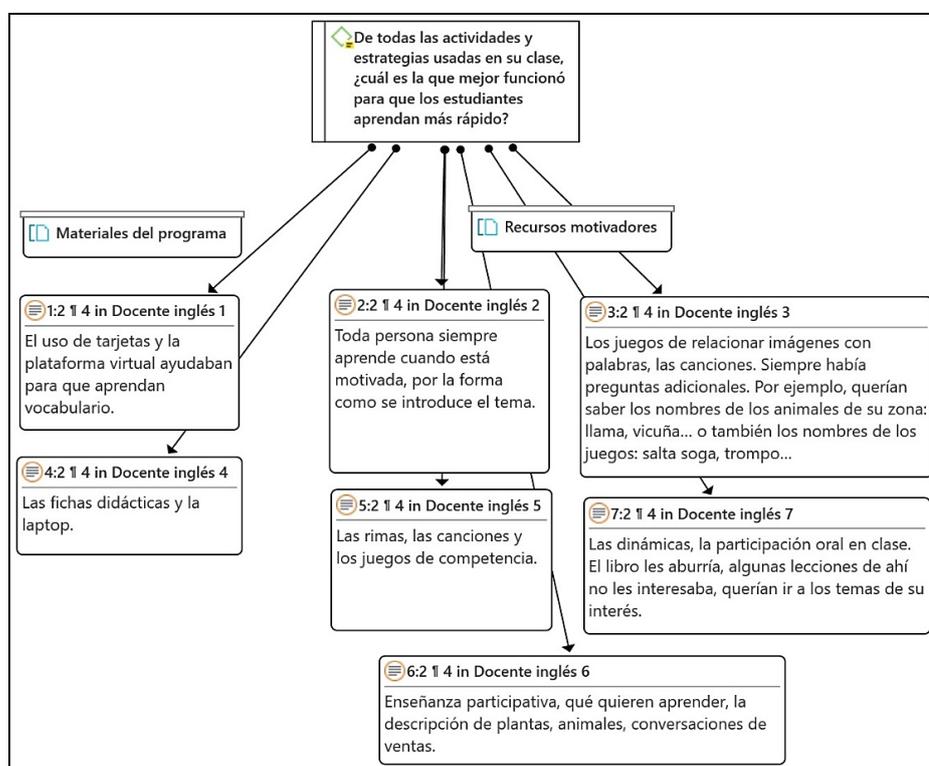
también se evidenció el interés de los estudiantes por aprender algunos temas en particular. Por ejemplo, el D.3 expresó: “*Los juegos de relacionar imágenes con palabras, las canciones. Siempre había preguntas adicionales. Por ejemplo, querían saber los nombres de los animales de su zona: llama, vicuña... o también los nombres de los juegos: salta sogá, trompo*”. Asimismo, el D.7 afirmó: “*Las dinámicas, la participación oral en clase. El libro les aburría, algunas lecciones de ahí no les interesaba, querían ir a los temas de su interés*”.

- (ii) **Materiales del programa;** dos de los docentes manifestaron que los materiales del programa les funcionó para que los estudiantes aprendan. Por ejemplo, el D.1 mencionó: “*El uso de tarjetas y la plataforma virtual ayudaban para que aprendan vocabulario*”.

La figura 32 muestra las respuestas de los docentes sobre las estrategias que les funcionaron para el aprendizaje de inglés.

Figura 32

Respuestas: de todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó?



➤ **¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?**

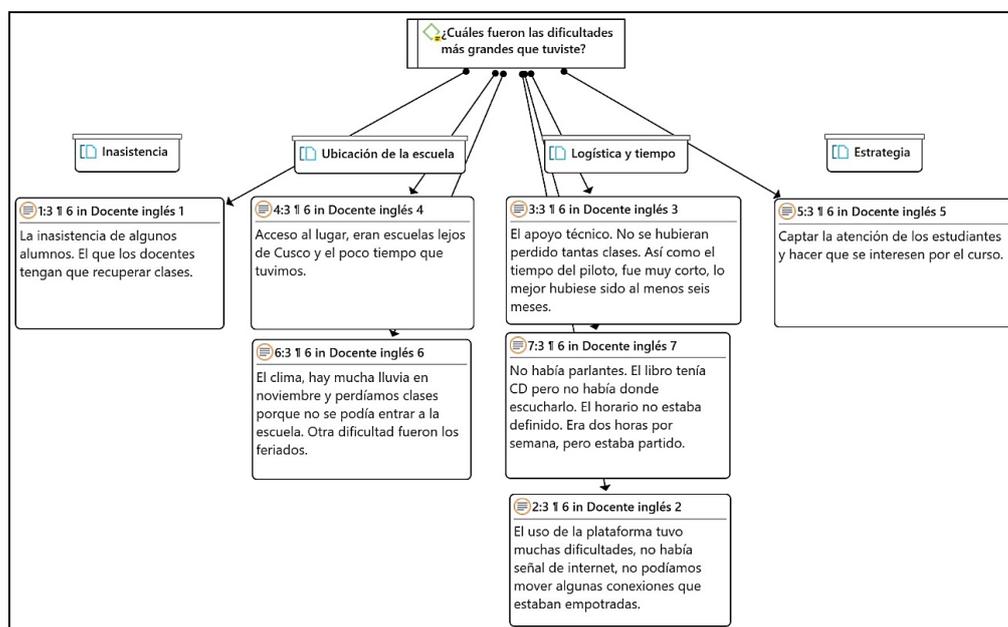
Las respuestas que se muestran en la figura 33 se pueden agrupar en cuatro categorías:

- (i) **Logística y tiempo;** tres docentes manifestaron que los recursos tecnológicos fallaron por momentos o que la escuela no contaba con algunos implementos necesarios. Esto generaba pérdida de tiempo o, simplemente, no pudieron usar todos los recursos, según lo planificado antes de iniciar con el aprendizaje de inglés. Por ejemplo, el D.7 mencionó: *“No había parlantes. El libro tenía CD pero no había donde escucharlo. El horario no estaba definido. Era dos horas por semana, pero estaba partido”*. Del mismo modo, el D.2 expresó: *“El uso de la plataforma tuvo muchas dificultades, no había señal de internet, no podíamos mover algunas conexiones que estaban empotradas”*.
- (ii) **Ubicación de la escuela;** dos docentes expresaron que las escuelas estaban en lugares un tanto inaccesibles y esto generaba dificultades para su llegada. Por ejemplo, el D.6 afirmó: *“El clima, hay mucha lluvia en noviembre y perdíamos clases porque no se podía entrar a la escuela. Otra dificultad fueron los feriados”*.
- (iii) **Inasistencia de los estudiantes;** uno de los docentes afirmó que algunos estudiantes faltaban a clases y esto fue una dificultad para él. Por ejemplo, el D.1 manifestó: *“La inasistencia de algunos alumnos. El que los docentes tengan que recuperar clases”*.
- (iv) **Estrategia;** uno de los docentes manifestó que le faltó estrategias para capturar la atención de los estudiantes. Por ejemplo, el D.5 mencionó: *“Captar la atención de los estudiantes y hacer que se interesen por el curso”*.

La figura 33 muestra las respuestas de los docentes sobre las dificultades que tuvieron durante el proceso de aprendizaje de inglés.

Figura 33

Respuestas: ¿cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?



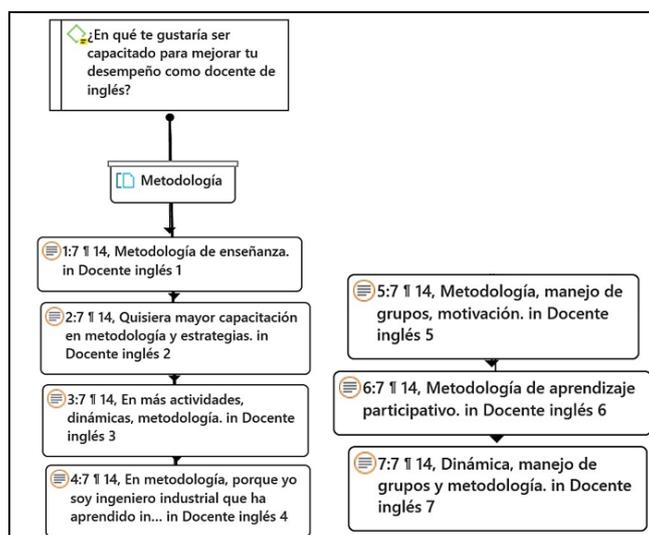
➤ **¿En qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?**

La respuesta de los docentes de inglés, que se muestra en la figura 34, fue unánime. Todos coinciden en que necesitan ser capacitados en metodología, además, algunos mencionaron el manejo de grupos, aprendizaje participativo y motivación. Por ejemplo, el D.7 mencionó: *“Dinámica, manejo de grupos y metodología”*.

La figura 34 muestra las respuestas de los docentes referidos a que requieren capacitación en metodología y otros aspectos.

Figura 34

Respuestas: ¿en qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?



➤ **¿Cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?**

Cada una de las regiones aplicó una metodología y recursos distintos. Dos regiones usaron la metodología *blended* o mixta, cada una con su propio software; otra región usó libros; y una última usó *flashcards*.

Las respuestas de los docentes se aprecian en la figura 35. Se resumen de la siguiente forma:

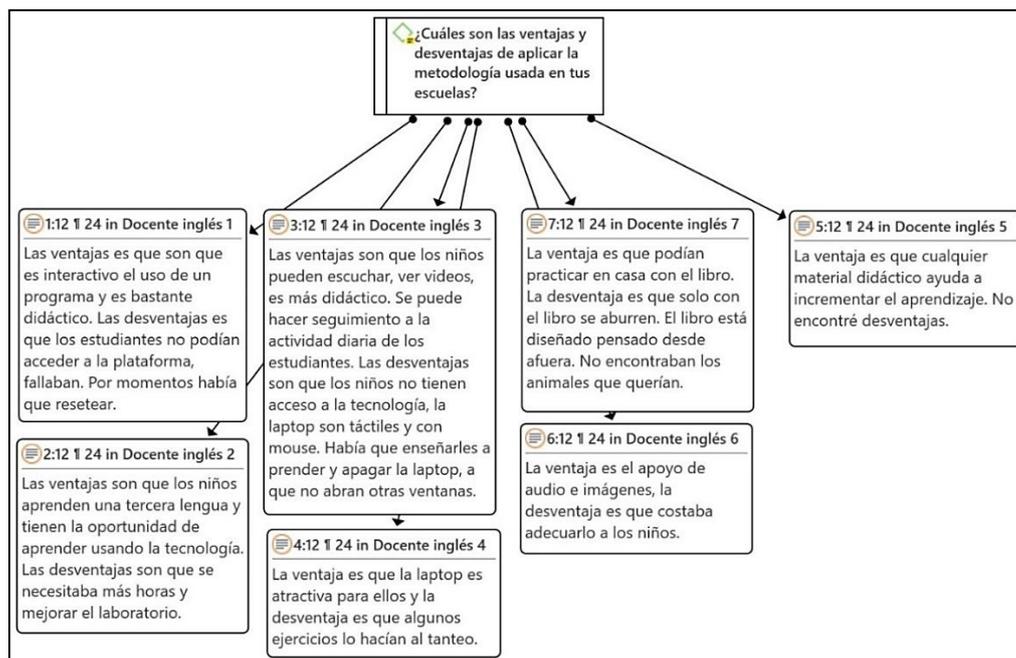
- A) En el caso de la metodología *blended*, los docentes afirmaron que las ventajas son que captan la atención de los estudiantes, lo consideran más didáctico; sin embargo, las desventajas es que la plataforma tiende a fallar, falta la capacitación de los estudiantes en el uso de tecnología, los ejercicios se pueden desarrollar en una suerte de adivinar las respuestas.
- B) En el caso del libro, los docentes manifestaron que la ventaja es que los niños pueden acceder a él en cualquier momento; sin embargo, la desventaja es que no está elaborado de acuerdo a los intereses, necesidades de aprendizaje y realidad de los estudiantes y esto generaba desmotivación en ellos para usarlo.

C) En el caso de los *flashcards*, el docente no encontró desventajas.

La figura 35 muestra las respuestas de los docentes en referencia a las ventajas y desventajas encontradas en la metodología que usaron con los estudiantes.

Figura 35

Respuestas: ¿cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?



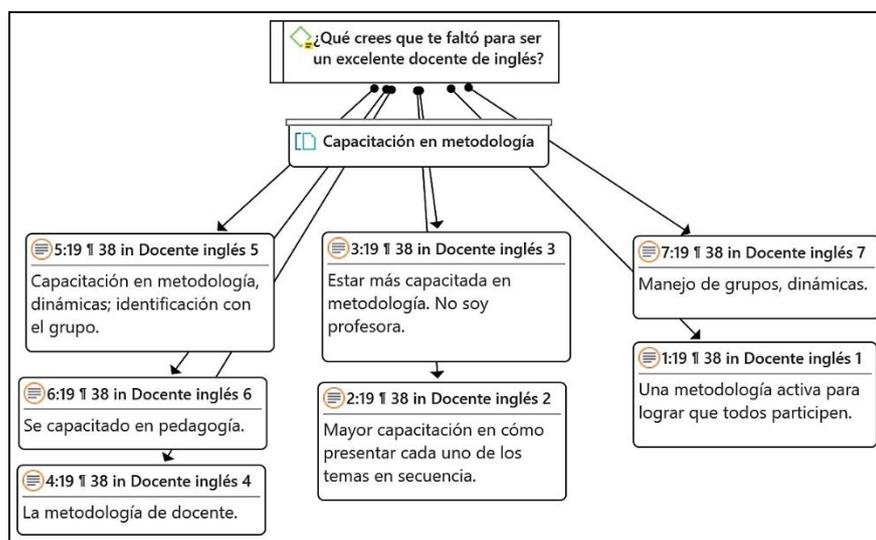
➤ ¿Qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?

La respuesta de los docentes de inglés, que se muestra en la figura 36, fue unánime. Todos coinciden en que necesitan ser capacitados en metodología. Por ejemplo, el D.5 mencionó: *“Capacitación en metodología, dinámicas; identificación con el grupo”*.

La figura 36 muestra las respuestas de los docentes sobre los aspectos en que deben mejorar para ser altamente cualificados.

Figura 36

Respuestas: *¿qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?*



En este aspecto es relevante mencionar que solo uno de los docentes de inglés ha estudiado pedagogía. Los otros seis docentes que participaron en la implementación del proyecto piloto han aprendido inglés en un centro de idiomas, pero no han llevado un curso para la enseñanza del idioma. Como parte de la implementación del proyecto piloto, todos fueron capacitados previamente; sin embargo, todos coinciden en la percepción de que no fue suficiente esa capacitación.

Otro aspecto importante es que en Perú hay una brecha que cubrir en cuanto a docentes de inglés. No se cuenta con la cantidad necesaria para cubrir todas las escuelas del Estado. Por ello, se recurre a diversos profesionales que sepan el idioma sin necesidad de ser docentes; a ellos se les brinda las respectivas capacitaciones, que siempre parece ser insuficiente si no son de la especialidad de educación.

C) Percepción sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés

Este componente consideró dos preguntas: (1) ¿alguna persona se quejó por la enseñanza de inglés?, ¿cómo?, y (2) ¿el director apoyó tu trabajo?, ¿cómo?

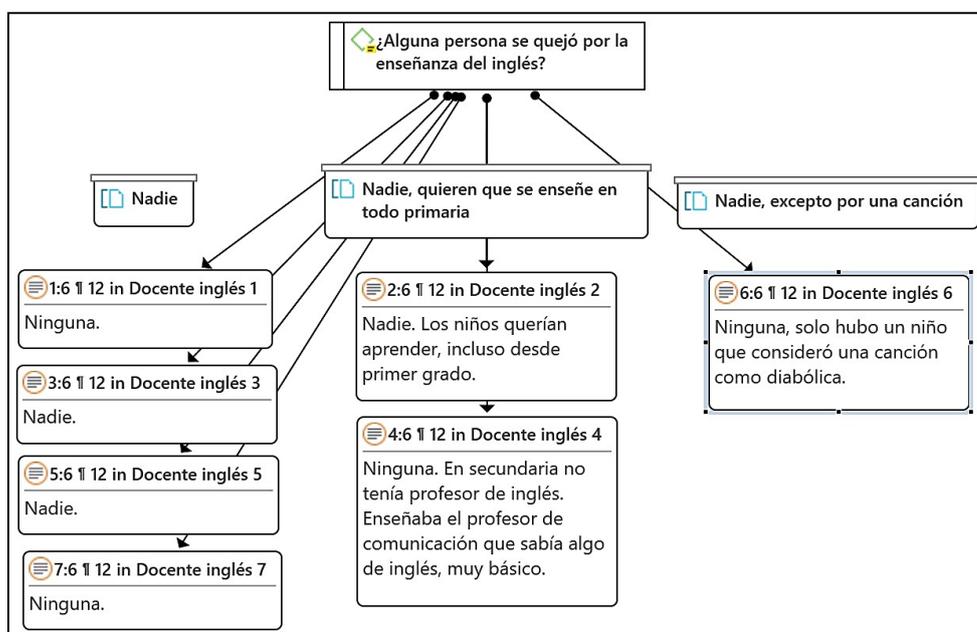
➤ **¿Alguna persona se quejó por la enseñanza de inglés?, ¿cómo?**

Las respuestas de los docentes de inglés, que se muestran en la figura 37, evidencian que ninguna persona se quejó o estuvo en contra de la enseñanza de inglés. Por el contrario, manifiestan que los padres de familia quieren que se enseñe en toda la primaria y mencionan que en secundaria se enseña, pero el profesor no tiene mucho dominio de este idioma. Por ejemplo, el D.2 expresó: *“Nadie. Los niños querían aprender, incluso desde primer grado”*. Del mismo modo, el D.4 afirmó: *“Ninguna. En secundaria no tenía profesor de inglés. Enseñaba el profesor de comunicación que sabía algo de inglés, muy básico”*. Asimismo, un docente expresó que, pese a que nadie estuvo en contra, solo un niño tuvo una queja de una canción porque la consideró diabólica. Es el caso del D.6 que mencionó: *“Ninguna, solo hubo un niño que consideró una canción como diabólica”*.

La figura 37 muestra las respuestas de los docentes en referencia a que nadie se quejó por la llevar a cabo el proceso de aprendizaje de inglés.

Figura 37

Respuestas: ¿alguna persona se quejó por la enseñanza de inglés?, ¿cómo?



➤ **¿El director apoyó tu trabajo?, ¿cómo?**

Cada docente tuvo a su cargo dos escuelas; solo uno de ellos tuvo a su cargo cuatro escuelas, porque no había gran cantidad de niños en cada aula; lo que permitía que pudiera hacer un seguimiento a los estudiantes sin mayor dificultad.

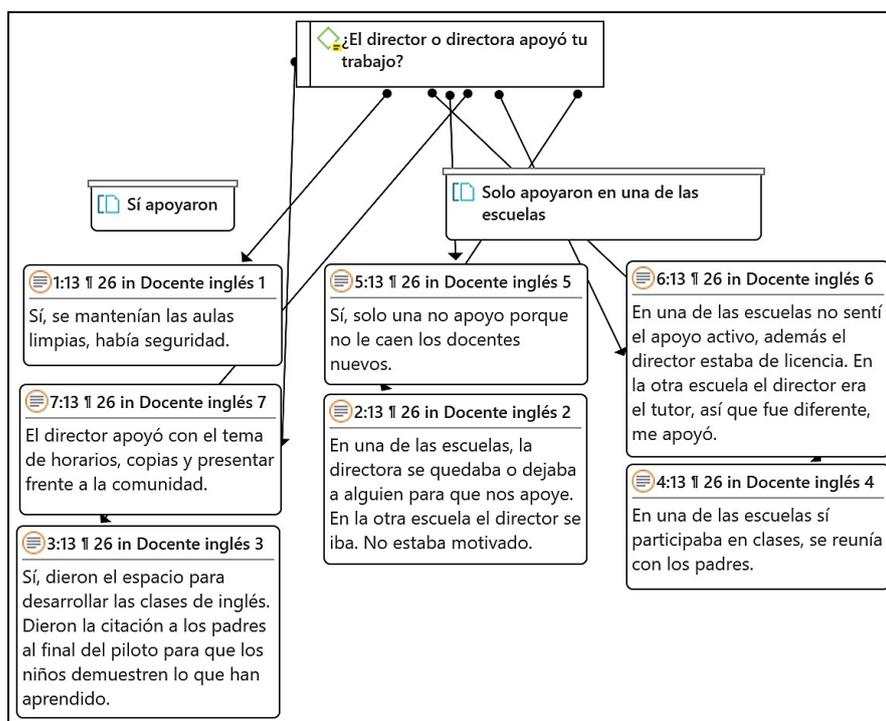
Sobre las respuestas al apoyo brindado por el director, que se muestran en la figura 38, se pueden agrupar en dos categorías:

- (i) **Sí apoyaron;** tres docentes manifestaron que los directores sí los apoyaron en diferentes aspectos, brindaron seguridad a los equipos, facilitaron los horarios para el desarrollo de las sesiones, dialogaron con los padres de familia, entre otros. Por ejemplo, el D.3 mencionó: *“Sí, dieron el espacio para desarrollar las clases de inglés. Dieron la citación a los padres al final del proyecto piloto para que los niños demuestren lo que han aprendido”*.
- (ii) **Solo apoyaron en una de las escuelas;** cuatro docentes expresaron que de las dos escuelas que estaban a su cargo, solo en una brindaron el apoyo. En las escuelas donde el director no apoyó, se menciona que el director no estaba motivado con las clases de inglés o simplemente no le agradaban los profesores que recién llegan a la escuela. Por ejemplo, el D.4 expresó: *“En una de las escuelas sí participaba en clases, se reunía con los padres”*.

La figura 38 muestra las respuestas de los docentes quienes hacen referencia al apoyo de los directores en el proceso de aprendizaje de inglés.

Figura 38

Respuestas: ¿el director apoyó tu trabajo?, ¿cómo?



D) Percepción en general

Este componente consideró cinco preguntas: (1) ¿el número de horas para el aprendizaje de inglés fue suficiente, por qué?, (2) ¿el proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones educativas interculturales bilingües?, ¿por qué?, (3) si tuviera que cambiar algo de la implementación del proyecto piloto, ¿qué sería?, (4) ¿cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?, y (5) ¿qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las preguntas.

➤ ¿El número de horas para el aprendizaje de inglés fue suficiente, por qué?

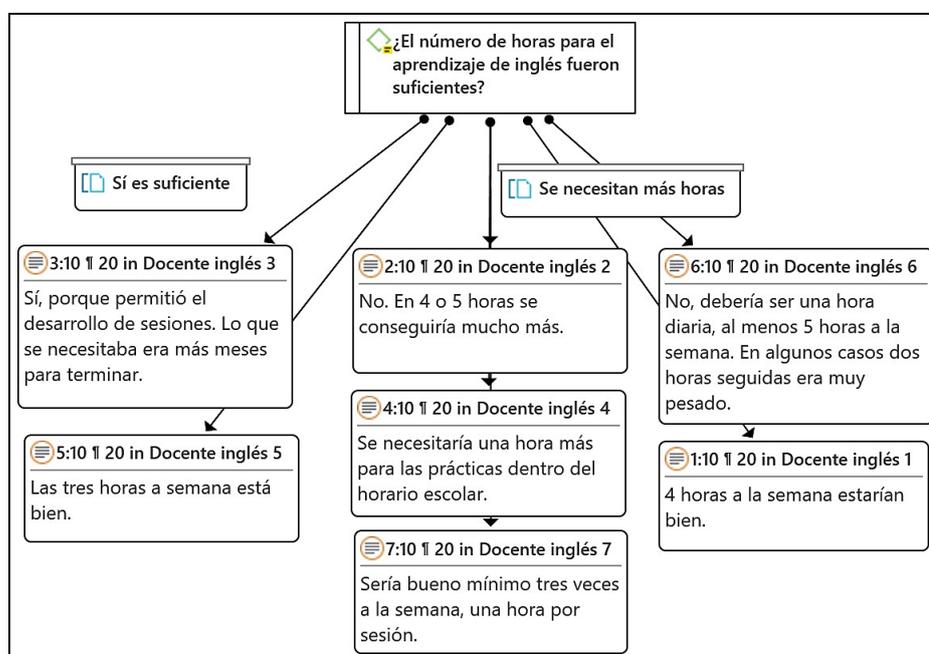
Las respuestas que se muestran en la figura 39 se pueden agrupar en dos categorías:

- (i) **Se necesitan más horas;** cinco docentes afirman que el tiempo no fue suficiente, que se requiere como mínimo cuatro horas a la semana. Uno de los docentes resalta que las horas de enseñanza de inglés se deben incluir dentro del horario escolar. Por ejemplo, el D.6 mencionó: *“No, debería ser una hora diaria, al menos 5 horas a la semana. En algunos casos dos horas seguidas era muy pesado”*.
- (ii) **Sí es suficiente;** dos docentes expresaron que el tiempo es el adecuado. Solo uno de ellos, además, mencionó que el tiempo de desarrollo del proyecto piloto debe durar más meses. Por ejemplo, el D.3 expresó: *“Sí, porque permitió el desarrollo de sesiones. Lo que se necesitaba era más meses para terminar”*.

La figura 39 muestra las respuestas de los docentes en referencia al número de horas destinadas para el aprendizaje de inglés.

Figura 39

Respuestas: ¿el número de horas para el aprendizaje de inglés fue suficiente?, ¿por qué?



➤ **¿El proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones educativas interculturales bilingües?, ¿por qué?**

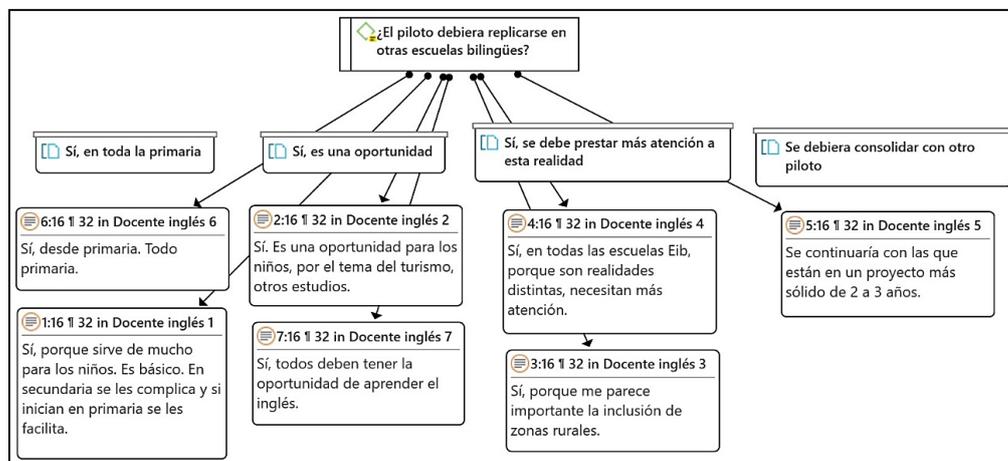
Las respuestas de los docentes, que se muestran en la figura 40, evidencian que todos están de acuerdo con que se replique en otras instituciones educativas interculturales bilingües. Los motivos se pueden agrupar en 4 categorías:

- (i) **Se debe replicar en toda la primaria;** dos docentes manifestaron que además de replicarse, debe extenderse a toda la primaria. Uno de ellos resaltó la necesidad de iniciar en primaria para que puedan consolidar sus aprendizajes en secundaria. Por ejemplo, el D.1 mencionó: *“Sí, porque sirve de mucho para los niños. Es básico. En secundaria se les complica y si inician en primaria se les facilita”*.
- (ii) **Es una oportunidad;** dos docentes manifestaron que es importante para que los estudiantes lo usen en su interacción con los turistas y para sus estudios en general. Por ejemplo, el D.2 expresó: *“Sí. Es una oportunidad para los niños, por el tema del turismo, otros estudios”*.
- (iii) **Se debe prestar más atención a esta realidad;** dos docentes afirmaron que es importante incluir a las escuelas de zonas rurales en la enseñanza de inglés. Por ejemplo, el D.3 manifestó: *“Sí, porque me parece importante la inclusión de zonas rurales”*.
- (iv) **Se debe consolidar con otro proyecto piloto;** uno de los docentes expresó la necesidad de consolidar el proyecto piloto para la réplica. Por ejemplo, el D.5 afirmó: *“Se continuaría con las que están en un proyecto más sólido de 2 a 3 años”*.

La figura 40 muestra las respuestas de los docentes sobre la réplica del proyecto piloto en otras instituciones educativas interculturales bilingües.

Figura 40

Respuestas: ¿el proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones interculturales bilingües?, ¿por qué?



➤ **Si tuviera que cambiar algo de la implementación proyecto piloto, ¿qué sería?**

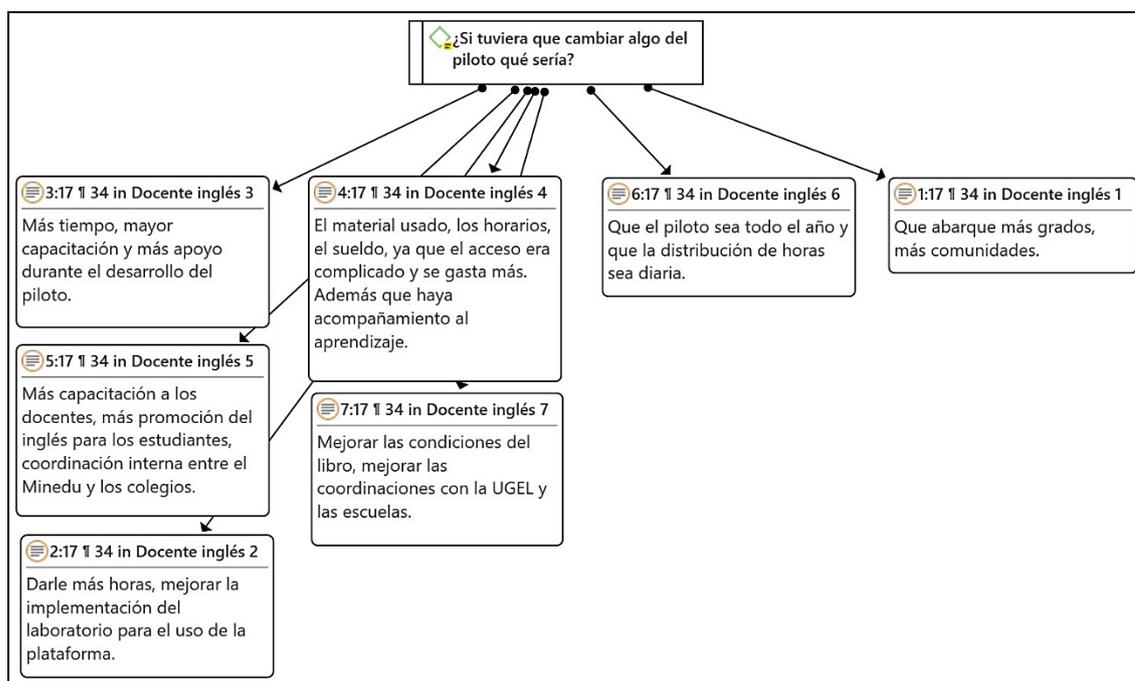
Las respuestas de los docentes, que se muestran en la figura 41, evidencian que sugieren:

- ✓ Mayor capacitación a los docentes.
- ✓ Acompañamiento durante el desarrollo del piloto.
- ✓ Mejorar los materiales, adecuarlos para los estudiantes.
- ✓ Mejorar la coordinación entre el Ministerio de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local.
- ✓ Aumentar el tiempo de duración del proyecto piloto.
- ✓ Cubrir más grados, por pedido de los padres de familia.
- ✓ Considerar en el presupuesto el traslado de los docentes a las escuelas.

La figura 41 muestra la opinión de los docentes sobre los cambios que deberían hacerse a la implementación del proyecto piloto para mejorarlo.

Figura 41

Respuestas: *si tuviera que cambiar algo de la implementación proyecto piloto, ¿qué sería?*



➤ ¿Cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?

Las respuestas de los docentes evidencian que los docentes han tenido experiencias positivas con:

- ✓ Las dinámicas.
- ✓ El uso de las canciones como recursos motivadores y de aprendizaje, así como de los dibujos.
- ✓ El uso de diversos materiales.
- ✓ Enseñar temas que son de interés para los estudiantes.
- ✓ La exposición constante al inglés.
- ✓ El uso del enfoque comunicativo.

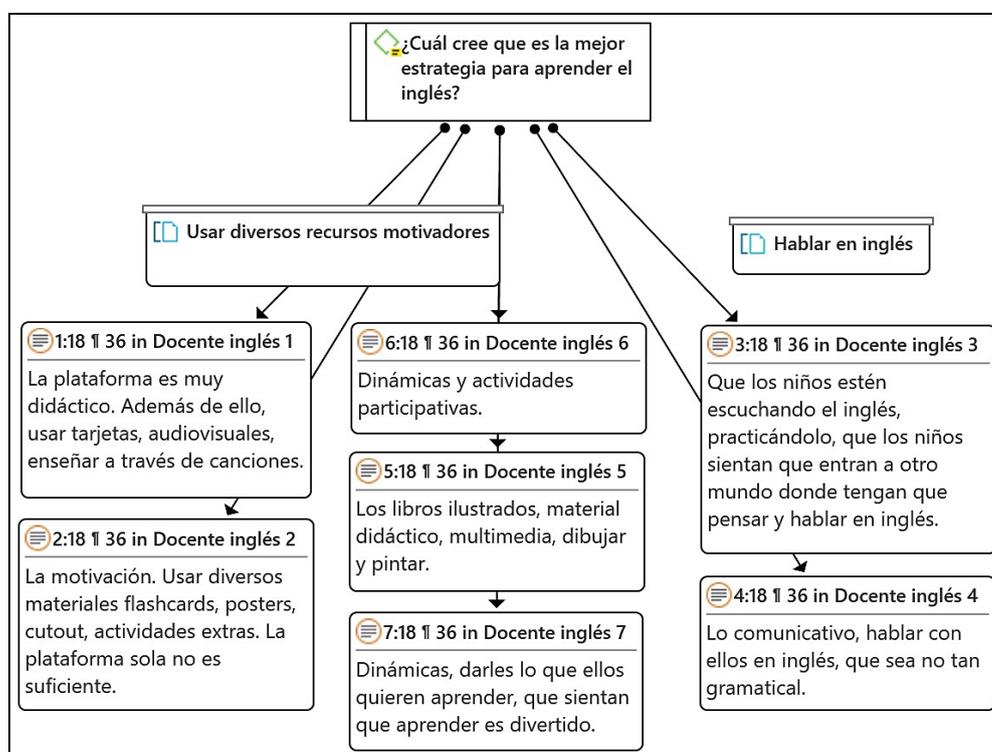
En tal sentido las respuestas, que se muestran en la figura 42, se pueden agrupar en dos categorías:

- (i) **Uso de recursos motivadores;** cinco docentes manifestaron que el uso de diferentes recursos como los audiovisuales, tarjetas, posters, entre otros, resultan interesante para los estudiantes y eso ayuda a captar mejor su atención, por ende, lograr mejores aprendizajes. Por ejemplo, el D.2 mencionó: *“La motivación. Usar diversos materiales flashcards, posters, cutout, actividades extras. La plataforma sola no es suficiente”*.
- (ii) **Exposición al inglés;** dos docentes manifestaron que los estudiantes necesitan escuchar y practicar inglés. Por ejemplo, el D.3 expresó: *“Que los niños estén escuchando el inglés, practicándolo, que los niños sientan que entran a otro mundo donde tengan que pensar y hablar en inglés”*.

La figura 42 muestra las sugerencias de los docentes en referencia a las mejores estrategias para aprender inglés, considerando la experiencia vivida con los estudiantes bilingües lengua originaria-castellano.

Figura 42

Respuestas: ¿cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?



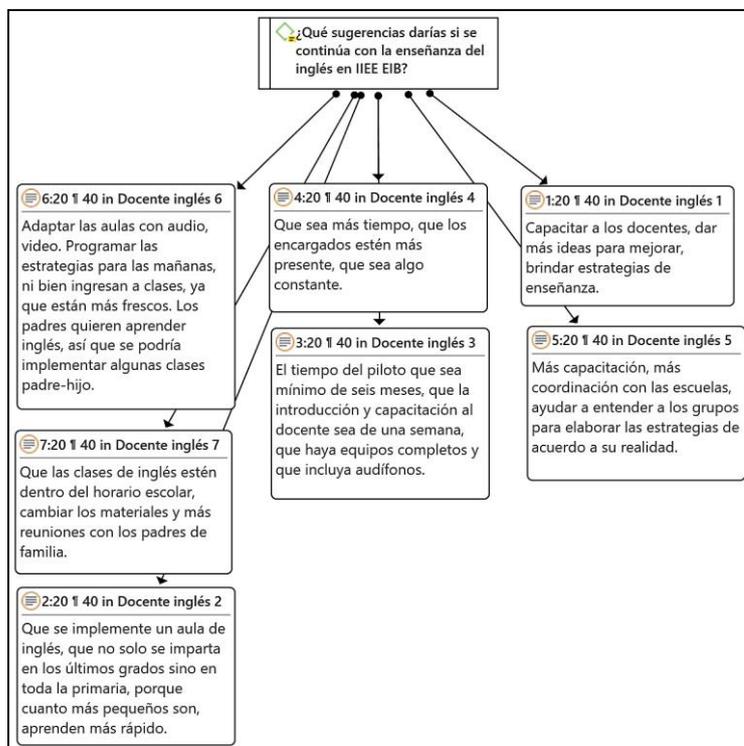
➤ **¿Qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?**

Las respuestas de los docentes, que se muestran en la figura 43, expresan las siguientes sugerencias:

- ✓ Implementar el aula de inglés.
- ✓ Incluir las horas de inglés en el horario escolar.
- ✓ Aumentar el tiempo de aprendizaje de inglés.
- ✓ Usar diversos materiales (adecuar los materiales).
- ✓ Usar el enfoque comunicativo.
- ✓ Capacitar a los docentes en metodología de enseñanza de inglés.
- ✓ Elaborar estrategias de acuerdo a la realidad de los estudiantes.

Figura 43

Respuestas: ¿qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?



❖ **Síntesis de los resultados sobre la percepción de los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés**

Esta subpregunta pretende identificar, a través de los datos cuantitativos y cualitativos, la percepción de los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de esta lengua. En tal sentido, a nivel cuantitativo, los resultados de los cuatro componentes de esta variable determinan la percepción positiva que tienen los docentes.

La tabla 75, que se presenta a continuación, muestra la media de cada uno de los cuatro componentes relacionados al nivel de conformidad de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de inglés.

Tabla 75

Media de la variable “Nivel de conformidad de los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés”

Ítems		Percepción sobre los estudiantes	Percepción sobre su desempeño docente	Percepción sobre la motivación externa de los estudiantes	Percepción general
N	Válido	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,43	3,86	4,57	4,50
Desviación Típica		,53	,69	,48	,78

La tabla 75 muestra que, en los cuatro componentes, la media mínima es 3,86 (para la percepción sobre su desempeño docente) y la máxima es 4,57 (para la percepción sobre la motivación externa).

En general, en una escala de 1 a 5, la media obtenida en el total de ítems del nivel de conformidad de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de inglés es positiva de 4,41 (D.T. 0,52).

La tabla 76, que se presenta a continuación, resume las categorías identificadas en las respuestas de los docentes de inglés sobre el proceso de aprendizaje de inglés.

Tabla 76

Percepción de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de inglés: categorías identificadas

Componentes	Ítems	# de docentes	Categorías
Percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés	1. ¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?	N=5	Tuvieron dificultades en algunos aspectos de aprendizaje.
		N=1	Tuvieron dificultades con el horario de clases.
		N=1	No tuvieron dificultades.
	2. ¿Qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios?	N=3	Predominantemente castellano.
		N=2	Predominantemente bilingüe: lengua originaria y castellano.
		N=2	Predominantemente lengua originaria.
	3. ¿Consideras que el hecho de que los niños hablan dos lenguas influyó en su aprendizaje de inglés?	N=5	Influencia positiva.
		N=1	Comparaban las lenguas.
		N=1	Nada significativo.
	4. ¿Consideras que si los niños siguen aprendiendo inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano o una de las dos?	N=6	No dejarían de hablar la lengua originaria.
		N=1	Existe desinterés por hablar la lengua originaria.
	5. ¿Qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?	N=4	Tienen capacidad para aprender.
		N=2	Se debe generar un vínculo afectivo.
		N=1	Tienen motivación.
6. ¿Consideras que los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender inglés?	N=7	El inglés brinda oportunidades (Sí deben aprender).	
7. ¿Hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés?	N=2	Usaban más el castellano.	
	N=2	Usaban más la lengua originaria.	
	N=2	No hubo interferencias.	
	N=1	Usaban más la lengua originaria y el castellano.	
Percepción sobre su desempeño docente	1. De todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó para que los estudiantes aprendan más rápido?	N=5	Recursos motivadores.
		N=2	Materiales del programa.
	2. ¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?	N=3	Logística y tiempo.
		N=2	Ubicación de la escuela.
		N=1	Inasistencia de los estudiantes.
		N=1	Estrategia.
	3. ¿En qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?	N=7	Metodología.

Componentes	Ítems	# de docentes	Categorías
	4. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?	N=4 N=2 N=1	<i>Blended.</i> Libros. <i>Flashcards.</i>
	5. ¿Qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?	N=7	Capacitación en metodología.
Percepción sobre la motivación externa de los estudiantes	1. ¿Alguna persona se quejó por la enseñanza de inglés?	N=7	Ninguna.
	2. ¿El director apoyó tu trabajo?	N=3 N=4	Sí. Solo apoyaron en una de las escuelas.
Percepción general sobre la implementación del proyecto piloto de inglés	1. ¿El número de horas para el aprendizaje de inglés fue suficiente, por qué?	N=5 N=2	Se necesitan más horas. Sí es suficiente.
	2. ¿El proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones educativas interculturales bilingües?	N=2	Se debe replicar en toda la primaria.
		N=2	Es una oportunidad.
		N=2	Se debe prestar más atención a esta realidad.
		N=1	Se debe consolidar con otro proyecto piloto.
	3. Si tuviera que cambiar algo de la implementación proyecto piloto, ¿qué sería?	N=7	Mayor capacitación a los docentes. Acompañamiento durante el desarrollo del piloto. Mejorar los materiales, adecuarlos para los estudiantes. Mejorar la coordinación entre el Ministerio de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local. Aumentar el tiempo de duración del proyecto piloto. Cubrir más grados, por pedido de los padres de familia. Considerar en el presupuesto el traslado de los docentes a las escuelas.
	4. ¿Cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?	N=5 N=2	Uso de recursos motivadores. Exposición al inglés.
	5. ¿Qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?	N=7	Implementar el aula de inglés. Incluir las horas de inglés en el horario escolar. Aumentar el tiempo de aprendizaje de inglés. Usar diversos materiales (adecuar los materiales). Usar el enfoque comunicativo. Capacitar a los docentes en metodología de enseñanza de inglés. Elaborar estrategias de acuerdo a la realidad de los estudiantes.

Como se aprecia en la tabla 76, son diversas las categorías identificadas en las respuestas de los docentes. A continuación, en la tabla 77, se muestra la síntesis de los resultados de la percepción de los docentes de inglés.

Tabla 77

Síntesis de la percepción de los docentes de inglés sobre el aprendizaje de inglés

Componentes	Preguntas	Resultados
Percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés	¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?	Un docente no identificó problemas de aprendizaje en los estudiantes. Cinco expresaron que tuvieron dificultades en retener lo aprendido, seguir la sesión con el libro (puesto que todo estaba en inglés) o comprender aspectos gramaticales. Otro manifestó que las clases eran fuera del horario escolar y ello provocaba que los estudiantes estuvieran cansados o preocupados.
	¿Qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios?, decir ejemplos,	Tres docentes mencionaron que los estudiantes usaron predominantemente castellano. Dos manifestaron que usaron predominantemente las dos lenguas. Dos docentes afirmaron que usaron predominantemente la lengua originaria.
	¿Consideras que el hecho de que los niños hablan dos lenguas inflúa en su aprendizaje de inglés?, ¿cómo?	Cinco docentes manifestaron que hubo una influencia positiva, porque notaban que aprendían rápido y tenían deseos de aprender. Uno de los docentes mencionó que los estudiantes comparaban las lenguas y eso los hacía demorar. Otro docente afirmó que no apreció ninguna influencia significativa.
	¿Consideras que si los niños siguen aprendiendo inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano o una de las dos?, ¿por qué?	Seis de los docentes tienen la percepción de que los estudiantes no dejarían de hablar la lengua originaria. Sin embargo, uno de los docentes manifestó que existe desinterés por hablar la lengua originaria.
	¿Qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?	Cuatro docentes manifestaron que los estudiantes tienen facilidad para aprender. Dos docentes resaltaron el vínculo afectivo con los estudiantes es relevante. Uno de los docentes afirmó que los estudiantes están motivados para aprender inglés.
	¿Consideras que los niños de pueblos originarios deben aprender inglés?, ¿por qué?	Los siete docentes manifestaron que sí deberían aprender inglés porque les brinda oportunidades.
	¿Hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés?	Dos docentes manifestaron que los estudiantes que usaban más el castellano. Otros dos docentes expresaron que los estudiantes usaban más la lengua originaria. Uno de los docentes afirmó que los estudiantes usaban más la lengua originaria y el castellano. Otros dos docentes tuvieron la percepción de que no hubo interferencias.

Componentes	Preguntas	Resultados
Percepción sobre su desempeño docente	De todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó para que los estudiantes aprendan más rápido?	Cinco docentes manifestaron que el uso de recursos, diferentes a los brindados en su capacitación, fue lo que funcionó mejor para el aprendizaje. Dos docentes expresaron que el uso de los materiales del programa les funcionó para lograr aprendizajes.
	¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?	Tres docentes manifestaron que la dificultad más grande fue la logística y el tiempo. Dos docentes expresaron que la dificultad fue la ubicación de la escuela, puesto que no eran accesibles. Uno de los docentes tuvo la percepción de que la dificultad más grande fue la inasistencia de algunos estudiantes.
	¿En qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?	Todos los docentes, por unanimidad, manifestaron que les gustaría ser capacitados en metodología.
	¿Cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?	En el caso de la metodología <i>blended</i> , los docentes manifestaron que capta la atención de los estudiantes; sin embargo, la plataforma tiende a fallar. Con respecto al uso de libros, los estudiantes pueden acceder fácilmente a él; sin embargo, el contenido no está de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes. En referencia al uso de los <i>flashcards</i> , el docente manifestó que ayuda a incrementar los aprendizajes y no encontró desventajas.
	¿Qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?	Todos los docentes, por unanimidad, tuvieron la percepción de que les faltó mayor capacitación en metodología.
Percepción sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés	¿Alguna persona se quejó por la enseñanza de inglés?, ¿cómo?	Todos los docentes manifestaron que no hubo quejas por la enseñanza de inglés; por el contrario, dos docentes manifestaron que algunos querían que se enseñen desde los primeros grados. No obstante, un docente expresó que solo hubo un estudiante que consideró una canción en inglés como diabólica.
	¿El director apoyó tu trabajo?, ¿cómo?	Tres docentes manifestaron que los directores los apoyaron. Cuatro docentes expresaron que los directores solo los apoyaron en una de las escuelas.
Percepción general sobre la implementación del proyecto piloto de inglés	¿El número de horas para el aprendizaje de inglés fue suficiente, por qué?	Cinco docentes afirmaron que el tiempo no fue suficiente, mientras que dos docentes expresaron que el tiempo fue el adecuado.
	¿El proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones interculturales bilingües?	Todos los docentes están de acuerdo con replicar el aprendizaje de inglés en otras instituciones educativas interculturales bilingües.
	Si tuviera que cambiar algo de la implementación del proyecto piloto, ¿qué sería?	Los docentes manifiestan que debe haber mayor capacitación para ellos, que debe haber acompañamiento, que se debe adecuar los materiales para los estudiantes, entre otros aspectos.

Componentes	Preguntas	Resultados
	¿Cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?	Los docentes tuvieron experiencias positivas con el uso de dinámicas, canciones, diversos recursos; con la enseñanza de temas de interés para los estudiantes; así como la exposición constantes al inglés; entre otros.
	¿Qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?	Los docentes sugieren implementar el aula de inglés, incluir el curso en el horario escolar, usar diversos materiales, enseñar temas de interés para los estudiantes, entre otros.

En la tabla 77, se evidencia en líneas generales la percepción positiva de los docentes de inglés sobre el proceso de aprendizaje de este idioma; aunque, además, hay una percepción parcialmente negativa (o crítica) hacia su desempeño docente, específicamente en la metodología que usaron. Asimismo, se pone de relieve la dificultad que tuvieron con la falta de inclusión del curso dentro del horario escolar.

4.3 Actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes de otras áreas

Este apartado presenta los resultados del análisis de las actitudes lingüísticas de los estudiantes que aprendieron inglés y los docentes de otras áreas, es decir, que enseñan otros cursos en la escuela donde se llevó a cabo el proyecto piloto. Se responde la siguiente pregunta y subpreguntas de investigación:

Pregunta de investigación 3: ¿Qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes y docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?

3.1: ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés?

3.2: ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?

Los datos usados para responder estas preguntas se basaron en la encuesta de actitudes lingüísticas. Se aplicó la misma encuesta tanto a estudiantes como a docentes de otras áreas después de terminado el proceso de aprendizaje de inglés. Esta encuesta constaba de siete preguntas (ítems) y cada una de ellas debía ser justificada. Las justificaciones permitieron el análisis cualitativo.

De las siete preguntas, cinco ítems estaban referidos a las actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes: (a) qué lengua/s consideras más importante, que sirvió para identificar si realizaban alguna jerarquía entre las lenguas o le asignaban un valor más alto a una de ellas, (b) qué lengua/s te gusta hablar, para identificar con qué lengua se sentían más cómodos para comunicarse o si tuvieron preferencias por algunas de las lenguas, (c) qué lengua/s te gustaría aprender más, para identificar si estaban a favor del multilingüismo o cuál era su preferencia en el aprendizaje de lenguas, (d) qué lengua/s deberían enseñar en la escuela, para identificar sus preferencias en el aprendizaje de idiomas dentro de su escuela, y (e) si tuvieras que hablar solo una lengua, cuál elegirías; la respuesta de esta última pregunta nos permitiría identificar también sus preferencias.

Del mismo modo, hubo dos ítems vinculados a la percepción que tienen con respecto a las actitudes lingüísticas de las familias de la comunidad: (f) qué lengua/s quieren tus

familiares que aprendas³, y (g) qué lengua/s les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad.

Asimismo, antes del aprendizaje de inglés, se aplicó esta encuesta solo a los estudiantes de las regiones de Ayacucho y Ucayali (140 estudiantes). Esto con la finalidad de verificar si hubo cambios en las actitudes después de aprender inglés. Es decir, comparar un antes y un después del aprendizaje de inglés.

4.3.1 Actitudes lingüísticas de los estudiantes

Esta sección responde la subpregunta de investigación 3.1: ¿qué actitudes lingüísticas evidencian los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés? Al respecto, se pudo apreciar que los estudiantes tienen una actitud favorable hacia las tres lenguas y, en especial, hacia el multilingüismo. Los estudiantes tienen una visión clara de lo que significa cada lengua, el vínculo hacia ella o el uso que le pueden dar. Esto lo han demostrado en cada una de las justificaciones que dan a sus respuestas y que forma parte del análisis cualitativo.

Los resultados, que se presentan a continuación, corresponden a los siete ítems abordados en la encuesta de actitudes lingüísticas:

- (A) Lengua/s que considera/n más importante/s
- (B) Lengua/s que les gusta hablar
- (C) Lengua/s que les gustaría aprender
- (D) Lengua/s que deberían enseñar en la escuela
- (E) Única lengua que tuvieran que hablar
- (F) Lengua/s que sus familiares quieren que aprenda
- (G) Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad

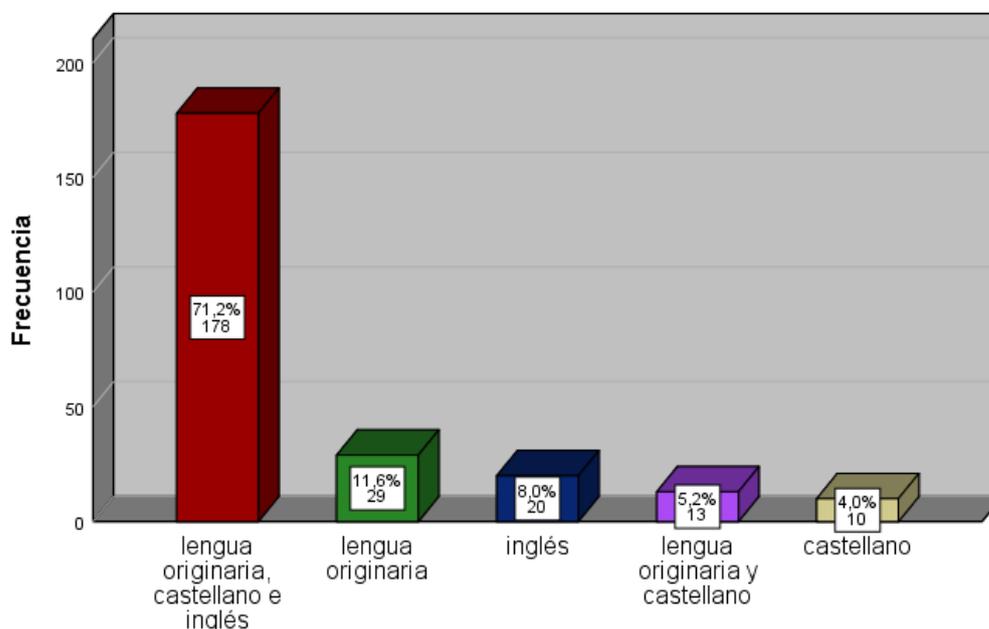
A) Lengua/s que considera/n más importante/s

La figura 44 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como más importantes.

³ Esta pregunta se obvió en el caso de los docentes.

Figura 44

Lenguas más importantes según los estudiantes: porcentajes (2018)



En la figura 44, se aprecia que 178 estudiantes, que representan el 71,2% del total, opinan que las tres lenguas (la lengua originaria, el castellano y el inglés) son igualmente importantes. Por el contrario, 29 estudiantes, que son el 11,6% del total, expresan que la lengua originaria es la más importante. En cambio, 20 estudiantes, que corresponde al 8% del total, afirman que el inglés lo es. Por otra parte, 13 estudiantes, que son el 5,2% del total, aseguran que la lengua originaria y el castellano son más importantes. Finalmente, 10 estudiantes, que representan el 4% del total, declaran que el castellano lo es.

Estas preferencias de los estudiantes tuvieron una justificación por parte de ellos, que se han analizado y clasificado de acuerdo a los tres componentes de las actitudes lingüísticas. La tabla 78 muestra el número de casos, de acuerdo a las lenguas elegidas como las más importantes y su correspondencia con uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Tabla 78

Lenguas más importantes según los estudiantes: justificaciones (2018)

Componentes	Justificaciones	Lenguas				
		Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria	Inglés	Lengua originaria y castellano	Castellano
Cognitivo	Son lenguas importantes; son lenguas importantes para hablar; son lenguas importantes para aprender	43	2	3	4	--
	Son lenguas que sirven para el futuro en los estudios o para triunfar en la vida.	13	--	--	--	--
	Es bueno aprenderlas	9	--	--	--	--
	Son lenguas que sé hablar	6	1	--	--	--
	Son lenguas que domino más	--	1	--	--	4
	Si la hablo bien, es fácil hablar o aprender otras lenguas	--	1	--	1	--
	Puedo aprender más lenguas	3	--	--	--	--
	La mayoría la habla	--	--	--	--	1
Afectivo	Me gustan; me gusta hablarlas; me gusta aprenderlas	38	9	4	6	4
	Mi papá o mi mamá me enseñó; es nuestra lengua materna; es nuestra lengua ancestral	--	13	--	--	--
Conativo	Quiero aprender más	19	--	5	--	--
	Puedo usarlas en otros países o lugares	16	--	3	1	--
	Puedo usarlas para comunicarme	10	1	4	1	--
	Estoy aprendiéndolas en la escuela	13	1	1	--	--
Sin justificación		8	0	0	0	1
TOTAL DE CASOS		178	29	20	13	10

En la tabla 78, se muestra que los estudiantes justificaron su preferencia por las tres lenguas (multilingüismo) tomando en cuenta primordialmente los componentes cognitivo y conativo.

Respecto al componente cognitivo, se tiene, por ejemplo, que el estudiante 36 (E.36) justificó su elección de las tres lenguas como igualmente importantes con la respuesta: *“Son las más importantes para triunfar”*. En referencia al componente conativo, se tiene, por ejemplo, la justificación del E.17 que manifestó: *“Porque si iremos a otros lugares debemos estar preparados para hablar igual que ellos y así entendernos”*.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria como la lengua más importante están más ligadas al componente afectivo. Por ejemplo, el E.15 justificó su respuesta con la siguiente afirmación: *“A mí me gusta el quechua”*. El E.186 expresó: *“Me enseñó mi mamá de niño”*. Del mismo modo, el E.34 afirmó: *“Porque es nuestro lenguaje ancestral”*.

Por otra parte, las respuestas de predilección por el inglés como la lengua más importante están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.203 justificó su respuesta con: *“Cuando algún día voy al extranjero para poder hablar”*. El E.231 expresó: *“Porque el inglés es importante para ir a diferentes lugares”*. De igual forma, el E.219 manifestó: *“Porque es importante para nosotros para hablar con los gringos”*.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria y el castellano como lenguas importantes están vinculadas primordialmente con el componente afectivo y cognitivo. Entre ellas, por ejemplo, el E.114 mencionó: *“Me gusta hablar quechua y castellano”*. Del mismo modo, el E.53 afirmó: *“En mi pueblo solo hablan quechua y en mi escuela castellano”*.

Los argumentos en la selección del castellano como lengua importante están relacionados primordialmente con el componente cognitivo y afectivo. Entre ellos, el E.43 expresó: *“Porque la mayoría de las personas hablan castellano”* (E.43). El E.20: *“Porque domino hablando esto que las demás lenguas”*. El E.18: *“Mis padres hablan castellano y me gusta”*.

➤ **Lenguas más importantes según el género de los estudiantes**

La tabla 79 muestra los datos porcentuales, distinguiendo entre hombres y mujeres.

Tabla 79

Lenguas más importantes según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)

Género	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Hombre	Recuento	18	10	14	7	80	129
	% dentro de género	13,9%	7,8%	10,9%	5,4%	62,0%	100,0%
Mujer	Recuento	11	0	6	6	98	121
	% dentro de género	9,1%	0,0%	5,0%	5,0%	80,9%	100,0%
Recuento total		29	10	20	13	178	250
% dentro de género		11,6%	4,0%	8,0%	5,2%	71,2%	100,0%

En la tabla 79, se aprecia que el 62% de los hombres opina que la lengua originaria, el castellano y el inglés son igualmente importantes, el 13,9% afirma que la lengua originaria lo es, el 10,9% manifiesta que el inglés es la lengua más importante, el 7,8% de los estudiantes expresa que es el castellano, y el 5,4% menciona que la lengua originaria y el castellano son las lenguas más importantes. Por otra parte, el 80,9% de las mujeres asegura que las tres lenguas son igualmente importantes, el 9,1% asevera que la lengua originaria lo es, el 5% declara que la lengua originaria y el castellano lo son y otro 5% de estudiantes mujeres afirma que el inglés es la lengua más importante. Es interesante notar que ninguna estudiante opina que solo el castellano es la lengua más importante. Además de lo anterior, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 80

Chi-cuadrado de las variables lenguas más importantes y género (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,548 ^a	4	,002
Razón de verosimilitud	20,505	4	,000
Asociación lineal por lineal	9,612	1	,002
N de casos válidos	250		

a. 1 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,84.

En la tabla 80, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas más importantes” y “género” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 16,54, p < 0,00$.

➤ **Lenguas más importantes según la región de los estudiantes**

La tabla 81 muestra los datos porcentuales de las lenguas que los estudiantes consideran más importantes, distinguiendo las respuestas entre regiones.

Tabla 81

Lenguas más importantes según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)

Región	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Ayacucho	Recuento	9	6	3	2	48	68
	% dentro de región	13,2%	8,8%	4,4%	2,9%	70,7%	100,0%
Cusco	Recuento	0	1	1	3	67	72
	% dentro de región	0,0%	1,4%	1,4%	4,2%	93%	100,0%
Junín	Recuento	3	0	4	3	28	38
	% dentro de región	7,9%	0,0%	10,5%	7,9%	73,7%	100,0%
Ucayali	Recuento	17	3	12	5	35	72
	% dentro de región	23,6%	4,2%	16,7%	6,9%	48,6%	100,0%
Recuento total		29	10	20	13	178	250
% dentro de región		11,6%	4,0%	8,0%	5,2%	71,2%	100,0%

La tabla 81 registra que el 93% de estudiantes de Cusco asevera que las tres lenguas son igualmente importantes. Lo mismo afirma el 73,7% de estudiantes de Junín, el 70,7% de estudiantes de Ayacucho y el 48,6% de estudiantes de Ucayali. Por otra parte, el 23,6% de los estudiantes de Ucayali expresa que la lengua originaria es la más importante. Esto mismo es considerado por el 13,2% de los estudiantes de Ayacucho y el 7,9% de estudiantes de Junín. En cambio, el 16,7% de estudiantes de Ucayali opina que el inglés es la lengua más importante, al igual que el 10,5% de estudiantes de Junín, el 4,4% de estudiantes de Ayacucho y el 1,4% de Cusco. Por el contrario, el 7,9% de los estudiantes de Junín asegura que el castellano y la lengua originaria son más importantes. Este parecer es compartido por el 6,9% de estudiantes de Ucayali, el 4,2% de estudiantes de Cusco y el 2,9% de los estudiantes de Ayacucho. Finalmente, el 8,8% de los estudiantes de Ayacucho declara que el castellano es la lengua más importante. El 4,2% de estudiantes Ucayali y el 1,4% de estudiantes de Cusco comparten esta opinión.

Cusco destaca con una actitud positiva hacia el multilingüismo. Además, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 82

Chi-cuadrado de las variables lenguas más importantes y región (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,506 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	56,629	12	,000
Asociación lineal por lineal	10,082	1	,001
N de casos válidos	250		

a. 10 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,52.

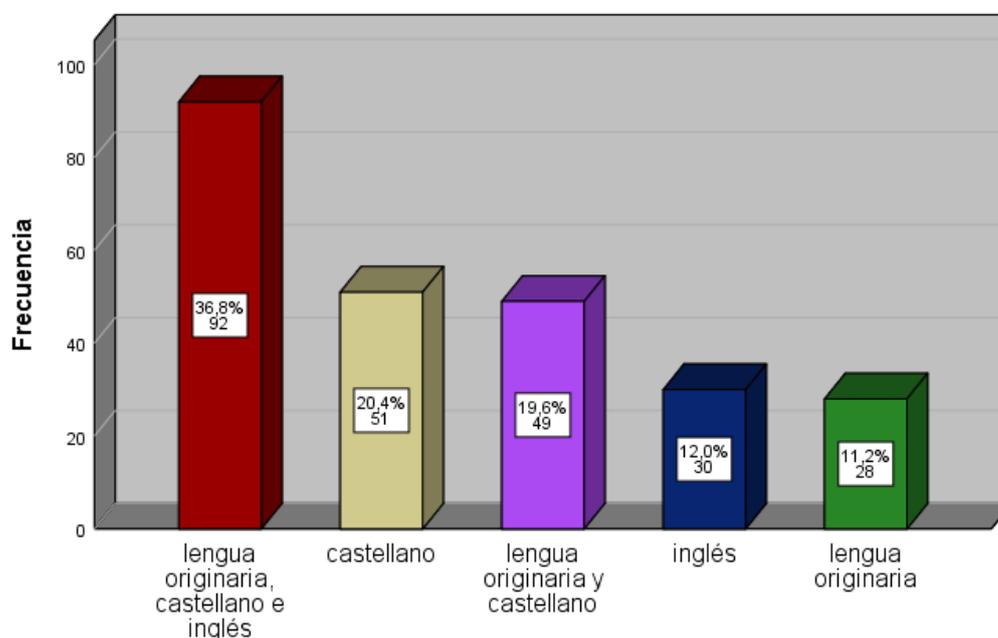
En la tabla 82, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas más importantes” y “región” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 48,50, p < 0,00$.

B) Lengua/s que les gusta hablar

La figura 45 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las que les gusta hablar.

Figura 45

Lenguas que les gusta hablar a los estudiantes: porcentajes (2018)



Los resultados, mostrados en la figura 45, evidencian que el 36,8% de los estudiantes asevera que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés o se inclina por el multilingüismo. Por su parte, el 20,4% de los estudiantes asegura que les gusta hablar castellano. Por el contrario, el 19,6% opina que les gusta hablar lengua originaria y castellano. En cambio, el 12% declara que les gusta hablar inglés. Por otro lado, el 11,2% de los estudiantes afirma que les gusta hablar lengua originaria. Estas preferencias de los estudiantes tuvieron sus argumentos que se presentan seguidamente.

La tabla 83, que se presenta a continuación, muestra el número de casos, de acuerdo a las lenguas elegidas como las que les gusta hablar y su correspondencia con uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Tabla 83

Lenguas que les gusta hablar a los estudiantes: justificaciones (2018)

Componentes	Justificaciones	Lenguas				
		Lengua originaria, castellano e inglés	Castellano	Lengua originaria y castellano	Inglés	Lengua originaria
Cognitivo	Son lenguas importantes	10	1	5	3	1
	Son lenguas que sirven para el futuro en los estudios o para triunfar en la vida.	3	--	--	--	--
	Es bueno hablarlas o aprenderlas	4	--	1	--	1
	Son lenguas que sé hablar	1	7	3	--	--
	Son lenguas que domino más	--	5	2	--	4
	Son lenguas fáciles de hablar o aprender	--	3	1	--	1
	Es mejor aprender más lenguas	1	--	--	--	--
	La mayoría la habla	--	3	1	--	--
Afectivo	Me gustan; me gusta hablarlas; me gusta aprenderlas	24	11	13	12	7
	Mi papá o mi mamá me enseñó; lo aprendí desde pequeño	1	5	5	--	5
	Mi familia la habla	1	3	5	--	6
	Las lenguas son bonitas; es bonito hablarlas; es bonito aprenderlas	5	2	--	1	--
	Me acostumbré a hablarlas	--	1	1	--	--
Conativo	Quiero aprender más	22	6	3	7	1
	Puedo usarlas en otros países o lugares	2	--	--	2	--
	Puedo usarlas para comunicarme	9	2	7	1	1
	Estoy aprendiéndolas en la escuela	--	--	2	1	--
	Quiero viajar	--	--	--	2	--
	Para enseñar o ayudar a los que no hablan las lenguas	3	--	--	1	--
	Para cantar	--	1	--	--	--
Sin justificación		6	1	0	0	1
TOTAL DE CASOS		92	51	49	30	28

En la tabla 83, se muestra que los estudiantes justificaron su preferencia por las tres lenguas tomando en cuenta primordialmente el componente conativo. Entre las justificaciones se encuentran, E.19: *“Porque así puedo hablar con otras personas”*. *“Quiero aprender más el castellano, quechua e inglés”* (E.38).

Las respuestas de preferencia por el castellano están vinculadas primordialmente a los componentes afectivos y cognitivo. En relación al componente afectivo, se ubican, por ejemplo, las respuestas del E.27: *“Desde niño me enseñaron”* y del E.108: *“Porque todo esto hablan mis familias”*. Al respecto, se menciona que cada vez se encuentran más niños de pueblos originarios que son bilingües de cuna. En referencia al componente cognitivo, se halla, por ejemplo, la respuesta del E.4: *“Porque la mayoría sabe hablar más castellano”*. Esto último refiere a un contexto más amplio que el de su entorno comunal.

La preferencia por la lengua originaria y el castellano está vinculada predominantemente al componente afectivo. Por ejemplo, el E.104 expresó: *“En mi hogar hablamos la dos palabras [lenguas]”*. El E.130 manifestó: *“Porque mi familia habla quechua y castellano”*.

Las respuestas de preferencia por el inglés están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.35 mencionó: *“Me facilitaría hablar en otro país donde hablan inglés”*. De mismo modo, el E.177 justificó: *“Para ayudar [enseñar] a los que no saben”*.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria como lengua que les gusta hablar están vinculadas primordialmente con el componente afectivo. Por ejemplo, el E.72 manifestó: *“Quechua porque nuestros papás hablan quechua”*. Asimismo, el E.103 expresó: *“Es muy bonito porque toda mi familia sabe hablar quechua”*.

➤ **Lenguas que les gusta hablar según el género de los estudiantes**

La tabla 84, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las lenguas que a los estudiantes les gusta hablar, distinguiendo las respuestas entre hombres y mujeres.

Tabla 84

Lenguas que les gusta hablar según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)

Género	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Hombre	Recuento	20	27	14	26	42	129
	% dentro de género	15,5%	20,8%	10,9%	20,2%	32,6%	100,0%
Mujer	Recuento	8	24	16	23	50	121
	% dentro de género	6,6%	19,8%	13,2%	19,0%	41,4%	100,0%
Recuento total		28	51	30	49	92	250
% dentro de género		11,2%	20,4%	12,0%	19,6%	36,8%	100,0%

La tabla 84 evidencia que el 32,6% de los hombres asegura que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés, el 20,8% considera que les gusta hablar castellano, el 20,2% manifiesta que le gusta hablar lengua originaria y castellano, el 15,5% de estudiantes expresa que les gusta hablar lengua originaria, mientras que el 10,9% asevera que les gusta hablar inglés. En el caso de las mujeres, el 41,4% de ellas afirma que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés, el 19,8% de las estudiantes declara que les gusta hablar castellano, el 19% opina que les gusta hablar lengua originaria y castellano, el 13,2% menciona que les gusta hablar inglés y el 6,6% de las estudiantes expresa que les gusta hablar lengua originaria. Por otra parte, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 85

Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar y género (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,082 ^a	4	,193
Razón de verosimilitud	6,247	4	,181
Asociación lineal por lineal	3,743	1	,053
N de casos válidos	250		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,55.

En la tabla 85, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que les gusta hablar” y “género” no están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 6,08, p < 0,19$.

➤ **Lenguas que les gusta hablar según la región de los estudiantes**

La tabla 86, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las lenguas que a los estudiantes les gusta hablar, distinguiendo las respuestas entre regiones.

Tabla 86

Lenguas que les gusta hablar según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)

Región	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Ayacucho	Recuento	7	19	12	4	26	68
	% dentro de región	10,3%	28%	17,6%	5,9%	38,2%	100,0%
Cusco	Recuento	4	12	1	16	39	72
	% dentro de región	5,6%	16,6%	1,4%	22,2%	54,2%	100,0%
Junín	Recuento	2	9	8	6	13	38
	% dentro de región	5,3%	23,7%	21,0%	15,8%	34,2%	100,0%
Ucayali	Recuento	15	11	9	23	14	72
	% dentro de región	20,8%	15,3%	12,5%	32,0%	19,4%	100,0%
	Recuento total	28	51	30	49	92	250
	% dentro de región	11,2%	20,4%	12,0%	19,6%	36,8%	100,0%

En la tabla 86, se aprecia que el 54,2% de los estudiantes de Cusco afirma que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés. Esta misma opinión es expresada por el 38,2% de estudiantes de Ayacucho, el 34,2% de estudiantes de Junín y el 19,4% de estudiantes de Ucayali. Por otro lado, el 28% de los estudiantes de Ayacucho manifiesta que les gusta hablar castellano. Esto mismo es considerado por el 23,7% de estudiantes de Junín, el 16,6% de estudiantes de Cusco y el 15,3% de estudiantes de Ucayali. En cambio, el 32% de estudiantes de Ucayali asegura que les gusta hablar lengua originaria y castellano. Lo mismo es considerado por el 22,2% de estudiantes de Cusco, el 15,8% de Junín y el 5,9% de Ayacucho. Por su parte, el 21% de estudiantes de Junín asevera que les gusta hablar inglés, al igual que el 17,6% de estudiantes de Ayacucho, el 12,5% de estudiantes de Ucayali y el 1,4% de Cusco. Por el contrario, el 20,8% de los estudiantes de Ucayali declara que les gusta hablar lengua originaria. Lo mismo es expresado por el 10,3% de los estudiantes de Ayacucho, el 5,6% de estudiantes de Cusco y el 5,3% de Junín.

La región que destaca con el porcentaje más alto hacia el multilingüismo sigue siendo Cusco. Además de lo anterior, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 87

Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar y región (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,509 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	53,556	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,422	1	,120
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,26.

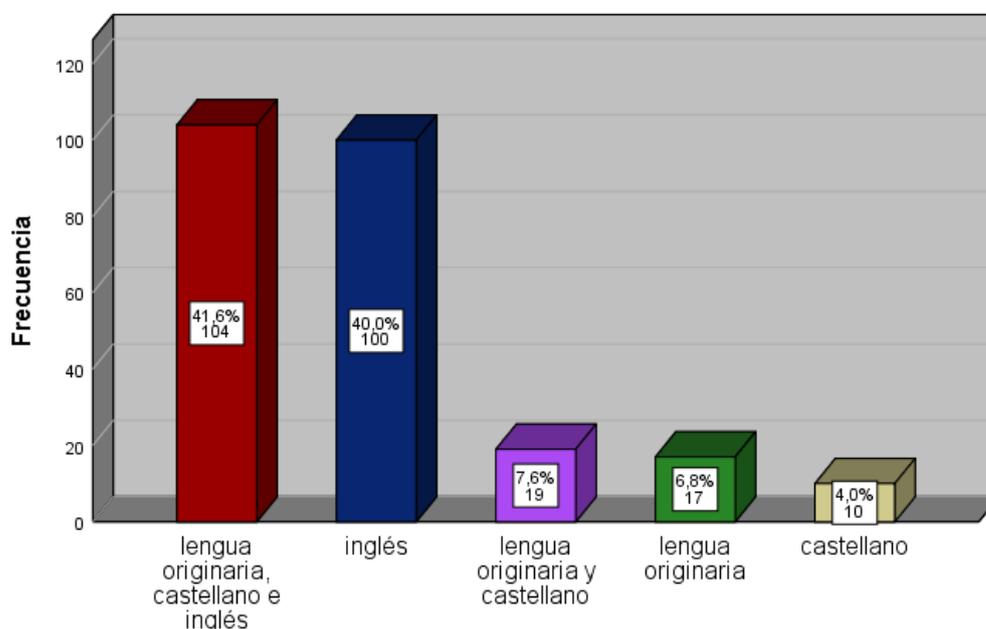
En la tabla 87, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que les gusta hablar” y “región” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 48,50, p < 0,00$.

C) Lengua/s que les gustaría aprender

La figura 46 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las que les gustaría aprender.

Figura 46

Lenguas que les gustaría aprender a los estudiantes: porcentajes (2018)



La figura 46 evidencia que el 41,6% de los estudiantes manifiesta que les gustaría aprender lengua originaria, castellano e inglés, es decir, opta por el multilingüismo. Por su parte, el 40% de estudiantes expresa que les gustaría aprender inglés. En cambio, el 7,6% de los estudiantes opina que les gustaría aprender lengua originaria y castellano. Por el contrario, el 6,8% de los estudiantes afirma que les gustaría aprender lengua originaria. Finalmente, el 4% de los estudiantes asevera que les gustaría aprender castellano.

Estas preferencias de los estudiantes tuvieron una justificación por parte de ellos, que se han analizado y clasificado de acuerdo a los tres componentes de las actitudes lingüísticas.

La tabla 88 muestra el número de casos, de acuerdo a las lenguas elegidas como las que les gustaría aprender y su correspondencia con uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Tabla 88

Lenguas que les gustaría aprender a los estudiantes: justificaciones (2018)

Componentes	Justificaciones	Lenguas				
		Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria	Castellano
Cognitivo	Son importantes	17	4	2	2	1
	Sirven para el futuro en los estudios (la vida)	5	--	--	--	--
	Es bueno hablarlas o aprenderlas	1	3	--	--	1
	Son lenguas que sé hablar	--	--	--	1	--
	Es más fácil hablarla o aprenderla	1	1	--	--	--
	La mayoría la habla	--	1	--	2	--
	Es mejor aprender más lenguas	2	--	--	--	--
	El idioma es un poco difícil	--	1	--	--	--
	Aumenta mi vocabulario	1	--	--	--	--
	Es importante hablar con extranjeros	--	1	--	--	--
	Avanzamos en el aprendizaje	2	--	--	--	--
	Afectivo	Me gustan (hablarlas, aprenderlas)	21	13	3	2
Mi papá o mi mamá me enseñó		--	--	--	1	1
Mi familia la habla		1	--	2	2	--
Es bonito hablarlas (aprenderlas)		1	7	2	--	--
Es nuestra lengua ancestral		--	--	--	1	--
Para que no me engañen		1	--	--	--	--
Mi familia estaría contenta		1	--	--	--	--
Es divertido		1	1	--	--	--
Mis padres, mi familia, quieren que aprenda		3	--	1	--	--
Conativo	Quiero aprender más	25	36	7	6	1
	Puedo usarlas en otros países o lugares	--	12	--	--	--
	Puedo usarlas para comunicarme	2	7	--	--	--
	Estoy aprendiéndolas en la escuela	2	1	--	--	1
	Quiero viajar	--	2	--	--	--
	Para enseñar (ayudar) a los que no las hablan	5	4	1	--	--
	Para cantar	2	--	--	--	--
	Quiero comunicarme con extranjeros	3	3	--	--	--
	Para hablar más lenguas	1	--	--	--	--
Sin justificación	6	3	1	0	0	
TOTAL DE CASOS	104	100	19	17	10	

En la tabla 88, se muestra que los estudiantes justificaron su preferencia por las tres lenguas tomando en cuenta primordialmente el componente conativo. Entre las justificaciones se encuentran, E.33: *“Para enseñar o ayudar a los que no hablan las lenguas”*. *“Para entender bien a las personas”* (E.89).

Las respuestas de preferencia por el inglés como lengua que les gustaría aprender están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.11 expresó: *“Quiero aprender más inglés”*. El E.21 argumentó: *“Cuando yo vaya a otro país puedo hablar el inglés”*.

La preferencia por la lengua originaria y el castellano como lenguas que les gustaría aprender está vinculada predominantemente al componente afectivo. Por ejemplo, la respuesta del E.192 fue: *“Mis padres quieren que yo aprenda a hablar castellano y shqipibo”*. Del mismo modo, el E.118 manifestó: *“Me gusta hablar castellano o quechua y me gusta”*.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria como lengua que les gustaría aprender están vinculadas primordialmente con el componente afectivo. Por ejemplo, el E.62 registró: *“Es lengua de los incas por eso debemos hablar”*. Asimismo, el E.153 escribió: *“Mi madre habla ashaninka y yo quiero hablar”*.

Las respuestas de preferencia por el castellano como lengua que les gustaría aprender están vinculadas primordialmente al componente afectivo. Por ejemplo, el E.46 manifestó: *“Desde niño me enseñaron hablar castellano”*. Asimismo, el E.160 expresó: *“Castellano me gusta hablar”*.

➤ **Lenguas que les gustaría aprender según el género de los estudiantes**

La tabla 89, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las lenguas que a los estudiantes les gustaría aprender, distinguiendo las respuestas entre hombres y mujeres.

Tabla 89

Lenguas que les gustaría aprender según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)

Género	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Hombre	Recuento	8	7	53	6	55	129
	% dentro de género	6,2%	5,4%	41,1%	4,7%	42,6%	100,0%
Mujer	Recuento	9	3	47	13	49	121
	% dentro de género	7,4%	2,5%	38,8%	10,8%	40,5%	100,0%
Recuento total		17	10	100	19	104	250
% dentro de género		6,8%	4,0%	40,0%	7,6%	41,6%	100,0%

En la tabla 89, se evidencia que el 42,6% de estudiantes hombres opina que les gustaría aprender lengua originaria, castellano e inglés, el 41,1% afirma que les gustaría aprender inglés, el 6,2% manifiesta que les gustaría aprender lengua originaria, el 5,4% de los estudiantes expresa que les gustaría aprender castellano y el 4,7% de los estudiantes menciona que les gustaría aprender lengua originaria y castellano. En el caso de las mujeres, el 40,5% asevera que les gustaría aprender lengua originaria, castellano e inglés, el 38,8% de las estudiantes asegura que les gustaría aprender inglés, el 10,8% de ellas declara que les gustaría aprender lengua originaria y castellano, el 7,4% afirma que les gustaría aprender lengua originaria y el 2,5% opina que les gustaría aprender castellano. Por otra parte, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 90

Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gustaría aprender y género (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,693 ^a	4	,320
Razón de verosimilitud	4,796	4	,309
Asociación lineal por lineal	,021	1	,884
N de casos válidos	250		

a. 1 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,84.

En la tabla 90, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que les gustaría aprender” y “género” no están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 4,69, p < 0,32$.

➤ **Lenguas que les gustaría aprender según la región de los estudiantes**

La tabla 91, que se presenta a continuación, muestra los datos porcentuales de las lenguas que a los estudiantes les gustaría aprender, distinguiendo las respuestas entre regiones.

Tabla 91

Lenguas que les gustaría aprender según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)

Región	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Ayacucho	Recuento	6	3	36	3	20	68
	% dentro de región	8,8%	4,4%	53%	4,4%	29,4%	100,0%
Cusco	Recuento	1	2	23	6	40	72
	% dentro de región	1,4%	2,8%	31,9%	8,3%	55,6%	100,0%
Junín	Recuento	2	1	12	4	19	38
	% dentro de región	5,3%	2,6%	31,6%	10,5%	50,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	8	4	29	6	25	72
	% dentro de región	11,1%	5,6%	40,3%	8,3%	34,7%	100,0%
Recuento total		17	10	100	19	104	250
% dentro de región		6,8%	4,0%	40,0%	7,6%	41,6%	100,0%

En la tabla 91, se aprecia que el porcentaje más alto de estudiantes de todas las regiones asevera que les gustaría aprender lengua originaria, castellano e inglés; es decir, se inclinan por el multilingüismo. Bajo esta afirmación está el 55,6% de los estudiantes de Cusco, el 50% de estudiantes de Junín, el 34,7% de estudiantes de Ucayali y el 29,4% de estudiantes de Ayacucho. Por otro lado, el 53% de los estudiantes de Ayacucho manifiesta que les gustaría aprender inglés. Esto mismo es considerado por el 40,3% de estudiantes de Ucayali, el 31,9% de estudiantes de Cusco y el 31,6% de estudiantes de Junín. En cambio, el 10,5% de estudiantes de Junín expresa que les gustaría aprender lengua originaria y castellano. Lo mismo es expresado por el 8,3% de estudiantes de Cusco, otro 8,3% de estudiantes de Ucayali y el 4,4% de estudiantes de Ayacucho. Por su parte, el 11,1% de estudiantes de Ucayali opina que les gustaría aprender lengua originaria, al igual que el 8,8% de estudiantes de Ayacucho, el 5,3% de estudiantes de Junín y el 1,4% de Cusco. Finalmente, el 5,6% de estudiantes de Ucayali asegura que les gustaría aprender castellano. Este parecer es compartido por el 4,4% de estudiantes de Ayacucho, el 2,8% de estudiantes de Cusco y el 2,6% de estudiantes de Junín.

La región que destaca con el porcentaje más alto hacia el multilingüismo sigue siendo Cusco. Sin embargo, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 92

Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gustaría aprender y región (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,913 ^a	12	,069
Razón de verosimilitud	21,047	12	,050
Asociación lineal por lineal	,012	1	,915
N de casos válidos	250		

a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,52.

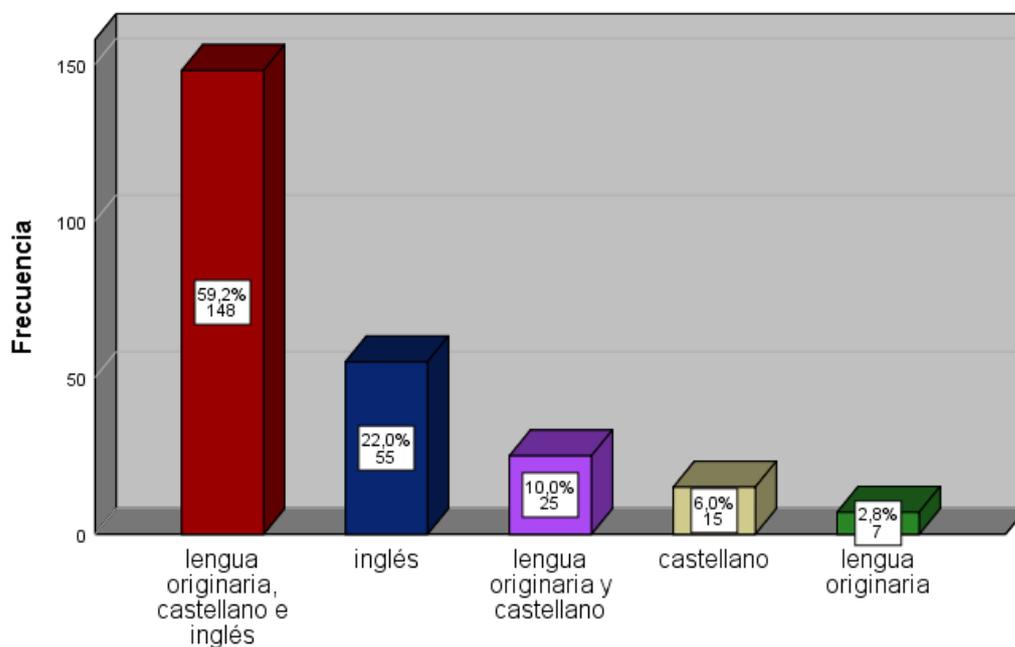
En la tabla 92, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que les gustaría aprender” y “región” no están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 19,91, p < 0,06$.

D) Lengua/s que deberían enseñar en la escuela

La figura 47 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las que deberían enseñar en la escuela.

Figura 47

Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los estudiantes: porcentajes (2018)



Los resultados, mostrados en la figura 47, evidencian que el 59,2% de los estudiantes asevera que en la escuela deberían enseñar lengua originaria, castellano e inglés. Por su parte, el 22% de los estudiantes asegura que deberían enseñar inglés en la escuela. Por el contrario, el 10% de los estudiantes opina que deberían enseñar lengua originaria y castellano. En cambio, el 6% declara que deberían enseñar castellano. Por otro lado, el 2,8% afirma que en la escuela deberían enseñar lengua originaria.

Estas preferencias de los estudiantes tuvieron una justificación que se analizaron y clasificaron de acuerdo a los tres componentes de las actitudes lingüísticas.

La tabla 93 muestra el número de casos, de acuerdo a las lenguas elegidas como las que se deberían enseñar en la escuela y su correspondencia con uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Tabla 93

Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los estudiantes: justificaciones (2018)

Componente	Justificaciones	Lenguas				
		Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés	Lengua originaria y castellano	Castellano	Lengua originaria
Cognitivo	Son lenguas importantes	23	7	1	--	1
	Son lenguas que sirven para el futuro en los estudios o para la vida	4	3	1	--	--
	Es bueno aprenderlas o aprenderlas	4	--	2	--	--
	Son lenguas que sé hablar	--	--	2	2	--
	Los niños de la escuela necesitan aprender	8	4	--	--	1
	Es una institución bilingüe	--	--	1	--	--
	La mayoría la habla	--	--	--	1	--
	Es mejor aprender más lenguas	2	3	--	--	--
	El idioma es un poco difícil	1	--	--	--	--
	Los libros están en ese idioma	--	--	--	1	--
	Aumenta mi vocabulario	1	--	--	--	--
	Para ser más inteligentes	2	--	--	--	--
Afectivo	Me gustan; me gusta hablarlas; me gusta aprenderlas	13	4	4	3	--
	Le gusta a la mayoría	--	1	--	--	--
	Mi familia la habla	1	1	--	--	1
	Es bonito hablarlas; es bonito aprenderlas	1	--	2	--	--
	El profesor nos habla solo en ese idioma	--	--	--	1	--
	Mis profesores quisieran enseñar	--	1	--	--	--
	Los niños de las escuela quieren aprender	8	3	1	--	--
Conativo	Quiero aprender más	42	20	3	7	3
	Puedo usarlas en otros países o lugares	1	--	--	--	--
	Puedo usarlas para comunicarme	5	3	--	--	--
	Estoy aprendiéndolas en la escuela	6	--	8	--	--
	Debo aprenderlas	16	2	--	--	1
	Para enseñar o ayudar a los que no hablan las lenguas	1	1	--	--	--
Sin justificación		9	2	0	0	0
TOTAL DE CASOS		148	55	25	15	7

En la tabla 93, se muestra que los estudiantes justificaron su preferencia por las tres lenguas tomando en cuenta primordialmente el componente conativo. Entre las justificaciones se encuentran, E.49: *“Porque todos los estudiantes deberían hablar las tres cosas”*. *“Ellos también cuando van ir a la universidad van hablar los tres idiomas”* (E.95).

Las respuestas de preferencia por el inglés como lengua que deberían enseñar en la escuela están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.17 expresó: *“Porque es un curso que llevaremos en secundaria”*. El E.224 manifestó: *“Inglés cuando llegan los gringos tenemos [que] hablar”*.

La preferencia por la lengua originaria y el castellano como lenguas que deberían enseñar en la escuela está vinculada predominantemente al componente conativo. Por ejemplo, la respuesta del E.118 fue: *“El profesor nos enseña quechua y castellano”*. En este caso, se aprecia la influencia indirecta o implícita de los docentes. Del mismo modo, el E.246 anotó: *“Queremos hablar más”*.

Las respuestas de preferencia por el castellano están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.47 registró: *“Para entender mejor”*, mientras que el E.55 afirmó: *“Quiero escribir”*.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria están vinculadas primordialmente con el componente conativo. Por ejemplo, el E.203 argumentó: *“Para escribir en shipibo”*.

➤ **Lenguas que deberían enseñar en la escuela según el género de los estudiantes**

La tabla 94 muestra los datos porcentuales de las lenguas que los estudiantes consideran deberían enseñarse en la escuela, distinguiendo las respuestas entre hombres y mujeres.

Tabla 94

Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)

Género	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Hombre	Recuento	3	10	26	14	76	129
	% dentro de género	2,3%	7,8%	20,2%	10,9%	58,8%	100,0%
Mujer	Recuento	4	5	29	11	72	121
	% dentro de género	3,3%	4,1%	24,0%	9,1%	59,5%	100,0%
Recuento total		7	15	55	25	148	250
% dentro de género		2,8%	6,0%	22,0%	10,0%	59,2%	100,0%

En la tabla 94, se aprecia que el 58,8% de los hombres opina que en la escuela deberían enseñar lengua originaria, castellano e inglés en la escuela, el 20,2% afirma que deberían enseñar inglés, el 10,9% manifiesta que deberían enseñar lengua originaria y castellano, el 7,8% de los hombres expresa que deberían enseñar castellano y el 2,3% menciona que no deberían enseñar lengua originaria. Por otra parte, el 59,5% de las mujeres asegura que en la escuela deberían enseñar lengua originaria, castellano e inglés, el 24% de las estudiantes asegura que deberían enseñar inglés, el 9,1% de ellas declara que deberían enseñar lengua originaria y castellano, el 4,1% de las mujeres afirma que deberían enseñar castellano y el 3,3% opina que deberían enseñar lengua originaria. Por otra parte, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 95

Chi-cuadrado de las variables lenguas que se deberían enseñar en la escuela y género (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,188 ^a	4	,701
Razón de verosimilitud	2,219	4	,696
Asociación lineal por lineal	,006	1	,940
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,39.

En la tabla 95, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que se deberían enseñar en la escuela” y “género” no están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 2,18, p < 0,70$.

➤ **Lenguas que deberían enseñar en la escuela según la región de los estudiantes**

La tabla 96 muestra los datos porcentuales de las lenguas que los estudiantes consideran se deberían enseñar en la escuela, distinguiendo las respuestas entre regiones.

Tabla 96

Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)

Región	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Ayacucho	Recuento	1	6	21	5	35	68
	% dentro de región	1,5%	8,8%	30,9%	7,3%	51,5%	100,0%
Cusco	Recuento	0	2	5	8	57	72
	% dentro de región	0,0%	2,8%	7,0%	11,1%	79,1%	100,0%
Junín	Recuento	0	1	11	4	22	38
	% dentro de región	0,0%	2,6%	29,0%	10,5%	57,9%	100,0%
Ucayali	Recuento	6	6	18	8	34	72
	% dentro de región	8,3%	8,3%	25,0%	11,1%	47,3%	100,0%
	Recuento total	7	15	55	25	148	250
	% dentro de región	2,8%	6,0%	22,0%	10,0%	59,2%	100,0%

En la tabla 96, se aprecia que el 79,1% de estudiantes de Cusco afirma que deberían enseñar lengua originaria, castellano e inglés. Esta misma opinión es expresada por el 57,9% de estudiantes de Junín, el 51,5% de estudiantes de Ayacucho y el 47,3% de estudiantes de Ucayali. Por otro lado, el 30,9% de estudiantes de Ayacucho manifiesta que se debería enseñar inglés. Esto mismo es considerado por el 29% de estudiantes de Junín, el 25% de estudiantes de Ucayali y el 7% de estudiantes de Cusco. En cambio, el 11,1% de estudiantes de Ucayali asegura que se deberían enseñar lengua originaria y castellano. La misma opinión la posee el 11,1% de estudiantes de Cusco, el 10,5% de estudiantes de Junín y el 7,3% de estudiantes de Ayacucho. Por su parte, el 8,8% de estudiantes de Ayacucho asevera que se deberían enseñar castellano, al igual que el 8,3% de estudiantes de Ucayali, el 2,8% de estudiantes de Cusco y el 2,6% de estudiantes de Junín. Por el contrario, el 8,3% de estudiantes de Ucayali declara que se debería enseñar lengua originaria. Lo mismo es expresado por el 1,5% de estudiantes

de Ayacucho. Además, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 97

Chi-cuadrado de las variables lenguas que se deberían enseñar en la escuela y región (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,844 ^a	12	,001
Razón de verosimilitud	36,686	12	,000
Asociación lineal por lineal	3,151	1	,076
N de casos válidos	250		

a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,06.

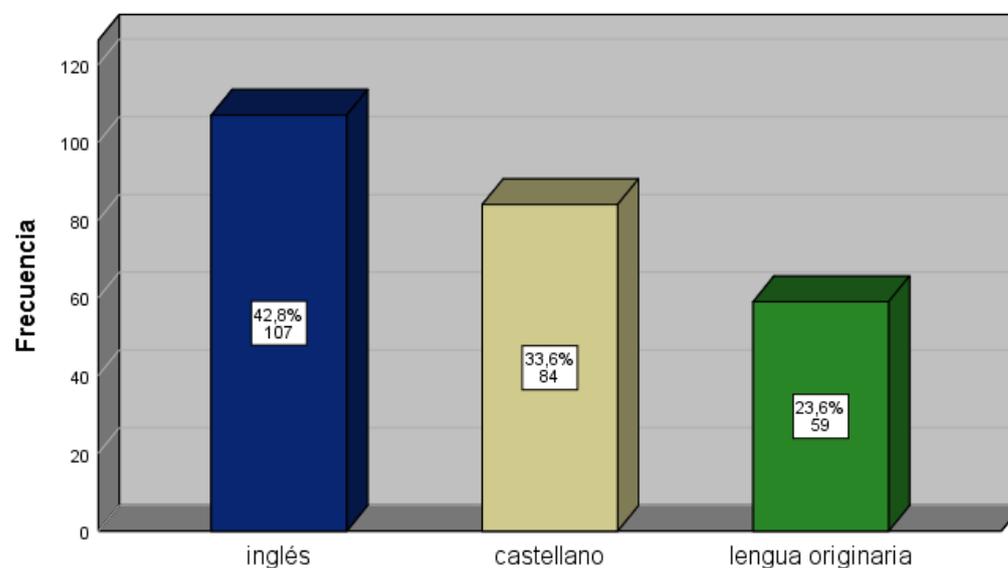
En la tabla 97, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que se deberían enseñar en la escuela” y “región” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 33,84, p < 0,00$.

E) Única lengua que elegiría para hablar

La figura 48 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una lengua como única para hablar.

Figura 48

Única lengua que elegirían los estudiantes para hablar: porcentajes (2018)



Los resultados, mostrados en la figura 48, evidencian que el 42,8% de estudiantes asevera que elegiría el inglés, mientras que el 33,6% de estudiantes asegura que optaría por el castellano y el 23,6% de estudiantes opina que elegiría la lengua originaria.

Estas preferencias de los estudiantes tuvieron justificaciones, que se han clasificado de acuerdo a los tres componentes de las actitudes lingüísticas. La tabla 98 muestra el número de casos, de acuerdo a la lengua elegida como única que tuvieran que hablar, y su correspondencia con uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Tabla 98

Única lengua que elegirían los estudiantes para hablar: justificaciones (2018)

Componentes	Justificaciones	Lenguas		
		Inglés	Castellano	Lengua originaria
Cognitivo	Es una lengua importante	11	4	4
	Me sirve para los estudios, para triunfar	4	--	--
	Es bueno hablarla o aprenderla	2	--	--
	Es una lengua que sé hablar	--	4	2
	Es más fácil hablarla o aprenderla	--	7	1
	La mayoría la habla	--	11	--
	Es la lengua que domino más	--	6	1
	Se habla más en el Perú	--	2	--
	En las ciudades la hablan	1	3	--
Afectivo	Es divertido aprenderla	2	--	--
	Para que no me engañen	1	--	--
	Me gusta la lengua; me gusta hablarla	23	23	21
	Mis padres quieren que la hable	1	--	--
	Es mi lengua materna	--	1	9
	Me gustan las canciones en ese idioma	2	--	--
	Mi familia la habla	--	--	10
	Mi familia me enseña	--	1	--
	Es mi lengua favorita	--	--	1
	Siempre quise aprenderla	1	--	--
	Para no olvidarme	--	--	1
	Es bonito hablarla; es bonito aprenderla	8	1	1
	Conativo	Quiero aprender más	34	13
Solo hablamos en esta lengua		--	1	--
Puedo usarla para comunicarme		8	2	1
Quiero viajar		4	--	--
Para enseñarla		1	--	--
Sin justificación		4	5	6
	TOTAL DE CASOS	107	84	59

En la tabla 98, se muestra que las respuestas de preferencia por el inglés como única lengua que elegiría para hablar están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.13 expresó: *“Porque quiero aprender más inglés”*. El E.25 justificó: *“El quechua y castellano ya sé hablar, pero no el inglés”*. El E.47 manifestó: *“Así podré hablar a las personas que vienen de otro país”*. Los estudiantes tienen la percepción de que hablando esta lengua, usándola constantemente, van a aprender a hablarla.

Las respuestas de preferencia por el castellano están vinculadas primordialmente al componente cognitivo. Por ejemplo, el E.1 manifestó: *“Es más fácil”*. El E.22 expresó: *“El castellano hablan más”*. El E.42 afirmó: *“Casi todas las personas saben hablar castellano”*. Del mismo modo, el E.104 justificó: *“El castellano es palabra natural del Perú”*. Los estudiantes han percibido claramente de que el castellano es la lengua de comunicación en el Perú.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria están vinculadas primordialmente con el componente afectivo. Por ejemplo, el E.23 manifestó: *“Es porque me gusta más la quechua y yo quiero que hablen todos”*. El E.214 registró: *“Me gusta hablar en shipibo porque es mi lengua”*. El E.223 escribió: *“Mis padres y mis familias hablan en shipibo”*. De este modo, la lengua originaria es considerada por los estudiantes como el nexo con la familia.

➤ **Única lengua que elegirían para hablar según el género de los estudiantes**

La tabla 99 muestra los datos porcentuales de la lengua que los estudiantes eligieron como única lengua para hablar, distinguiendo las respuestas entre hombres y mujeres.

Tabla 99

Única lengua que elegirían según el género de los estudiantes: porcentajes (2018)

Género	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Total
Hombre	Recuento	35	44	50	129
	% dentro de género	27,1%	34,1%	38,8%	100,0%
Mujer	Recuento	24	40	57	121
	% dentro de género	19,8%	33,1%	47,1%	100,0%
	Recuento total	59	84	107	250
	% dentro de género	23,6%	33,6%	42,8%	100,0%

La tabla 99 muestra que el 38,8% de los hombres opina que elegirían el inglés como única lengua para hablar, el 34,1% de los estudiantes afirma que optarían por el castellano y el 27,1% manifiesta que elegirían la lengua originaria. Por otra parte, el 47,1% de las mujeres expresa que escogerían el inglés como única lengua para hablar, el 33,1% de las estudiantes menciona que optarían por el castellano y el 19,8% de ellas asegura que elegirían la lengua originaria. Por otra parte, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 100

Chi-cuadrado de las variables única lengua que elegirían para hablar y género (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,446 ^a	2	,294
Razón de verosimilitud	2,456	2	,293
Asociación lineal por lineal	2,427	1	,119
N de casos válidos	250		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 28,56.

En la tabla 100, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “única lengua que elegirían para hablar” y “género” no están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 2,44, p < 0,29$.

➤ **Única lengua que elegirían para hablar según la región de los estudiantes**

La tabla 101 muestra los datos porcentuales de la lengua que los estudiantes eligieron como única lengua para hablar, distinguiendo las respuestas entre regiones.

Tabla 101

Única lengua que elegirían según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)

Región	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Total
Ayacucho	Recuento	11	20	37	68
	% dentro de región	16,2%	29,4%	54,4%	100,0%
Cusco	Recuento	12	36	24	72
	% dentro de región	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
Junín	Recuento	8	9	21	38
	% dentro de región	21,0%	23,7%	55,3%	100,0%
Ucayali	Recuento	28	19	25	72
	% dentro de región	38,9%	26,4%	34,7%	100,0%
Recuento total		59	84	107	250
% dentro de región		23,6%	33,6%	42,8%	100,0%

La tabla 101 evidencia que el 55,3% de los estudiantes de Junín asevera que elegirían el inglés como única lengua para hablar. Esta misma opción fue asumida por el 54,4% de estudiantes de Ayacucho, el 34,7% de estudiantes de Ucayali y el 33,3% de estudiantes de Cusco. Por otra parte, el 50% de estudiantes de Cusco expresa que elegirían el castellano. Esto mismo es considerado por el 29,4% de los estudiantes de Ayacucho, el 26,4% de estudiantes de Ucayali y el 23,7% de estudiantes de Junín. En cambio, el 38,9% de los estudiantes de Ucayali opina que elegirían la lengua originaria, al igual que el 21% de estudiantes de Junín, el 16,7% de estudiantes de Cusco y el 16,2% de Ayacucho. Además de los porcentajes anteriores, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 102

Chi-cuadrado de las variables única lengua que elegirían para hablar y región (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,762 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	23,345	6	,001
Asociación lineal por lineal	7,763	1	,005
N de casos válidos	250		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,97.

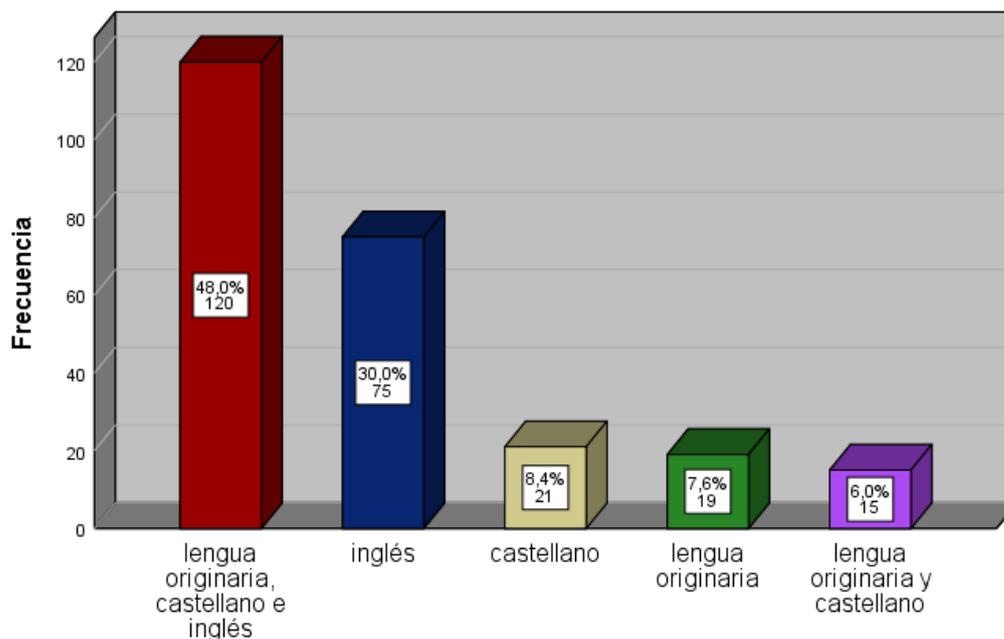
En la tabla 102, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “única lengua que elegirían para hablar” y “región” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 24,76, p < 0,00$.

F) Lengua/s que quieren tus familiares que aprendas

La figura 49 muestra los porcentajes en la afirmación de los estudiantes sobre qué lenguas quieren sus familiares que aprenda.

Figura 49

Lenguas que los familiares quieren que aprendan los estudiantes: porcentajes (2018)



La figura 49 evidencia que el 48% de los estudiantes tienen la percepción de que sus familiares quieren que ellos aprendan lengua originaria, castellano e inglés. Por su parte, el 30% de los estudiantes tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan inglés. En cambio, el 8,4% de los estudiantes tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan castellano. Por el contrario, el 7,6% de los estudiantes tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria. Finalmente, el 6% de los estudiantes tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria y castellano.

Estas preferencias de los estudiantes tuvieron argumentos, que se han analizado y clasificado de acuerdo a los tres componentes de las actitudes lingüísticas. La tabla 103 muestra el número de casos, de acuerdo a las lenguas elegidas como las que sus familiares quieren que aprenda y su correspondencia con uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Tabla 103

Lenguas que quieren los familiares que aprendan los estudiantes: justificaciones (2018)

Componente	Justificaciones	Lenguas				
		Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés	Castellano	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano
Cognitivo	Son lenguas importantes; es importante aprenderlas (hablarlas)	12	15	1	2	2
	Son lenguas que sirven para el futuro (estudios, vida)	11	8	--	--	2
	Es bueno hablarlas o aprenderlas	4	2	--	1	--
	Son lenguas que sé hablar	--	1	1	--	--
	Avanzamos en el aprendizaje	--	1	--	--	--
	Son lenguas que se hablan en la ciudad; es natural hablarlas	2	--	--	1	--
	La mayoría la habla	--	--	1	--	--
	Es mejor aprender más lenguas	15	4	--	--	--
	Para ser más inteligentes	1	1	--	--	--
Afectivo	Les gustan; les gusta que hablen; les gusta que aprenda	14	6	3	4	3
	Es nuestra lengua	--	--	--	2	--
	Mi familia la habla	2	2	2	4	2
	Es bonito hablarlas; es bonito aprenderlas	1	1	--	1	--
	Mi familia estaría contenta	1	--	--	--	--
	Quieren que sea como los demás	--	--	1	--	--
Conativo	Quieren que las siga aprendiendo	17	12	5	4	4
	Puedo usarlas en otros países o lugares	9	5	--	--	--
	Puedo usarlas para comunicarme	14	3	1	--	1
	Estoy aprendiéndolas en la escuela	1	2	--	--	--
	Debo aprenderlas	1	--	--	--	--
	Quieren que viaje	1	--	--	--	--
	Debo hablarlo correcto	--	--	3	--	--
	Para ayudar a vender artesanía	--	1	--	--	--
	Para enseñar o ayudar a los que no hablan las lenguas	7	5	1	--	--
Sin justificación	7	6	2	0	1	
TOTAL DE CASOS	120	75	21	19	15	

En la tabla 103, se muestra que las respuestas de los estudiantes, referidas a que sus familiares quieren que aprenda las tres lenguas, están vinculadas primordialmente al componente conativo. Se encuentran, por ejemplo, las respuestas del E.38: *“Quieren llevarme a lugares que hablen castellano, quechua, inglés y yo poder hablar”* y del E.85: *“Para que vayan [vaya] al extranjero”*.

Las respuestas de preferencia por el inglés como lengua que sus familiares quieren que aprendan están vinculadas primordialmente al componente cognitivo. Por ejemplo, E.43 registró: *“Es importante hablar inglés”*. El E.180 expresó: *“Sí mis familiares quieren que aprenda más en inglés porque es muy importante”*.

Las respuestas de preferencia por el castellano, como lengua que sus familiares quieren que aprenda, están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.94 manifestó: *“Tenemos que hablar bien correcto el castellano”*.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria, como lengua que sus familiares quieren que aprenda, están vinculadas primordialmente con el componente afectivo. Por ejemplo, el E.181 anotó: *“Es nuestra lengua originaria”*. El E.237 expresó: *“Me gusta más por eso mi familia quiere que aprenda”*.

Las preferencias por la lengua originaria y el castellano, como lenguas que sus familiares quieren que aprenda, están vinculadas predominantemente con el componente afectivo y conativo. En relación al componente afectivo, se ubican, por ejemplo, las respuestas del E.210: *“Nos gusta más en shipibo y castellano”* y del E.81: *“Porque ellos pueden hablar los dos”*. En referencia al componente conativo, se encuentra, por ejemplo, la respuesta del E.176: *“Quieren que siga aprendiendo las dos porque las demás personas se están olvidando el idioma ashaninka”*.

➤ **Lenguas que quieren los familiares que aprendan según género de los estudiantes**

Las y los estudiantes tienen diferentes actitudes lingüísticas; por ello, a continuación, se presentan datos referidos a la percepción que tienen con respecto a sus familias y las lenguas que ellos quieren que aprendan.

La tabla 104 muestra los datos porcentuales de las lenguas que los estudiantes perciben que sus familiares quieren que aprendan, distinguiendo las respuestas entre hombres y mujeres.

Tabla 104

Lenguas que quieren los familiares que aprendan según el género de los estudiantes: porcentajes

(2018)

Género	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Hombre	Recuento	7	13	39	8	62	129
	% dentro de género	5,4%	10,1%	30,2%	6,2%	48,1%	100,0%
Mujer	Recuento	12	8	36	7	58	121
	% dentro de género	9,9%	6,6%	29,8%	5,8%	47,9%	100,0%
	Recuento total	19	21	75	15	120	250
	% dentro de género	7,6%	8,4%	30,0%	6,0%	48,0%	100,0%

La tabla 104 muestra que el 48,1% de los hombres tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria, castellano e inglés, el 30,2% de los estudiantes tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan inglés, el 10,1% considera que quieren que aprendan castellano, el 6,2% opina que quieren que aprendan lengua originaria y castellano, mientras que el 5,4% de los estudiantes considera que quieren que aprendan lengua originaria. Por otra parte, el 47,9% de las mujeres tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria, castellano e inglés, el 29,8% de las estudiantes opina que quieren que aprendan inglés, el 9,9% percibe que quieren que aprendan lengua originaria, el 6,6% de las estudiantes tiene la percepción de que quieren que aprendan castellano. Finalmente, el 5,8% de las estudiantes percibe que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria y castellano. Por otra parte, no se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 105

Chi-cuadrado de las variables lenguas que quieren los familiares que aprendan y género (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,573 ^a	4	,632
Razón de verosimilitud	2,597	4	,627
Asociación lineal por lineal	,136	1	,712
N de casos válidos	250		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,26.

En la tabla 105, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que los familiares quieren que aprenda” y “género” no están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 2,57, p < 0,63$.

➤ **Lenguas que quieren los familiares que aprendan según región de los estudiantes**

La tabla 106 muestra los datos porcentuales de las lenguas que los estudiantes perciben que sus familiares quieren que aprendan, distinguiendo las respuestas entre regiones.

Tabla 106

Lenguas que quieren los familiares que aprendan según la región de los estudiantes: porcentajes (2018)

Región	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Ayacucho	Recuento	7	2	28	3	28	68
	% dentro de región	10,3%	2,9%	41,2%	4,4%	41,2%	100,0%
Cusco	Recuento	1	13	8	4	46	72
	% dentro de región	1,4%	18,0%	11,1%	5,6%	63,9%	100,0%
Junín	Recuento	3	0	15	3	17	38
	% dentro de región	7,9%	0,0%	39,5%	7,9%	44,7%	100,0%
Ucayali	Recuento	8	6	24	5	29	72
	% dentro de región	11,1%	8,3%	33,4%	6,9%	40,3%	100,0%
Recuento total		19	21	75	15	120	250
% dentro de región		7,6%	8,4%	30,0%	6,0%	48,0%	100,0%

En la tabla 106, se registra que el 63,9% de los estudiantes de Cusco percibe que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria, castellano e inglés. La misma percepción la tiene el 44,7% de estudiantes de Junín, el 41,2% de estudiantes de Ayacucho y el 40,3% de estudiantes de Ucayali. Por otra parte, el 41,2% de estudiantes de Ayacucho tiene la percepción de que sus familiares quieren que aprendan inglés. Esto mismo es considerado por el 39,5% de estudiantes de Junín, el 33,4% de estudiantes de Ucayali y el 11,1% de Cusco. En cambio, el 18% de los estudiantes de Cusco opinan que sus familiares quieren que aprendan castellano, al igual que el 8,3% de estudiantes de Ucayali y el 2,9% de estudiantes de Ayacucho. Por el contrario, el 11,1% de estudiantes de Ucayali considera que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria. Este parecer es compartido por el 10,3% de los estudiantes de Ayacucho, el 7,9% de Junín y el 1,4% de estudiantes de Cusco. Finalmente, el 7,9% de los estudiantes de Junín considera que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria y castellano. El 6,9% de los estudiantes de Ucayali, el 5,6% de Cusco y el 4,4% de Ayacucho comparten esta opinión.

Además de los porcentajes anteriores, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 107

Chi-cuadrado de las variables lenguas que quieren los familiares que aprendan y región (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,939 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	43,689	12	,000
Asociación lineal por lineal	,624	1	,430
N de casos válidos	250		

a. 6 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,28.

En la tabla 107, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que quieren los familiares que aprendan” y “región” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 37,93, p < 0,00$.

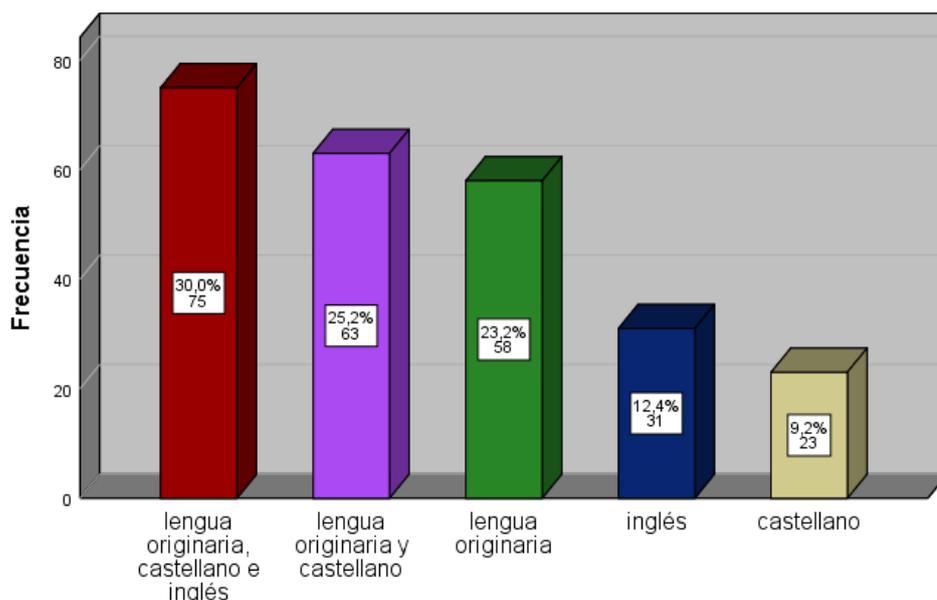
G) Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad

La figura 50 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como aquellas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad.

Figura 50

Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según los estudiantes: porcentajes

(2018)



En la figura 50, se aprecia que el 30% de los estudiantes percibe que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés. Por otra parte, el 25,2% considera que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano. En porcentaje similar, está el 23,2% de estudiantes que opina que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria. En cambio, el 12,4% de estudiantes piensa que a la comunidad le gustaría hablar inglés. Finalmente, el 9,2% tiene la percepción de que a la comunidad le gusta hablar castellano.

Estas preferencias de los estudiantes tuvieron una justificación por parte de ellos, que se han analizado y clasificado de acuerdo a los tres componentes de las actitudes lingüísticas. La tabla 108 muestra el número de casos, de acuerdo a las lenguas elegidas como las que a sus familiares les gusta o gustaría hablar y su correspondencia con uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Tabla 108

Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según los estudiantes: justificaciones (2018)

Componentes	Justificaciones	Lenguas				
		Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria	Inglés	Castellano
Cognitivo	Son lenguas importantes; es importante aprenderlas; es importante hablarlas	9	1	3	2	1
	Son lenguas que dominan más	--	--	--	--	1
	Es bueno hablarlas o aprenderlas	2	1	1	1	--
	Son lenguas que saben hablar	1	37	15	1	6
	Son lenguas fáciles de hablar	--	1	--	--	--
Afectivo	Les gustan esas lenguas	--	14	16	1	1
	No les gusta la lengua originaria	--	--	--	--	1
	Es su lengua favorita	--	--	1	--	--
	Es su lengua natal; su lengua materna	--	--	14	--	--
	Sienten curiosidad por aprender	1	--	--	2	--
	No se olvidan su lengua ancestral	--	--	2	--	--
	Están acostumbrados	--	2	1	--	--
	Piensan que es bonito hablarlas	2	1	--	1	--
Conativo	Quieren aprender a hablarlas	19	1	1	10	11
	Solo quieren hablar ese idioma	--	--	--	--	1
	Quieren aprender otro idioma	--	--	--	1	--
	Pueden usarlas para comunicarse	34	4	1	10	1
	Quieren viajar	1	--	--	--	--
	Quieren ser mejores	1	--	--	--	--
Sin justificación		5	1	3	2	0
TOTAL DE CASOS		75	63	58	31	23

En la tabla 108, se muestra que las respuestas de los estudiantes, referidas a que a sus familiares les gusta o gustaría hablar las tres lenguas, están vinculadas primordialmente al componente conativo. Se ubican, por ejemplo, las respuestas del E.19: “*Para poder hablar con otras personas*” y del E.221: “*Porque cuando turistas vienen pueden hablar con ellos*”.

Las preferencias por la lengua originaria y el castellano, como lenguas que a sus familiares les gusta o gustaría hablar, están vinculadas predominantemente con el componente cognitivo. Por ejemplo, la respuesta del E.1: *“Son más fáciles para ellos”*. Del mismo modo, el E.164 expresó: *“Ellos solo saben los dos”*.

Las respuestas de preferencia por la lengua originaria, como lengua que a sus familiares les gusta o gustaría hablar, están vinculadas primordialmente con el componente afectivo. Por ejemplo, el E.155 manifestó: *“No se deben olvidar sus ancestrales”*. El E.227 expresó: *“Ellos son shqipibos”*.

Las respuestas de preferencia por el inglés, como lengua que a sus familiares les gusta o gustaría hablar, están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, la respuesta del E.35: *“Cuando vengan turistas a mi comunidad les facilitaría hablar con ellos y les guiarían a lugares turísticos”*. El E.211 mencionó: *“Las personas de mi comunidad le gustaría hablar en inglés para hablar con los gringos”*.

Las respuestas de preferencia por el castellano, como lengua que a sus familiares le gusta o les gustaría hablar, están vinculadas primordialmente al componente conativo. Por ejemplo, el E.116 manifestó: *“En la comunidad quieren aprender hablar el castellano”*.

➤ **Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según género de los estudiantes**

La tabla 109 muestra los datos porcentuales de las lenguas que los estudiantes perciben como las que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad, distinguiendo las respuestas entre hombres y mujeres.

Tabla 109

Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según el género: porcentajes (2018)

Género	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Hombre	Recuento	34	16	12	26	41	129
	% dentro de género	26,4%	12,4%	9,3%	20,2%	31,7%	100,0%
Mujer	Recuento	24	7	19	37	34	121
	% dentro de género	19,8%	5,7%	15,8%	30,6%	28,1%	100,0%
	Recuento total	58	23	31	63	75	250
	% dentro de género	23,2%	9,2%	12,4%	25,2%	30,0%	100,0%

En la tabla 109, se muestra que el 31,7% de los hombres tiene la percepción de que a su comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés, mientras que el 26,4% considera que a su comunidad le gusta hablar lengua originaria, el 20,2% opina que a la comunidad le gusta o gustaría hablar lengua originaria y castellano, el 12,4% tiene la percepción de que a la comunidad le gusta o gustaría hablar castellano. Finalmente, el 9,3% considera que a la comunidad le gustaría hablar inglés.

Por otra parte, el 30,6% de las mujeres percibe que a la comunidad le gusta o gustaría hablar la lengua originaria y el castellano, el 28,1% considera que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés, el 19,8% de las mujeres opina que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria, el 15,8% tiene la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar inglés. Finalmente, el 5,7% de las estudiantes piensa que a la comunidad le gusta o gustaría hablar castellano. Además de lo anterior, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 110

Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar a los de su comunidad y género (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,154 ^a	4	,057
Razón de verosimilitud	9,274	4	,055
Asociación lineal por lineal	1,346	1	,246
N de casos válidos	250		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,13.

En la tabla 110, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad” y “género” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 9,15, p < 0,05$.

➤ **Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según región de los estudiantes**

La tabla 111 muestra los datos porcentuales distinguiendo las respuestas entre regiones.

Tabla 111

Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según la región: porcentajes (2018)

Región	Medida	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Total
Ayacucho	Recuento	14	8	13	18	15	68
	% dentro de región	20,6%	11,7%	19,1%	26,5%	22,1%	100,0%
Cusco	Recuento	13	9	1	22	27	72
	% dentro de región	18,0%	12,5%	1,4%	30,6%	37,5%	100,0%
Junín	Recuento	11	1	8	10	8	38
	% dentro de región	29,0%	2,6%	21,0%	26,4%	21,0%	100,0%
Ucayali	Recuento	20	5	9	13	25	72
	% dentro de región	27,8%	6,9%	12,5%	18,1%	34,7%	100,0%
Recuento total		58	23	31	63	75	250
% dentro de región		23,2%	9,2%	12,4%	25,2%	30,0%	100,0%

En la tabla 111, se aprecia que el 29% de los estudiantes de Junín, el 27,8% de estudiantes de Ucayali, el 20,6% de estudiantes de Ayacucho y el 18% de estudiantes de Cusco perciben que a su comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés. Por otro lado, el 30,6% de los estudiantes de Cusco considera que a la comunidad le gusta o gustaría hablar lengua originaria y castellano. Esta opinión es compartida por el 26,5% de los estudiantes de Ayacucho, el 26,4% de estudiantes de Junín y el 18,1% de estudiantes de Ucayali. En cambio, el 29% de los estudiantes de Junín, el 27,8% de estudiantes de Ucayali, el 20,6% de estudiantes de Ayacucho y 18% de estudiantes de Cusco consideran que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria. Por el contrario, el 21% de estudiantes de Junín opinan que a la comunidad le gustaría hablar inglés. Lo mismo es considerado por el 19,1% de estudiantes de Ayacucho, el 12,5% de estudiantes de Ucayali y el 1,4% de estudiantes de Cusco.

Finalmente, el 12,5% de los estudiantes de Cusco opina que a la comunidad le gusta o gustaría hablar castellano. Lo mismo es expresado por el 11,7% de estudiantes de Ayacucho, el 6,9% de estudiantes de Ucayali y el 2,6% de estudiantes de Junín. Además de lo anterior, se evidencia una asociación significativa en el análisis de Chi-cuadrado que se muestra a continuación.

Tabla 112

Chi-cuadrado de las variables lenguas que les gusta hablar a los de su comunidad y región (2018)

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,210 ^a	12	,019
Razón de verosimilitud	28,753	12	,004
Asociación lineal por lineal	,056	1	,814
N de casos válidos	250		

a. 2 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,50.

En la tabla 112, el análisis de Chi-cuadrado indica que las variables “lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad” y “región” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 24,21, p < 0,01$.

❖ Comparación de las actitudes lingüísticas entre el antes y después del aprendizaje de inglés

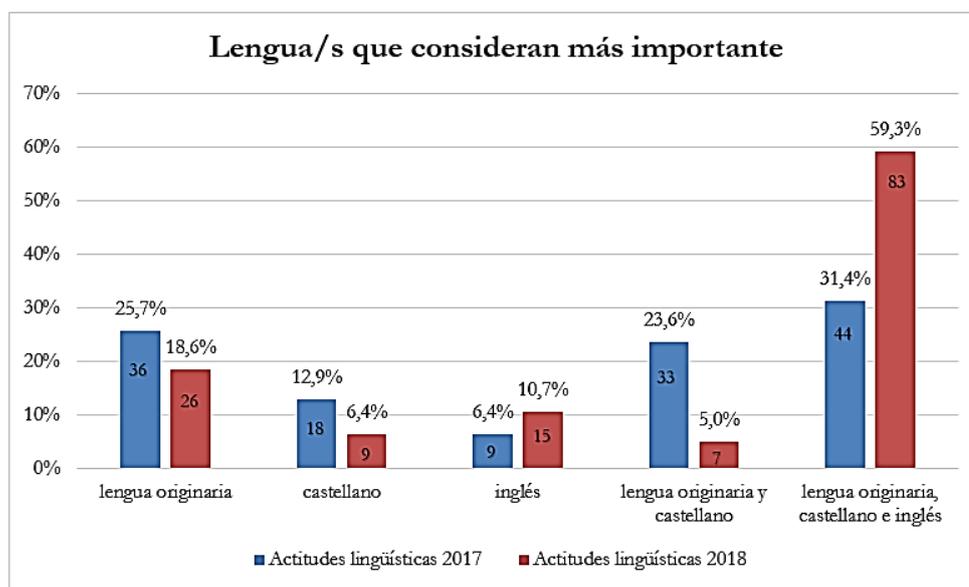
En esta sección, se comparan las respuestas de 140 estudiantes (de Ayacucho y Ucayali) obtenidas de la aplicación de la encuesta de actitudes lingüísticas antes del inicio del aprendizaje de inglés (2017) y después del mismo (2018). Es decir, uno de los aspectos que se consideró importante en esta investigación es el análisis comparativo de los resultados de las encuestas tomadas antes y después del aprendizaje de inglés a los mismos estudiantes (la misma muestra), para identificar si se podían evidenciar cambios.

A) Lengua/s que consideran más importante

La figura 51 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las más importantes, comparando el antes (actitudes lingüísticas 2017) y después de aprender de inglés (actitudes lingüísticas 2018).

Figura 51

Lenguas más importantes según los estudiantes: 2017 y 2018



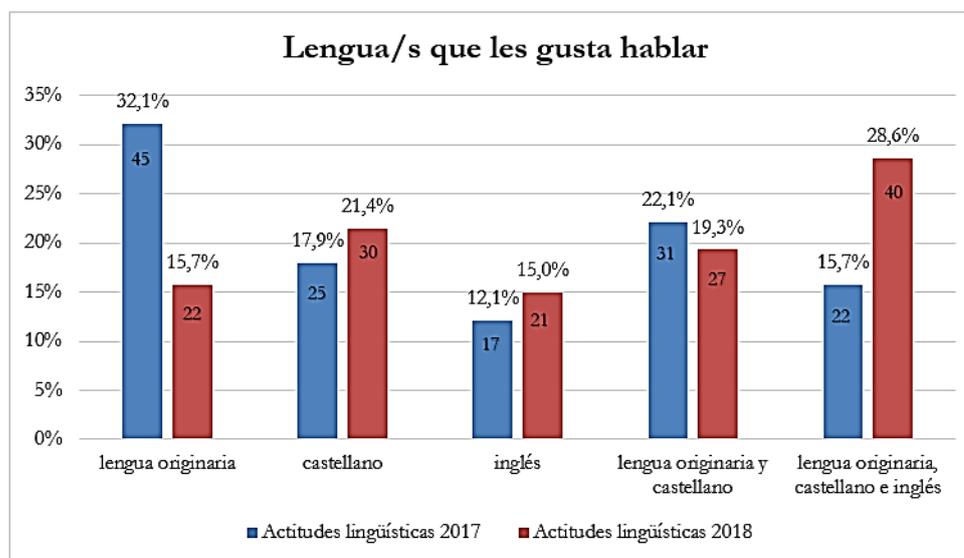
Como se aprecia en la figura 51, el 31,4% de los estudiantes, antes del aprendizaje de inglés, expresó que las lenguas más importantes eran la lengua originaria, el castellano y el inglés. Esta posición incrementó al 59,3% después del aprendizaje de inglés. Del mismo modo, antes del aprendizaje de inglés, el 25,7% de los estudiantes manifestó que la lengua originaria era la más importante, esta cifra disminuyó al 18,6% después del aprendizaje de inglés. Similar situación pasó con el 23,6% de estudiantes que afirmó que la lengua originaria y el castellano eran las más importantes. Esta cifra disminuyó al 5% en el último seguimiento. Asimismo, el porcentaje de 12,9% de estudiantes, que mencionó que el castellano era la lengua más importante, disminuyó al 6,4% en el último seguimiento. Caso contrario sucedió con el porcentaje de 6,4% de estudiantes que consideró al inglés como la lengua más importante, esta cifra aumentó al 10,7% después del aprendizaje de inglés.

B) Lengua/s que les gusta hablar

La figura 52 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas que les gusta hablar, comparando el antes (actitudes lingüísticas 2017) y después de aprender de inglés (actitudes lingüísticas 2018).

Figura 52

Lenguas que les gusta hablar a los estudiantes: 2017 y 2018



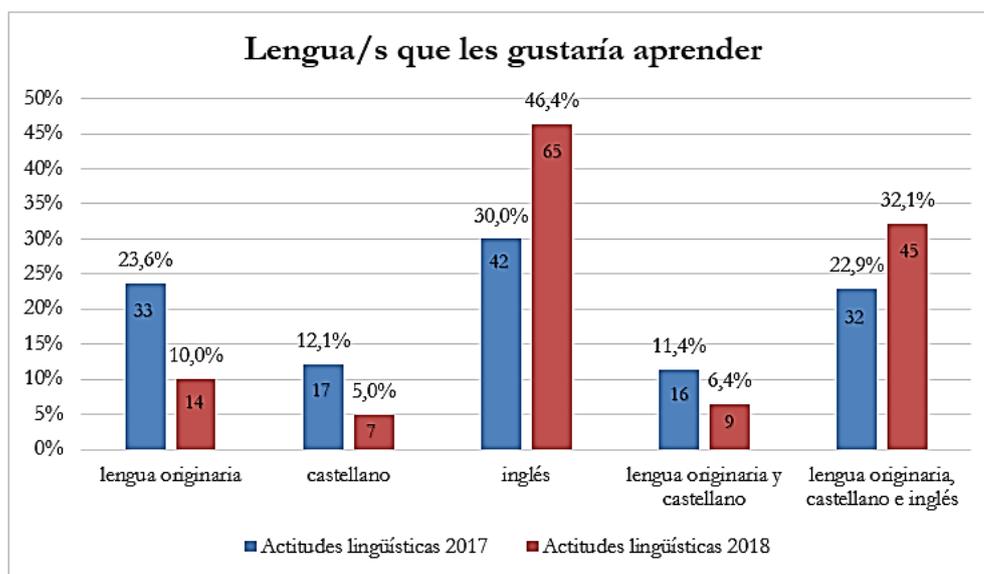
La figura 52 muestra que, antes del aprendizaje de inglés, el 32,1% de los estudiantes declaró que le gusta hablar lengua originaria. Esta cifra disminuyó al 15,7% después del aprendizaje de inglés. Por otro lado, el 22,1% de los estudiantes, antes del aprendizaje de inglés, opinó que les gusta hablar lengua originaria y castellano. Esta cifra también disminuyó al 19,3% después del aprendizaje de inglés. Por su parte, el 17,9% de los estudiantes, antes del aprendizaje de inglés, aseguró que le gusta hablar castellano. Esta cifra aumentó al 21,4% después del aprendizaje de inglés. Caso similar ocurrió con el 15,7% de estudiantes que, antes del aprendizaje de inglés, aseveró que le gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés. Esta cifra también aumentó al 28,6% después del aprendizaje de inglés. Finalmente, el 12,1% de estudiantes que afirmó que le gusta hablar inglés, antes del aprendizaje de inglés, aumentó al 15 % después del aprendizaje de inglés.

C) Lengua/s que les gustaría aprender

La figura 53 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas que les gustaría aprender, comparando el antes (actitudes lingüísticas 2017) y después de aprender de inglés (actitudes lingüísticas 2018).

Figura 53

Lenguas que les gustaría aprender a los estudiantes: 2017 y 2018



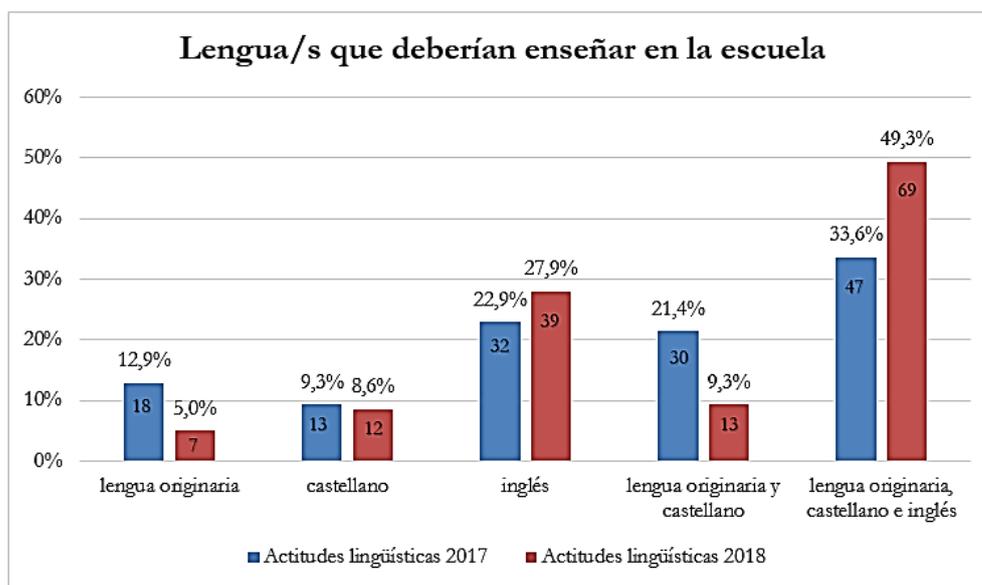
La figura 53 evidencia que, antes del aprendizaje de inglés, el 30% de los estudiantes expresó que les gustaría aprender inglés. Este porcentaje aumentó a 46,4% después del aprendizaje de inglés. Del mismo modo, el 23,6% de estudiantes, antes del aprendizaje de inglés, manifestó que les gustaría aprender lengua originaria. Esto disminuyó al 10% de estudiantes después de su aprendizaje. Caso contrario sucedió con el 22,9% de los estudiantes que, antes del aprendizaje de inglés, afirmó que les gustaría aprender lengua originaria, castellano e inglés; esta cifra aumentó a 32,1% después del aprendizaje de inglés. Por su parte, el 12,1% de los estudiantes, antes del aprendizaje de inglés, mencionó que les gustaría aprender castellano. Esta cifra disminuyó a 5% después del aprendizaje de inglés. Asimismo, antes del aprendizaje de inglés, el 11,4% de los estudiantes afirmó que les gustaría aprender lengua originaria y castellano. Esta cifra también disminuyó a 6,4% después del aprendizaje de inglés.

D) Lengua/s que deberían enseñar en la escuela

La figura 54 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas que deberían enseñar en la escuela, comparando el antes y después de aprender de inglés.

Figura 54

Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los estudiantes: 2017 y 2018



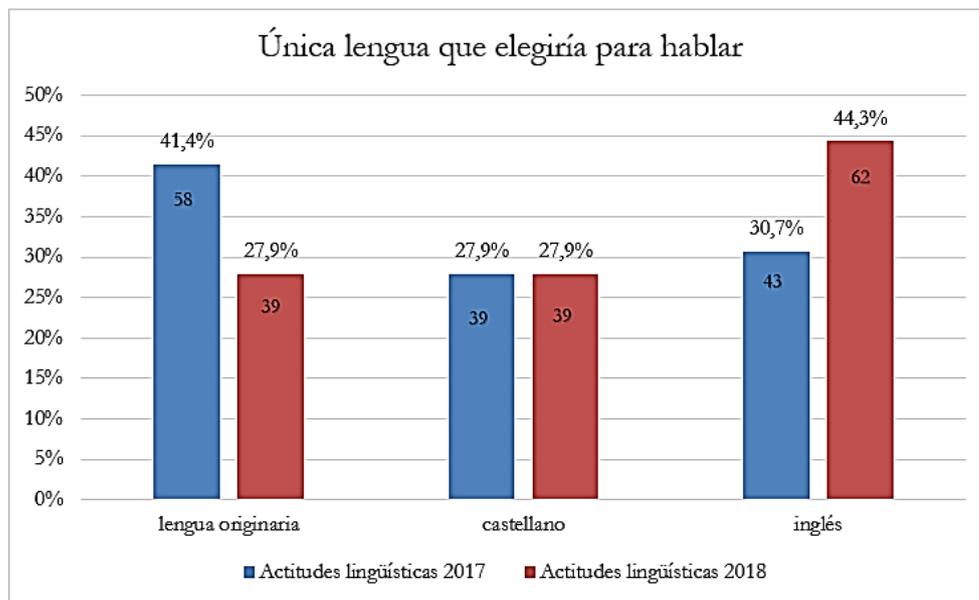
En la figura 54, se aprecia que, antes del aprendizaje de inglés, el 33,6% de los estudiantes declaró que en la escuela deberían enseñar lengua originaria, castellano e inglés. Este porcentaje aumentó a 49,3% después del aprendizaje de inglés. Por otro lado, el 22,9% de estudiantes, antes del aprendizaje de inglés, opinó que en la escuela deberían enseñar inglés. Esta cifra aumentó al 27,9% de estudiantes después del aprendizaje de inglés. Por su parte, el 21,4% de los estudiantes, antes del aprendizaje de inglés, aseguró que deberían enseñar lengua originaria y castellano. Después del aprendizaje de inglés, esta cifra disminuyó a 9,3%. Caso similar ocurrió con el 12,9% de los estudiantes que, antes del aprendizaje de inglés, aseveró que en la escuela deberían enseñar lengua originaria. Esta cifra también disminuyó a 5% después del aprendizaje de inglés. Finalmente, el 9,3% de los estudiantes afirmó que en la escuela deberían enseñar castellano. Esta cifra, después del aprendizaje de inglés, también disminuyó a 8,6%.

E) Única lengua que elegiría para hablar

La figura 55 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una lengua como única para hablar, comparando el antes y después de aprender de inglés.

Figura 55

Única lengua que los estudiantes elegirían para hablar: 2017 y 2018



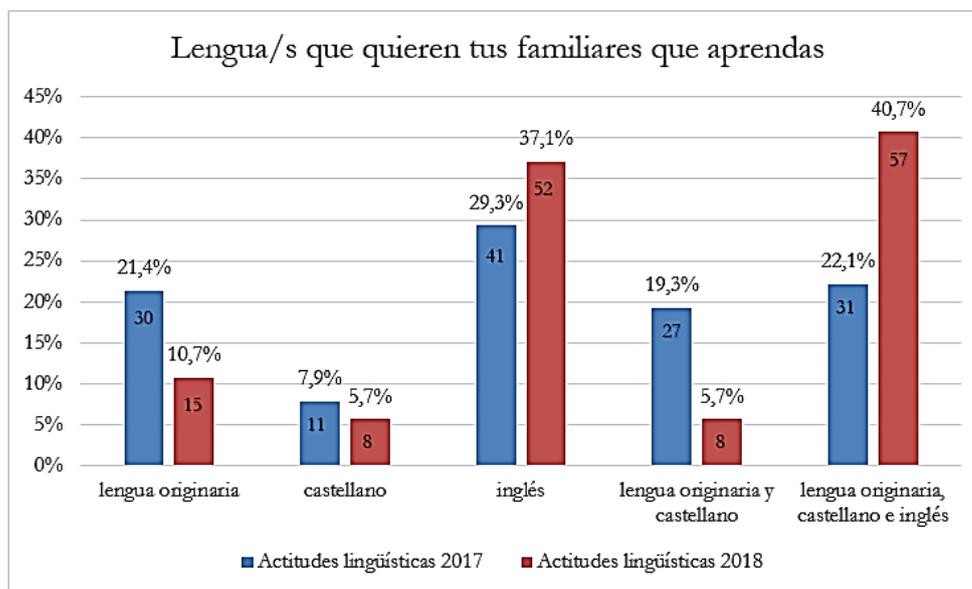
La figura 55 muestra que, antes del aprendizaje de inglés, el 41,4% de los estudiantes expresó que elegirían la lengua originaria como única para hablar; sin embargo, esta cifra disminuyó al 27,9% después del aprendizaje de inglés. Caso inverso ocurrió con el porcentaje de estudiantes que manifestó que elegirían al inglés como única lengua para hablar; esta cifra incrementó de 30,7% a 44,3%, después del aprendizaje de inglés. El porcentaje de estudiantes que afirmó elegirían el castellano como única lengua para hablar se mantuvo antes y después del aprendizaje de inglés en 27,9%.

F) Lengua/s que quieren tus familiares que aprendas

La figura 56 muestra los porcentajes en la percepción de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas que sus familiares quieren que aprendan, comparando el antes y después de aprender de inglés.

Figura 56

Lenguas que quieren los familiares que aprendan los estudiantes: 2017 y 2018



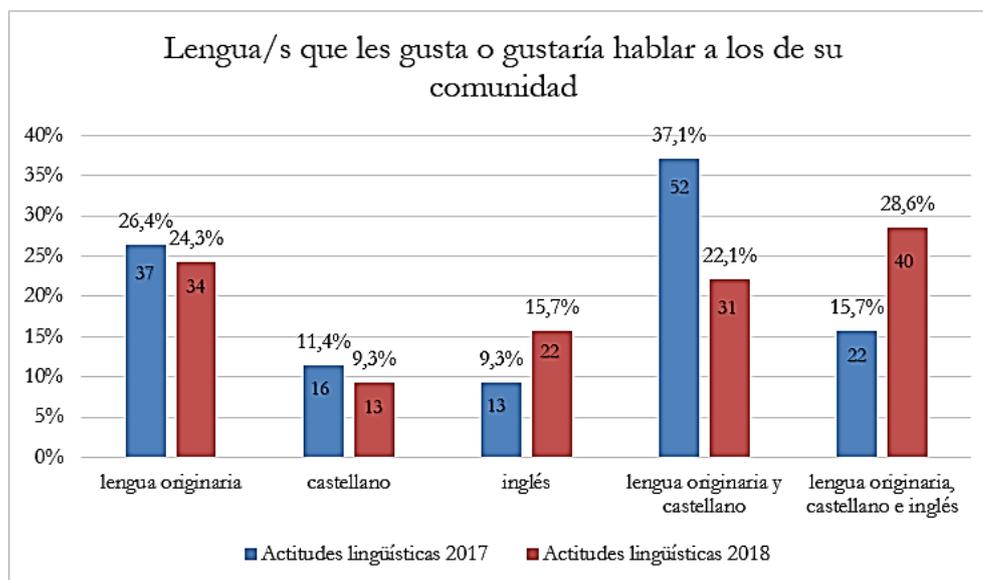
La figura 56 muestra que, antes del aprendizaje de inglés, el 29,3% de los estudiantes tenían la percepción de que sus familiares querían que aprendan inglés. Después del aprendizaje de inglés, esta cifra aumentó a 37,1%. Caso similar ocurrió con el 22,1% de estudiantes que opinó que sus familiares querían que aprendan lengua originaria, castellano, inglés. Esta cifra aumentó a 40,7% después del aprendizaje de inglés. Por otra parte, hubo también disminución porcentual en los estudiantes que consideraban que sus familiares querían que aprendan lengua originaria, de 21,4% de los estudiantes bajó a 10,7%. Caso similar ocurrió con el 19,3% de los estudiantes que, antes del aprendizaje de inglés, aseguró que sus familiares querían que aprenda lengua originaria y castellano. Esta cifra disminuyó al 5,7%. Del mismo modo, el 7,9% de los estudiantes afirmó que sus familiares querían que aprendan castellano. Esta cifra disminuyó a 5,7%.

G) Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad

La figura 57, que se presenta a continuación, muestra los porcentajes en la percepción de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas que a los de su comunidad les gusta o gustaría hablar, comparando el antes y después de aprender de inglés.

Figura 57

Lenguas que les gustaría hablar a la comunidad según los estudiantes: 2017 y 2018



En la figura 57, se evidencia que del 37,1% de los estudiantes, que tenía la percepción que a su comunidad le gusta o gustaría hablar la lengua originaria y el castellano, disminuyó a 22,1% después del aprendizaje de inglés. Asimismo, ocurrió una disminución de 26,4% a 24,3% de los estudiantes que opinaron que a la comunidad le gusta hablar la lengua originaria; y de 11,4% a 9,3% de estudiantes que consideró que el castellano era la lengua que a su comunidad le gusta o gustaría hablar. Por otro lado, hubo un incremento porcentual de 15,7% a 28,6% de los estudiantes que tuvo la percepción de que a su comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés; así como de 9,3% a 15,7% de los estudiantes que consideró que a su comunidad le gustaría hablar inglés.

❖ **Síntesis de los resultados sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés**

En este apartado, se presenta un resumen de los resultados de la subpregunta de investigación: ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés? Al respecto, se tiene como resultado que existe una actitud positiva de los estudiantes hacia las tres lenguas. Asimismo, se han identificado factores motivacionales involucrados en esas actitudes.

Esta síntesis considera dos aspectos: (a) las actitudes lingüísticas de los estudiantes después del aprendizaje de inglés y (b) la comparación de las actitudes lingüísticas de los estudiantes entre antes y después del aprendizaje de inglés

A) Actitudes lingüísticas de los estudiantes después del aprendizaje de inglés

➤ Actitudes de los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés

La tabla 113, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia de los estudiantes ante la lengua o lenguas que consideran más importante, las que les gusta hablar, las que les gustaría aprender, las que se deberían enseñar en la escuela y aquella única lengua que elegirían para hablar.

Tabla 113

Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes (2018)

Orden	Lengua/s más importante/s	Lengua/s que les gusta hablar	Lengua/s que les gustaría aprender	Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	Única lengua que elegiría para hablar
1	Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés			
2	Lengua originaria	Castellano	Inglés	Inglés	Castellano
3	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria
4	Lengua originaria y castellano	Inglés	Lengua originaria	Castellano	
5	Castellano	Lengua originaria	Castellano	Lengua originaria	

La tabla 113 muestra una inclinación de los estudiantes por el multilingüismo, es decir, tienen una actitud favorable hacia las tres lenguas. La mayoría de estudiantes considera que las tres lenguas son igualmente importantes, al igual que les gusta hablarlas, quieren aprenderlas y opinan que deben enseñarlas en la escuela. Un aspecto importante a resaltar es que, pese a que consideran la lengua originaria como más importante, hay una cifra mayor que les gusta hablar castellano, a comparación de hablar lengua originaria. Asimismo, los estudiantes tienen una actitud favorable hacia el inglés, puesto

que es una lengua que quisieran aprender y que la enseñen en la escuela. Con respecto a si tuvieran que elegir una sola lengua para hablar, se obtuvo que la mayoría de los estudiantes prefiere el inglés frente a las otras dos lenguas. Sin embargo, en el análisis cualitativo se demuestra que esto no implica actitudes negativas hacia las otras lenguas, sino que existen factores motivacionales en los estudiantes que influyen en esta decisión.

La tabla 114, que se presenta a continuación, muestra los componentes de las actitudes lingüísticas presente en las preferencias de unas u otras lenguas.

Tabla 114

Componentes en las actitudes lingüísticas de los estudiantes (2018)

Orden	Lengua/s más importante/s	Lengua/s que les gusta hablar	Lengua/s que les gustaría aprender	Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	Única lengua que elegiría para hablar
1	Lengua originaria, castellano e inglés Predomina el componente cognitivo y el conativo	Lengua originaria, castellano e inglés Predomina el componente afectivo y conativo	Lengua originaria, castellano e inglés Predomina el componente conativo	Lengua originaria, castellano e inglés Predomina el componente conativo	Inglés Predomina el componente conativo
2	Lengua originaria Predomina el componente afectivo	Castellano Predomina el componente afectivo y cognitivo	Inglés Predomina el componente conativo	Inglés Predomina el componente conativo	Castellano Predomina el componente cognitivo
3	Inglés Predomina el componente conativo	Lengua originaria y castellano Predomina el componente afectivo	Lengua originaria y castellano Predomina el componente afectivo	Lengua originaria y castellano Predomina el componente conativo	Lengua originaria Predomina el componente afectivo
4	Lengua originaria y castellano Predomina el componente afectivo	Inglés Predomina el componente conativo	Lengua originaria Predomina el componente afectivo y conativo	Castellano Predomina el componente conativo	
5	Castellano Predomina el componente cognitivo	Lengua originaria Predomina el componente afectivo	Castellano Predomina el componente afectivo	Lengua originaria Destaca el componente conativo	

Los argumentos presentados por los estudiantes están vinculados a los tres componentes de las actitudes lingüísticas (cognitivo, afectivo y conativo), los cuales evidencian también influencias motivacionales. En la tabla 114, se muestran los componentes asociados a cada una de las lenguas; además, lo que sucede si los estudiantes eligen en sus respuestas dos o tres lenguas.

De esa forma, la actitud positiva hacia el inglés está asociado predominantemente al componente conativo (todo lo que puedo hacer si hablase la lengua), la actitud hacia la lengua originaria está asociada al componente afectivo (la lengua me une a mi familia), mientras que la actitud hacia el castellano está vinculado predominantemente al componente cognitivo (lo que pienso sobre la lengua). La actitud hacia el castellano, además, también está relacionado al componente afectivo; pues se han identificado varios estudiantes que son bilingües de cuna (respuestas tipo: Mi papá me enseñó hablar desde pequeño).

En las respuestas de los estudiantes que eligen dos o más lenguas, se evidencia que la actitud hacia la lengua amplía su espectro. Por ejemplo, si los estudiantes eligen lengua originaria y castellano como lenguas más importantes no solo lo vinculan al componente afectivo, sino también al cognitivo; a diferencia de aquellos que eligen solo la lengua originaria y la asocian al componente afectivo. Situación similar ocurre con aquellos que eligen la lengua originaria, el castellano y el inglés como lenguas más importantes o como lenguas que les gustan hablar; su actitud positiva está asociada al componente conativo y al cognitivo e incluso algunos estudiantes lo asocian también al componente afectivo.

La tabla 115, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia de los estudiantes ante la lengua o lenguas que consideran más importante, las que les gusta hablar, las que les gustaría aprender, las que se deberían enseñar en la escuela y aquella única lengua que elegirían para hablar. Todo aquello considerando la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 115

Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas según el género de los estudiantes (2018)

Ítems	Orden	Hombre	Mujer
Lengua/s más importante/s	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria	Lengua originaria
	3	Inglés	Lengua originaria y castellano
	4	Castellano	Inglés
	5	Lengua originaria y castellano	
Lengua/s que les gusta hablar	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Castellano	Castellano
	3	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	4	Lengua originaria	Inglés
	5	Inglés	Lengua originaria
Lengua/s que les gustaría aprender	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Inglés	Inglés
	3	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano
	4	Castellano	Lengua originaria
	5	Lengua originaria y castellano	Castellano
Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Inglés	Inglés
	3	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	4	Castellano	Castellano
	5	Lengua originaria	Lengua originaria
Única lengua que elegiría para hablar	1	Inglés	Inglés
	2	Castellano	Castellano
	3	Lengua originaria	Lengua originaria

La tabla 115 muestra que tanto hombres como mujeres tienen inclinación por el multilingüismo. Ambos grupos colocan la lengua originaria en segunda posición de lengua más importante, pero pese a ello, les gusta hablar más castellano (también en segunda posición). Del mismo modo, un buen porcentaje de estudiantes consideran que les gustaría aprender inglés (segunda posición).

Una ligera diferencia entre ambos grupos es que hay más hombres que optan más por la lengua originaria (posiciones más arriba que en el caso de las mujeres), sobre todo cuando se trata de hablarla; es que así que 20 estudiantes hombres manifestaron que les gusta hablar lengua originaria, frente a ocho estudiantes mujeres que afirmaron lo mismo.

Por otra parte, un alto número de mujeres, más que los hombres, eligió inglés como lengua que les gusta hablar. En el caso de la lengua que les gusta hablar y que les gustaría aprender, el número de mujeres que eligió la lengua originaria es mucho menor a comparación de los hombres.

Con respecto al análisis de Chi-cuadrado, se determinó que solo las variables “lenguas más importantes” y “género” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 16,54, p < 0,00$. Las otras variables no las están: “lenguas que les gusta hablar” y “género”: $\chi^2(2, N = 250) = 6,08, p < 0,19$; “lenguas que les gustaría aprender” y “género”: $\chi^2(2, N = 250) = 4,69, p < 0,32$; “lenguas que se deberían enseñar en la escuela” y “género”: $\chi^2(2, N = 250) = 2,18, p < 0,70$; y “única lengua que elegirían para hablar” y “género”: $\chi^2(2, N = 250) = 2,44, p < 0,29$.

La tabla 116, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia de los estudiantes ante la lengua o lenguas que consideran más importante, las que les gusta hablar, las que les gustaría aprender, las que se deberían enseñar en la escuela y aquella única lengua que elegirían para hablar. Todo aquello considerando la distinción entre regiones.

Tabla 116

Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas según la región de los estudiantes

(2018)

Ítems	Orden	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali
Lengua/s más importante/s	1	Lengua originaria, castellano e inglés			
	2	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano	Inglés	Lengua originaria
	3	Castellano	Castellano	Lengua originaria	Inglés
	4	Inglés	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	5	Lengua originaria y castellano			Castellano
Lengua/s que les gusta hablar	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano
	2	Castellano	Lengua originaria y castellano	Castellano	Lengua originaria
	3	Inglés	Castellano	Inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	4	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano	Castellano
	5	Lengua originaria y castellano	Inglés	Lengua originaria	Inglés
Lengua/s que les gustaría aprender	1	Inglés	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés
	2	Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés	Inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	3	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria
	4	Lengua originaria y castellano	Castellano	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano
	5	Castellano	Lengua originaria	Castellano	Castellano
Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	1	Lengua originaria, castellano e inglés			
	2	Inglés	Lengua originaria y castellano	Inglés	Inglés
	3	Castellano	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	4	Lengua originaria y castellano	Castellano	Castellano	Lengua originaria
	5	Lengua originaria			Castellano
Única lengua que elegiría para hablar	1	Inglés	Castellano	Inglés	Lengua originaria
	2	Castellano	Inglés	Castellano	Inglés
	3	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria	Castellano

La tabla 116 muestra que en las cuatro regiones destaca la preferencia de los estudiantes por el multilingüismo como primera posición; sin embargo, la segunda posición es la que varía en cada región y muestra sus inclinaciones hacia una u otra lengua. Por

ejemplo, los estudiantes de Ayacucho optan más por hablar castellano, al igual que los estudiantes de Junín. Los estudiantes de Cusco expresan que les gusta hablar castellano y lengua originaria, aunque la tercera posición la ocupa el castellano. Por otra parte, los estudiantes de Ucayali tienen más acercamiento con la lengua originaria; es decir, la consideran más importante y les gusta hablarla.

Además, se muestra que sí hay diferencias entre las regiones. Los estudiantes de Ayacucho optan preferentemente por el inglés y el castellano. Los estudiantes de Cusco por el castellano y el inglés. Los estudiantes de Junín preferentemente por el inglés y en menor cantidad por el castellano y la lengua originaria. Los estudiantes de Ucayali eligen mayoritariamente la lengua originaria y el inglés.

Con respecto al análisis de Chi-cuadrado, se determinó que solo las variables “lenguas que les gustaría aprender” y “región” no evidencian una asociación significativa entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 19,91, p < 0,06$. Las otras variables sí las evidencian: “lenguas más importantes” y “región”: $\chi^2(2, N = 250) = 48,50, p < 0,00$; “lenguas que les gusta hablar” y “región”: $\chi^2(2, N = 250) = 48,50, p < 0,00$; “lenguas que se deberían enseñar en la escuela” y “región”: $\chi^2(2, N = 250) = 33,84, p < 0,00$; y “única lengua que elegirían para hablar” y “región”: $\chi^2(2, N = 250) = 24,76, p < 0,00$.

➤ **Percepción de los estudiantes sobre la actitud lingüística de sus familiares y comunidad**

La tabla 117, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia, según la percepción que tienen los estudiantes de sus familiares y sus actitudes lingüísticas.

Tabla 117

Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según los estudiantes (2018)

Orden de preferencia	Lengua/s que los familiares quieren que aprenda	Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a la comunidad
1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
2	Inglés	Lengua originaria y castellano
3	Castellano	Lengua originaria
4	Lengua originaria	Inglés
5	Lengua originaria y castellano	Castellano

En la tabla 117, se evidencia que los estudiantes tienen la percepción de que sus familiares y su comunidad también están a favor del multilingüismo. Es interesante notar que la mayoría de estudiantes perciben que sus familiares quieren que aprendan inglés. Asimismo, perciben que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano, aunque resalta también la lengua originaria ante el castellano.

La tabla 118, que se presenta a continuación, muestra los componentes de las actitudes lingüísticas presente en la justificación de los estudiantes al elegir unas u otras lenguas que consideran sus familiares quieren que aprendan o que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad.

Tabla 118

Componentes en las actitudes lingüísticas de los familiares según los estudiantes (2018)

Orden de preferencia	Lengua/s que sus familiares quieren que aprenda	Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a la comunidad
1	Lengua originaria, castellano e inglés Predomina el componente conativo	Lengua originaria, castellano e inglés Predomina el componente conativo
2	Inglés Predomina el componente cognitivo	Lengua originaria y castellano Predomina el componente afectivo
3	Castellano Predomina el componente conativo	Lengua originaria Predomina el componente afectivo
4	Lengua originaria Predomina el componente afectivo	Inglés Predomina el componente conativo
5	Lengua originaria y castellano Predomina el componente conativo	Castellano Predomina el componente conativo

En la tabla 118, se aprecia el predominio del componente conativo. Además, lo resaltante sigue siendo que la actitud hacia la lengua originaria está vinculada al componente afectivo.

La tabla 119, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia, según la percepción que tienen los estudiantes de las lenguas que sus familiares quieren que aprendan o que les gusta o gustaría hablar a la comunidad. Se considera la distinción entre hombres y mujeres.

Tabla 119

Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según el género de los estudiantes (2018)

Ítems	Orden	Hombre	Mujer
Lengua/s que los familiares quieren que aprenda	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Inglés	Inglés
	3	Castellano	Lengua originaria
	4	Lengua originaria y castellano	Castellano
	5	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano
Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a la comunidad	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano
	2	Lengua originaria	Lengua originaria, castellano e inglés
	3	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria
	4	Castellano	Inglés
	5	Inglés	Castellano

La tabla 119 muestra que tanto hombres como mujeres perciben que la comunidad y sus familias están a favor del multilingüismo, así como en su aprendizaje de inglés. Una ligera diferencia es que las mujeres perciben que a su comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano, frente a más hombres que piensan que les gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés (primera posición).

Con respecto al análisis de Chi-cuadrado, se determinó que las variables “lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad” y “género” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 9,15, p < 0,05$. Por otra parte, las variables “lenguas que quieren los familiares que aprendan” y “género” no están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 2,57, p < 0,63$.

La tabla 120, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia, según la percepción que tienen los estudiantes de las lenguas que sus familiares quieren que aprendan o que les gusta o gustaría hablar a la comunidad; considerando la distinción entre regiones.

Tabla 120

Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según la región de los estudiantes (2018)

Ítems	Orden	Ayacucho	Cusco	Junín	Ucayali
Lengua/s que los familiares quieren que aprenda	1	Lengua originaria, castellano e inglés			
	2	Inglés	Castellano	Inglés	Inglés
	3	Lengua originaria	Inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria
	4	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria	Castellano
	5	Castellano	Lengua originaria		Lengua originaria y castellano
Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a la comunidad	1	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria
	3	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano
	4	Inglés	Castellano	Inglés	Inglés
	5	Castellano	Inglés	Castellano	Castellano

En la tabla 120, se aprecia que los estudiantes de las cuatro regiones coinciden en sus apreciaciones con respecto a su familia y comunidad. Solo se mencionan dos aspectos que, aunque puede pasar desapercibido, se resaltarán. Lo primero es que, en Cusco, la segunda posición sobre la lengua que los familiares quieren que aprenda la ocupa el castellano, a diferencia de las otras regiones que resalta el inglés. Asimismo, en Junín destaca que la comunidad le gusta hablar lengua originaria (primera posición), aunque con muy poca diferencia de la lengua originaria y el castellano. En Ucayali destaca también la percepción que tienen los estudiantes (25 de ellos) de que a su comunidad le gusta hablar lengua originaria.

Con respecto al análisis de Chi-cuadrado, se determinó que las variables “lenguas que quieren los familiares que aprendan” y “región” están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 37,93, p < 0,00$. Lo mismo sucede con las variables “lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad” y “región”; es decir, están significativamente asociadas entre sí: $\chi^2(2, N = 250) = 24,21, p < 0,01$.

B) Comparación de las actitudes lingüísticas de los estudiantes entre el antes y después del aprendizaje de inglés

Con la muestra de los 140 estudiantes, se realiza la síntesis del análisis comparativo de los resultados de las actitudes lingüísticas entre el antes y después de aprender inglés.

➤ Actitudes de los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés

La tabla 121 muestra el orden de preferencia de los estudiantes ante la lengua o lenguas que consideran más importante, las que les gusta hablar, las que les gustaría aprender, las que se deberían enseñar en la escuela y aquella única lengua que elegirían para hablar. Todo aquello comparando los resultados obtenidos en el 2017 (antes del aprendizaje de inglés) y los del 2018 (después del aprendizaje de inglés).

Tabla 121

Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes: 2017 y 2018

Ítem	Orden	Actitudes antes del aprendizaje de inglés (2017)	Actitudes después del aprendizaje inglés (2018)
Lengua/s más importante/s	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria	Lengua originaria
	3	Lengua originaria y castellano	Inglés
	4	Castellano	Castellano
	5	Inglés	Lengua originaria y castellano
Lengua/s que les gusta hablar	1	Lengua originaria	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria y castellano	Castellano
	3	Castellano	Lengua originaria y castellano
	4	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria
	5	Inglés	Inglés
Lengua/s que les gustaría aprender	1	Inglés	Inglés
	2	Lengua originaria	Lengua originaria, castellano e inglés
	3	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria
	4	Castellano	Lengua originaria y castellano
	5	Lengua originaria y castellano	Castellano
Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Inglés	Inglés
	3	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	4	Lengua originaria	Castellano
	5	Castellano	Lengua originaria
Única lengua que tuvieran que hablar	1	Lengua originaria	Inglés
	2	Inglés	Lengua originaria
	3	Castellano	Castellano

La tabla 121 evidencia que sí hubo cambios en las respuestas de los estudiantes. Con respecto a la lengua más importante, después del aprendizaje de inglés, hubo más estudiantes que consideraron que la lengua originaria, el castellano y el inglés son igualmente importantes. La lengua originaria se mantuvo en segunda posición como lengua más importante. La tercera posición sí varió, antes del aprendizaje de inglés los estudiantes expresaron que las lenguas más importantes eran la lengua originaria y el castellano; sin embargo, después del aprendizaje de inglés, los estudiantes manifiestan que la lengua más importante es el inglés. Esto, como se mencionó, para la tercera posición.

En referencia a las lenguas que les gusta hablar, los cambios fueron más notorios. Incrementó el número de estudiantes que afirmaron que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés, y disminuyó el número de estudiantes que manifestaron que les gusta hablar lengua originaria.

En relación a la lengua que les gustaría aprender, se mantuvo el inglés en primera posición, pero disminuyó el número de estudiantes que preferían aprender lengua originaria. Asimismo, en referencia a las lenguas que se deberían enseñar en la escuela, hubo de igual forma un aumento en el número de estudiantes que consideran que se deberían enseñar lengua originaria, castellano e inglés.

Por otra parte, se muestra que los estudiantes cambiaron su parecer en el ítem referido a la única lengua que elegiría para hablar de una sola lengua para hablar. Sobre ello, disminuyó el número de los estudiantes que eligieron la lengua originaria y, por el contrario, incrementó el número de aquellos que optaron por el inglés. El número de estudiantes que eligieron el castellano se mantuvo.

➤ **Percepción de los estudiantes sobre la actitud lingüística de sus familiares y comunidad**

La tabla 122 muestra el orden de preferencia, según la percepción que tienen los estudiantes de sus familiares y sus actitudes lingüísticas. Se comparan los resultados de la encuesta de actitudes 2017 y 2018.

Tabla 122

Orden de preferencia de las lenguas en los familiares según los estudiantes: 2017 y 2018

Ítems	Orden	Actitudes antes de aprender	Actitudes después de aprender
		inglés (2017)	inglés (2018)
Lengua/s que los familiares quieren que aprenda	1	Inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés
	3	Lengua originaria	Lengua originaria
	4	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	5	Castellano	Castellano
Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a la comunidad	1	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria	Lengua originaria
	3	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano
	4	Castellano	Inglés
	5	Inglés	Castellano

La tabla 122 evidencia que, después del aprendizaje de inglés, hubo más estudiantes con la percepción de que sus familias quieren que aprendan lengua originaria, castellano e inglés y sobre todo inglés. Del mismo modo, en el ítem sobre qué lenguas les gusta o gustaría hablar a su comunidad, incrementó el número de estudiantes que opinan que son las tres lenguas; sin embargo, se mantuvo un número similar en los que consideran que es la lengua originaria.

4.3.2 Actitudes lingüísticas de los docentes de otras áreas

Este apartado responde la subpregunta de investigación 3.2: ¿qué actitudes lingüísticas evidencian los docentes de otras áreas hacia las tres lenguas? En referencia a ello, los resultados evidencian una actitud lingüística favorable hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés.

Los resultados, que se muestran a continuación, corresponden a seis ítems de la encuesta de actitudes lingüísticas:

- (A) Lengua/s que considera/n más importante/s
- (B) Lengua/s que les gusta hablar
- (C) Lengua/s que les gustaría aprender
- (D) Lengua/s que deberían enseñar en la escuela
- (E) Única lengua que tuvieran que hablar

(F) Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad

Es relevante mencionar que esta encuesta se aplicó a los docentes que laboran en la misma institución educativa donde se llevó a cabo el proyecto piloto, pero enseñan otros cursos. No se aplicó esta encuesta a los docentes de inglés, puesto que ellos no forman parte de la plana docente de la institución educativa. Esta encuesta fue aplicada después de concluido el proyecto piloto.

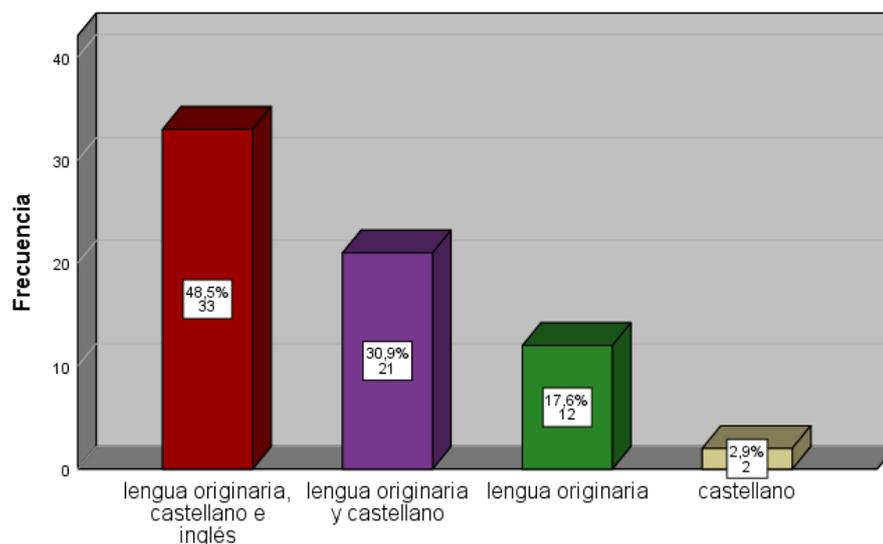
Los resultados que se presentan a continuación se centran en los datos estadísticos. Solo a modo de referencia, se incluyen algunas justificaciones de los docentes al elegir una, dos o tres lenguas en sus respuestas.

A) Lengua/s que consideran más importante

La figura 58, que se presenta a continuación, muestra los porcentajes en la preferencia de los docentes al elegir una, dos o tres lenguas como las más importantes.

Figura 58

Lenguas más importantes según los docentes: porcentajes (2019)



La figura 58 muestra que el 48,5% de los docentes opina que la lengua originaria, el castellano y el inglés son igualmente importantes. Por el contrario, el 30,9% de los docentes expresa que la lengua originaria y el castellano son las lenguas más importantes. En cambio, el 17,6% afirma que la lengua originaria es la más importante.

Finalmente, el 2,9% de los docentes declara que el castellano lo es. La tabla 123 muestra algunas justificaciones de los docentes en sus preferencias.

Tabla 123

Lenguas más importantes según los docentes: justificaciones (2019)

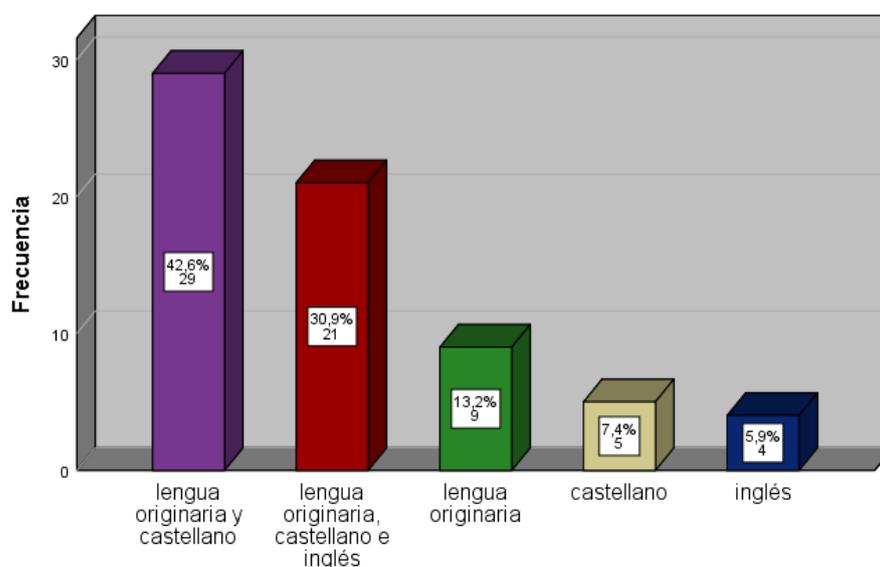
Lengua/s más importantes	Algunas justificaciones
Lengua originaria, castellano e inglés	Para enseñar en otros países (D.14)
	En la actualidad la globalización nos exige (D.26)
	El castellano y quechua se utiliza a diario y el inglés para poder comprender otras culturas y trascender (D.49)
	La lengua originaria para valorar la cultura, el castellano para aprender los conocimientos y el inglés (D.52)
Lengua originaria y castellano	Es de uso común y frecuente en mi país (D51)
	Es mi lengua materna (D.66)
Lengua originaria	Se debe valorar nuestro primer lengua con que aprendimos hablar (D.45)
Castellano	Hay mayor comunicación con personas de otro lugar (D.58)

B) Lengua/s que les gusta hablar

La figura 59 muestra los porcentajes en la preferencia de los docentes al elegir una, dos o tres lenguas como las que les gusta hablar.

Figura 59

Lenguas que les gusta hablar a los docentes: porcentajes (2019)



La figura 59 evidencia que el 42,6% de los docentes manifiesta que les gusta hablar lengua originaria y castellano. Por su parte, el 30,9% expresa que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés. En cambio, el 13,2% de los docentes afirma que les gusta hablar lengua originaria. Por el contrario, el 7,4% de los docentes asevera que les gusta hablar castellano. Finalmente, el 5,9% de los docentes declara que les gusta hablar inglés.

La tabla 124, que se presenta a continuación, muestra algunas justificaciones de los docentes en sus preferencias por unas u otras lenguas al elegir las como las que les gusta hablar.

Tabla 124

Lenguas que les gusta hablar a los docentes: justificaciones (2019)

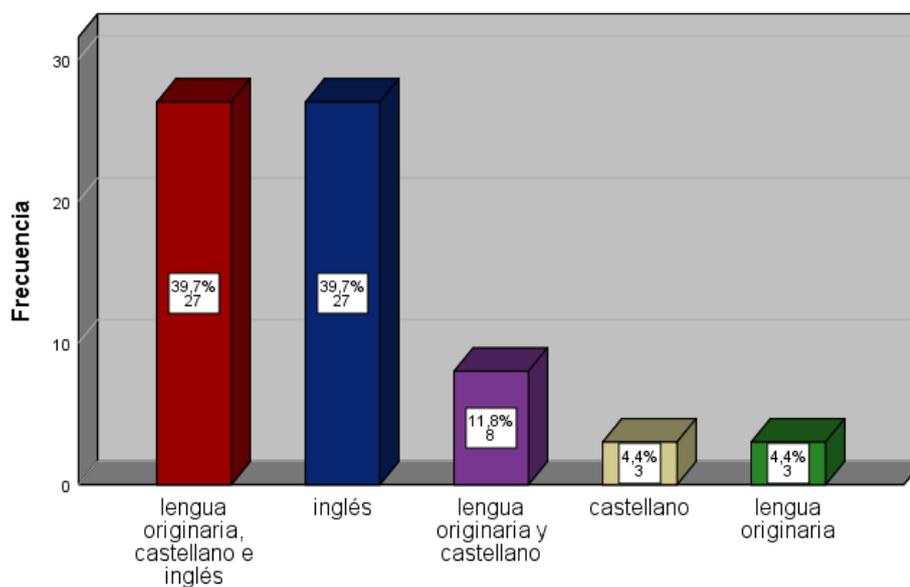
Lengua/s que les gusta hablar	Algunas justificaciones
Lengua originaria y castellano	El shipibo y el castellano porque son útiles para comunicarse (D.5)
	Es más practicado en nuestro medio (D.19)
	El lugar donde laboro me da oportunidad para integrar la lengua originaria y me permite trabajar en la lengua materna de los niños (D.31)
	Domino más estas lenguas (D.46)
Lengua originaria, castellano e inglés	La lengua originaria debemos conservar y el castellano es universal (D.65)
	Quisiera aprender las 3 lenguas porque también es importante para poder comunicarse con los demás (D.12)
Lengua originaria	Las tres lenguas porque son importantes (D.52)
	Pertenezco a un pueblo originario (D.2)
	Nos entendemos mejor con nuestro alumnos y comuneros (D.10)
	Como es propio lo siento profundamente natural, cultural y divertido (D.24)
Castellano	Debo valorar mi propia lengua (D.62)
	Es mi lengua materna (D.33)
	Es común en las personas con quienes me comunico (D.55)
Inglés	Hay mayor comunicación con los niños (D.57)
	Es una lengua universal (D.15)
	Nos abre puertas, además que es una zona turística (D.42)

C) Lengua/s que les gustaría aprender

La figura 60 muestra los porcentajes en la preferencia de los docentes al elegir una, dos o tres lenguas como las que les gustaría aprender.

Figura 60

Lenguas que les gustaría aprender a los docentes: porcentajes (2019)



En la figura 60, se aprecia que el 39,7% de los docentes opina que le gustaría aprender inglés. Por el contrario, otro 39,7% de los docentes expresa que le gustaría aprender lengua originaria, castellano e inglés. En cambio, el 11,8% de los docentes afirma que les gustaría aprender lengua originaria y castellano. Por otra parte, el 4,4% de los docentes asegura que les gustaría aprender lengua originaria. Finalmente, otro 4,4% de los docentes declara que les gustaría aprender castellano.

La tabla 125, que se presenta a continuación, muestra algunas justificaciones de los docentes en sus preferencias por unas u otras lenguas al elegir las como las que les gustaría aprender.

Tabla 125

Lenguas que les gustaría aprender a los docentes: justificaciones (2019)

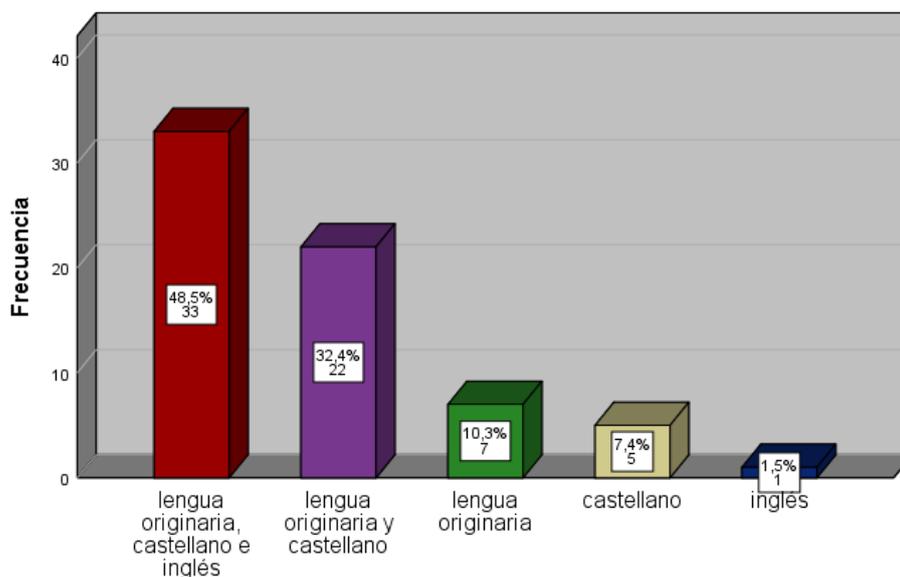
Lengua/s que les gustaría aprender	Algunas justificaciones
Lengua originaria, castellano e inglés	Permite y facilita comunicarnos con otros pueblos (D.2)
	Para intercambiar ideas y conocimientos con otras culturas (D.10)
	Es necesario para caso del turismo y otros (D.45)
	A parte de la lengua originaria y el castellano el inglés porque es de uso casi universal (D.51)
Inglés	Quiero ser trilingüe (D.56)
	El inglés es tan importante porque es necesario comunicarse con los alemanes, ejemplo para poder vender o comprar cuando se va en otros países (D.12)
	Para interrelacionarme con otros que no tienen mi idioma (D.31)
	Para seguir estudios en países que lo requiera (D.55)
Lengua originaria y castellano	Exige la competencia (D.63)
	Me gustaría aprender más lenguas pero no tenemos la oportunidad (D.1)
	Nos permite fortalecer nuestra lengua materna (D.5)
	La lengua originaria es de uso local, familiar y territorial y el castellano lo debo hacer en la misma dimensión (D.24)
Lengua originaria	Cuanto más uno sabe más lenguas, tienes mejores oportunidades (D.43)
	Porque es muy útil (D.3)
	Bueno me parece que me gustaría aprender porque es mi lengua (D.8)
Castellano	Tengo la debilidad en la parte de la escritura (D.48)
	Ya no sentir inferior a los monolingües, muchas veces nos discriminan por no saber hablar castellano (D.16)
	Para comunicarse de manera adecuada (D.17)
	Dificultamos hablar en castellano (D.20)

D) Lengua/s que deberían enseñar en la escuela

La figura 61 muestra los porcentajes en la preferencia de los docentes al elegir una, dos o tres lenguas como las que se deberían enseñar en la escuela.

Figura 61

Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los docentes: porcentajes (2019)



La figura 61 evidencia que el 48,5% de los docentes asevera que en la escuela deberían enseñar lengua originaria, castellano e inglés. Por su parte, el 32,4% de los docentes asegura que deben enseñar lengua originaria y castellano. Por el contrario, el 10,3% opina que deberían enseñar lengua originaria. En cambio, el 7,4% declara que en la escuela deberían enseñar castellano. Por otro lado, el 1,5% de los docentes afirma que deberían enseñar inglés.

La tabla 126, que se presenta a continuación, muestra algunas justificaciones de los docentes en sus preferencias por unas u otras lenguas al elegir las como las que se deberían enseñar en la escuela.

Tabla 126

Lenguas que se deberían enseñar en la escuela según los docentes: justificaciones (2019)

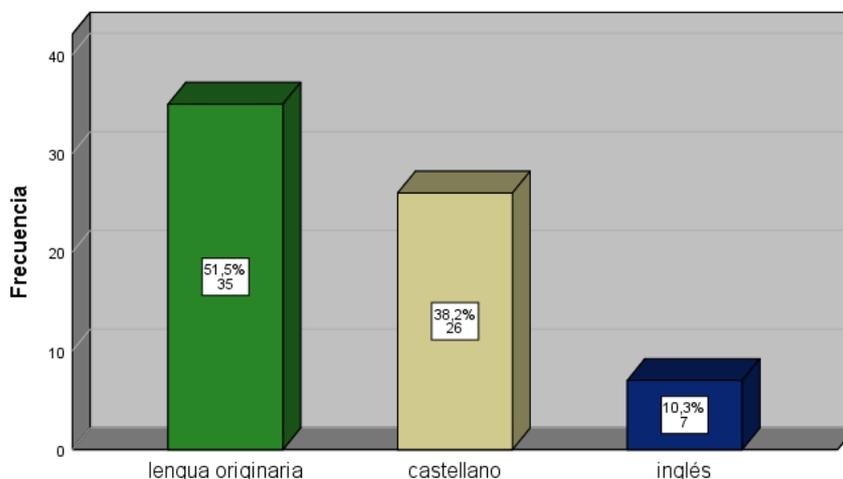
Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	Algunas justificaciones
Lengua originaria, castellano e inglés	Para que los niños no tengan dificultad de comunicarse (D.7)
	Los niños son bilingües por qué no inglés más (D.25)
	Los estudiantes ya estaría preparados para cuando ingresen a secundaria (D.31)
	Porque el sistema ya requiere (D.41)
	Es bueno que los estudiantes se comuniquen en distintas lenguas para tener mejores oportunidades (D.43)
Lengua originaria y castellano	Son escuelas bilingües, que necesitan aprender ambas lenguas (D.5)
	Primero lo nuestro y después al pasar de los años se aprenderá otras culturas (D.16)
	Las dos lenguas hablan la mayoría de las personas y así comprendernos lo que decimos unos a otros (D.50)
	Los niños necesitan comunicarse con fluidez (D.67)
Lengua originaria	La mayoría habla en su lengua (D.3)
	Es mi lengua, yo debería enseñar en mi lengua originaria (D.8)
	Se llega al niño en el aprendizaje y enseñanza (D.9)
	Es la lengua que nosotros manejamos (D.18)
Castellano	Todos hablamos y nos entendemos (D.39)
	Los estudiantes están en un transe de lengua originaria y el castellano [una transición de lengua originaria a castellano] (D.55)
	Hay mayor comunicación en castellano (D.58)
Inglés	Tendrían base ya que en el colegio lo necesitan (D.54)

E) Única lengua que elegiría para hablar

La figura 62 muestra los porcentajes en la preferencia de los docentes al elegir una lengua como única para hablar.

Figura 62

Única lengua que elegirían los docentes para hablar: porcentajes (2019)



En la figura 62, se aprecia que el 51,5% de los docentes manifiesta que elegirían la lengua originaria como única lengua para hablar. Por su parte, el 38,2% de los docentes expresa que elegirían el castellano. Por el contrario, el 10,3% de los docentes afirma que elegirían el inglés.

La tabla 127 muestra algunas justificaciones de los docentes en su preferencia.

Tabla 127

Única lengua que elegirían los docentes para hablar: justificaciones (2019)

Única lengua que elegiría para hablar	Algunas justificaciones
Lengua originaria	Es nuestra lengua materna (D.1, 2, 5, 6, 8, 15, 17...)
	Porque para mí es fácil de entender y comunicar (D.7)
	Es el raíz cultural de nuestro pueblo (D.9)
	Para mantener la identidad y el uso de la lengua (D.11)
	Porque es muy importante valorar nuestro idioma (D.23)
	Dentro de la carrera pública magisterial de contratos el requisito piden (D.48)
Castellano	Lengua oficial (D.27)
	Es el idioma de la mayoría de las personas a quienes conozco (D.31)
	La educación es en castellano que prefieren la población (D.35)
	Con esta lengua nos comunicamos más (D.54)
	Es mi lengua materna (D.66, 68)
Inglés	Porque para poder dialogar con los amigos internacionales (D.14)
	Quiero dominar para comunicarme en otros contextos (D.43)
	Quisiera abarcar más (D.44)
	Para tener los conocimientos actuales (D.52)

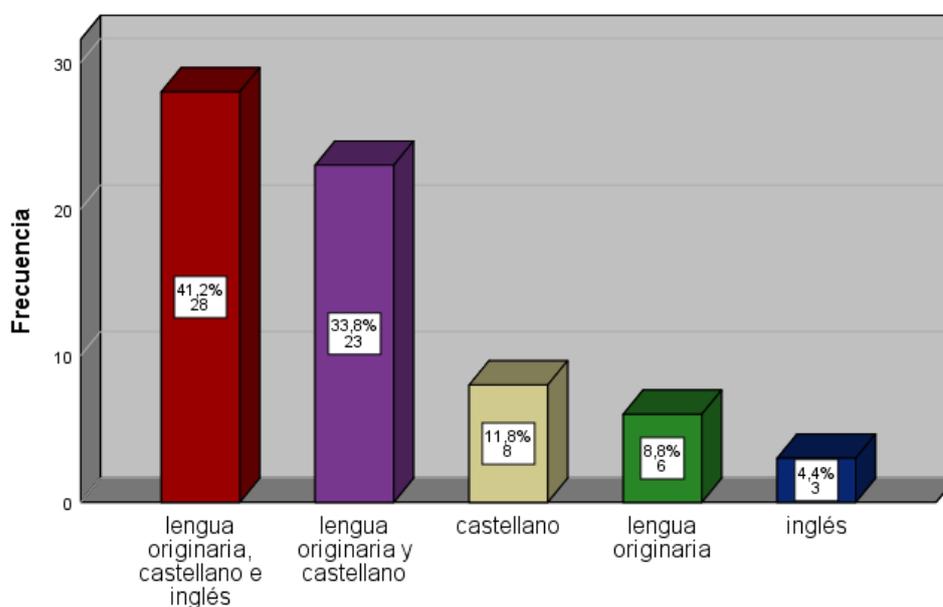
F) Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad

La figura 63 muestra los porcentajes en la percepción de los docentes al elegir una, dos o tres lenguas como las que les gusta o gustaría hablar a la comunidad.

Figura 63

Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad según los docentes: porcentajes

(2019)



En la figura 63, se aprecia que el 41,2% de los docentes tiene la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés. El 33,8% opina que a la comunidad le gusta o gustaría hablar lengua originaria y castellano. El 11,8% piensa que a la comunidad le gusta o gustaría hablar castellano. El 8,8% de los docentes tiene la percepción de que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria. Finalmente, el 4,4% considera que a la comunidad le gustaría hablar inglés.

La tabla 128, que se presenta a continuación, muestra algunas justificaciones de los docentes en su percepción sobre la o las lenguas que les gusta o gustaría hablar a la comunidad.

Tabla 128

Lenguas que les gusta o gustaría hablar a la comunidad según los docentes: justificaciones (2019)

Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad	Algunas respuestas
Lengua originaria, castellano e inglés	Es importante porque en las comunidades llegan turistas nacionales e internacionales (D.9) Algunos comuneros trabajan con extranjeros y es necesario aprender para comunicarse (D.11) Por ser una necesidad (D.41) Cuando salen de su comunidad se dificultan en comunicarse (D.43) Para que sus hijos sean multilingües (D.47)
Lengua originaria y castellano	En la comunidad se aplica la L1 y en la ciudad la L2 (D.5) Porque les permite una comunicación más fluida (D.10) La lengua originaria como parte de la identidad con la cultura y el castellano para generar la interculturalidad (D.24) Así puedan ayudar a sus hijos en sus tareas (D.25)
Castellano	Para poder relacionarse e intercambiar ideas adecuadamente (D.16) Ya casi dominan el quechua y quieren aprender más el castellano (D.51) Tienen la tendencia de migrar a otras ciudades (D.57) Tienen la idea de que solo el castellano es importante (D.63)
Lengua originaria	Sí porque primero es lo nuestro, conocer, empaparse bien (D.12) Es lengua netamente del pueblo (D.18) Domina de hablar la lengua originaria (D.36)
Inglés	Quisieran dialogar con turistas o viajar a EEUU (D.49) A los niños les gusta el inglés (D.54)

❖ **Comparación de actitudes lingüísticas de los estudiantes y los docentes después del aprendizaje de inglés en las instituciones educativas interculturales bilingües**

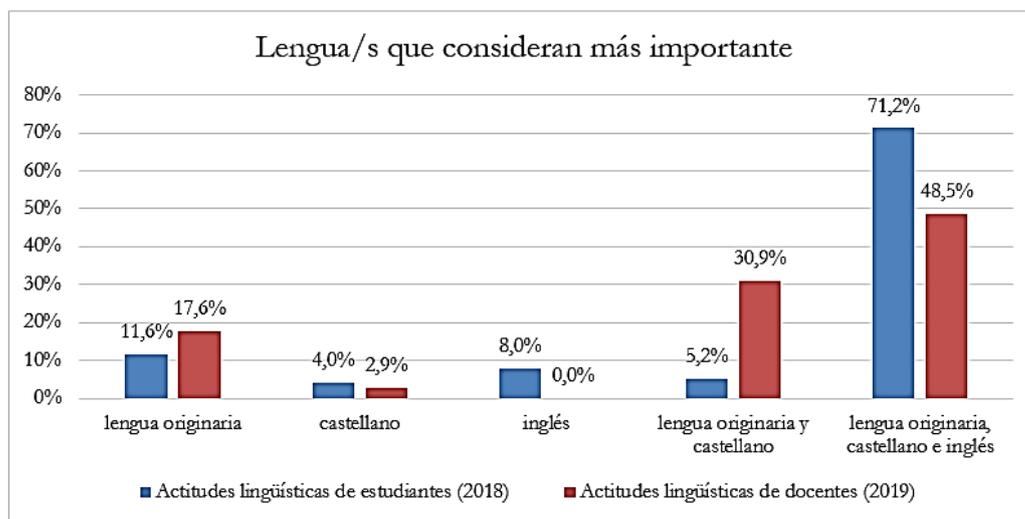
En esta sección, se comparan los porcentajes obtenidos de los datos de los estudiantes (2018) y de los docentes (2019). Para esta comparación, se consideran los resultados de la aplicación de la encuesta de actitudes lingüísticas después del aprendizaje de inglés.

A) Lengua/s que consideran más importante

La figura 64 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las más importantes, comparando con los porcentajes en la preferencia de los docentes.

Figura 64

Lenguas más importantes: 2018 y 2019



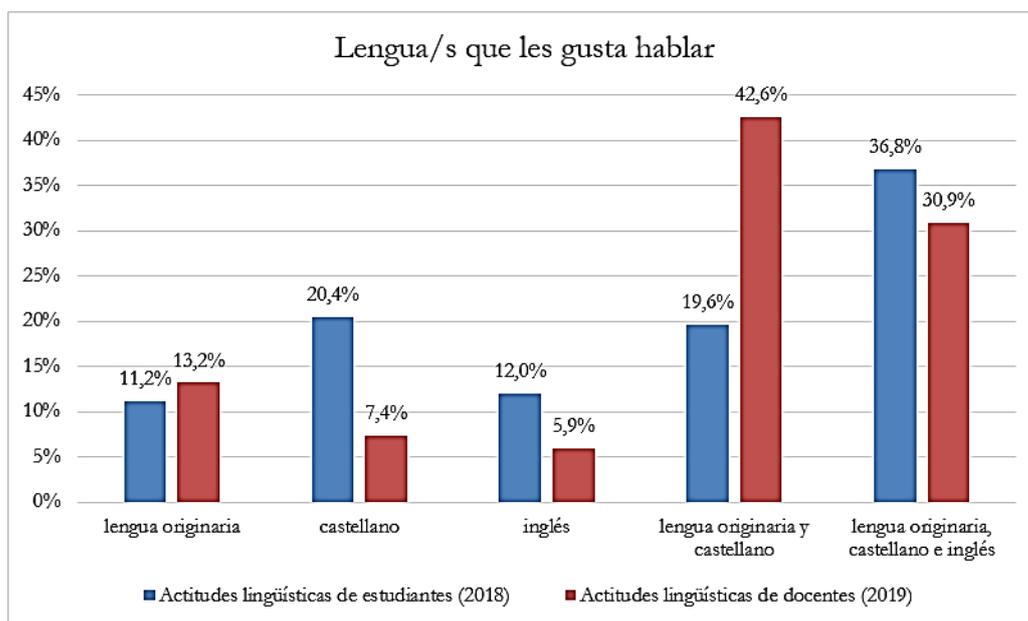
La figura 64 muestra que los porcentajes más altos tanto de estudiantes, con el 71,2%, como de docentes, con el 48,5%, expresan que la lengua originaria, el castellano y el inglés son igualmente importantes. En segundo lugar, el 11,6% de los estudiantes manifiesta que la lengua originaria es la más importante; mientras que para el 30,9% de los docentes las lenguas más importantes son la lengua originaria y el castellano. En tercer lugar, para el 8% de los estudiantes el inglés es la lengua más importante, mientras que para el 17,6% de los docentes la lengua originaria lo es. En cuarto lugar, el 5,2% de los estudiantes afirma que la lengua originaria y al castellano son las lenguas más importantes, mientras que el 2,9% de los docentes menciona al castellano como lengua más importante. En quinto lugar, el 4% de los estudiantes menciona que la lengua más importante es el castellano.

B) Lengua/s que les gusta hablar

La figura 65 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las que les gusta hablar, comparando con los porcentajes en la preferencia de los docentes.

Figura 65

Lenguas que les gusta hablar: 2018 y 2019



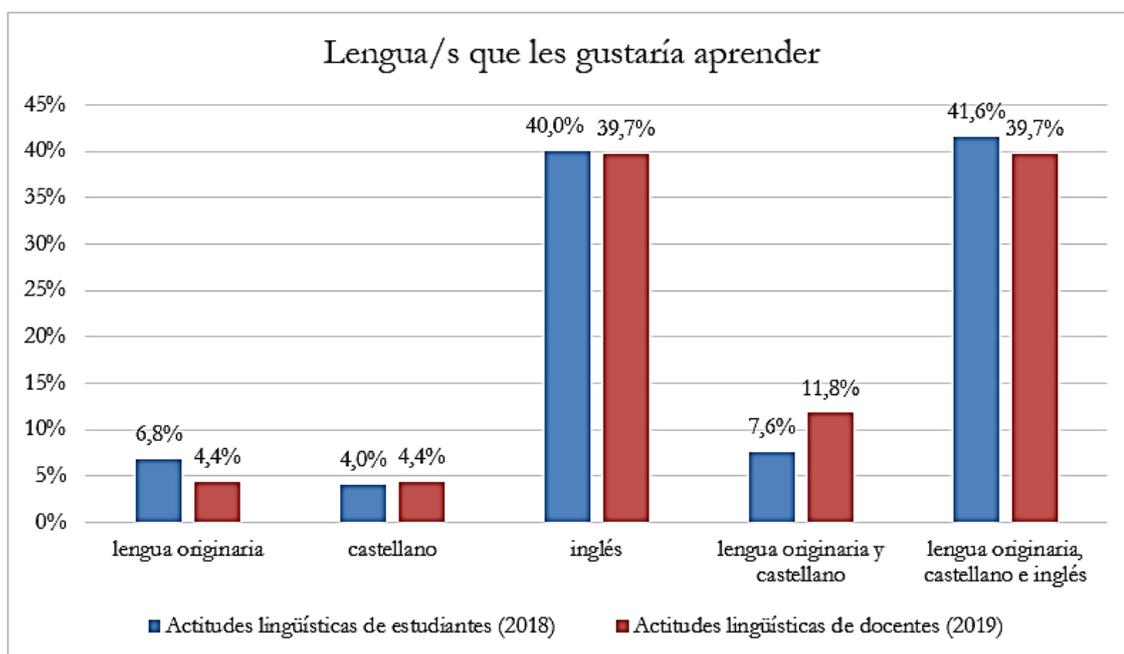
La figura 65 evidencia que el 36,8% de los estudiantes declara que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés, a comparación del 42,6% de los docentes que opina que les gusta hablar lengua originaria y castellano. En segundo lugar, el 20,4% de los estudiantes asegura que les gusta hablar castellano, frente al 30,9% de los docentes que asevera que les gusta hablar lengua originaria, castellano e inglés. En tercer lugar, el 19,6% de los estudiantes afirma que les gusta hablar lengua originaria y castellano, mientras que el 13,2% de los docentes expresa que les gusta hablar lengua originaria. En cuarto lugar, el 12% de los estudiantes manifiesta que les gusta hablar inglés, frente a un 7,4% de los docentes que afirma que les gusta hablar castellano. Finalmente, en quinto lugar, el 11,2% de los estudiantes menciona que les gusta hablar lengua originaria y el 5,9% de los docentes declara que les gusta hablar inglés.

C) Lengua/s que les gustaría aprender

La figura 66 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las que les gustaría aprender, comparando con los porcentajes en la preferencia de los docentes.

Figura 66

Lenguas que les gustaría aprender: 2018 y 2019



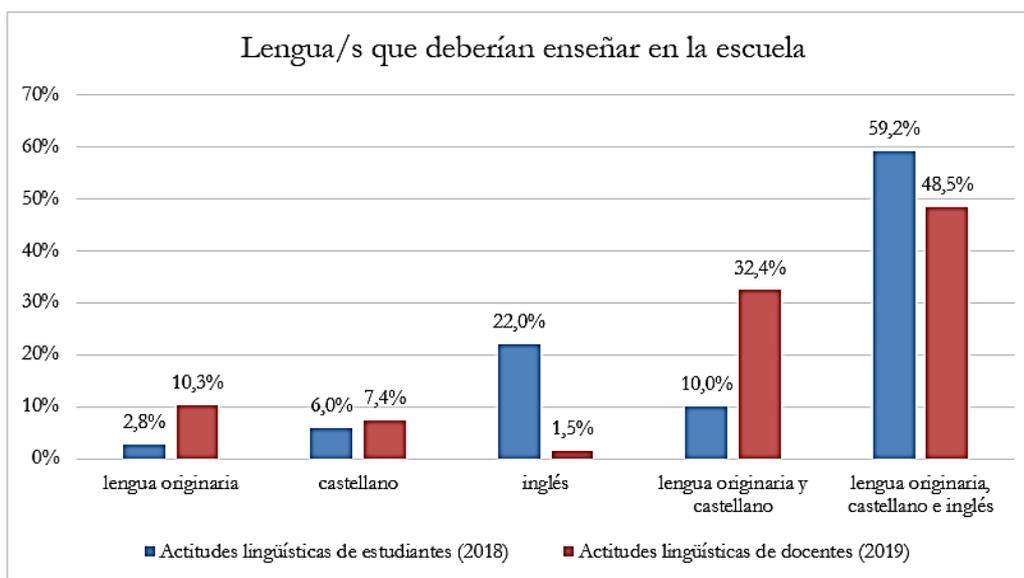
En la figura 66, se muestra que los porcentajes más altos tanto para estudiantes, con el 41,6%, y docentes, con el 39,7%, está su opinión de que les gustaría aprender lengua originaria, castellano e inglés; aunque también existe otro 39,7% de los docentes que asegura que les gustaría aprender inglés. En segundo lugar, el 40% de estudiantes asevera que les gustaría aprender inglés, frente a un 11,8% de los docentes que afirma que les gustaría aprender lengua originaria y castellano. En tercer lugar, el 7,6% de los estudiantes expresa que les gustaría aprender lengua originaria y castellano, frente a un 4,4% de los docentes que manifiesta que les gustaría aprender lengua originaria; sin embargo, hubo otro 4,4% de los docentes que afirma que les gustaría aprender castellano. En cuarto lugar, el 6,8% de los estudiantes menciona que les gustaría aprender lengua originaria. Finalmente, en quinto lugar, el 4% de los estudiantes declara que les gustaría aprender castellano.

D) Lengua/s que deberían enseñar en la escuela

La figura 67 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una, dos o tres lenguas como las que se deberían enseñar en la escuela, comparando con los porcentajes en la preferencia de los docentes.

Figura 67

Lenguas que deberían enseñar en la escuela: 2018 y 2019



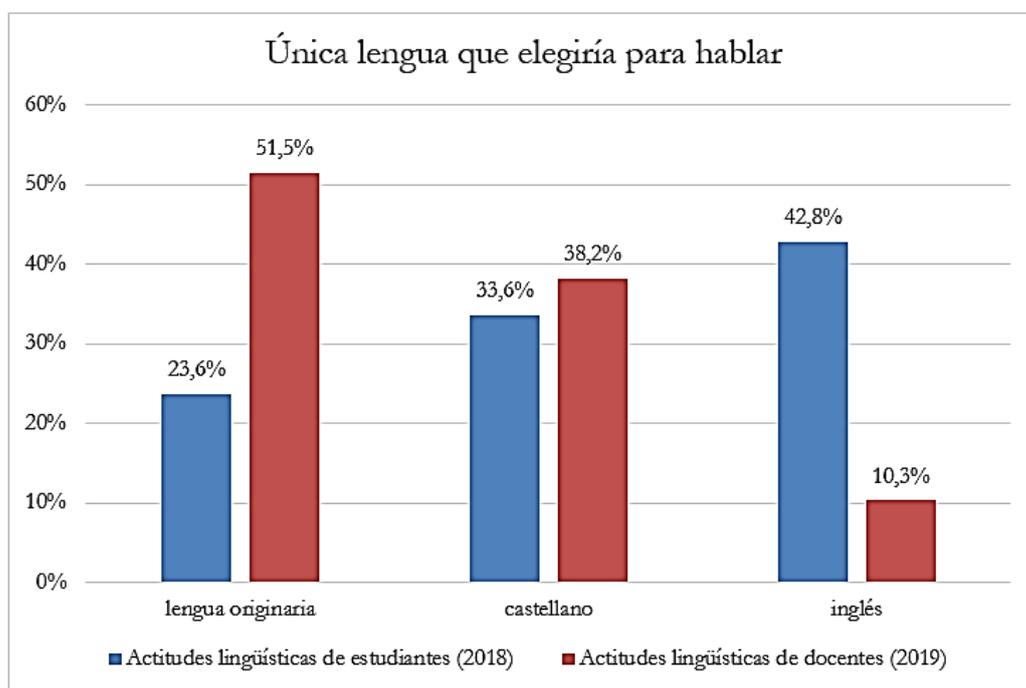
La figura 67 evidencia que los más altos porcentajes se encuentran en el 59,2% de los estudiantes que opinan que en la escuela deben enseñar lengua originaria, castellano e inglés. Lo mismo opina el 48,5% de los docentes. En segundo lugar, el 22% de los estudiantes asegura que debería enseñar inglés en la escuela, frente a un 32,4% de los docentes que asevera que deberían enseñar lengua originaria y castellano. En tercer lugar, el 10% de los estudiantes afirma que deben enseñar lengua originaria y castellano en la escuela, mientras que el 10,3% de los docentes expresa que deberían enseñar lengua originaria. En cuarto lugar, el 6% de los estudiantes manifiesta que deben enseñar castellano, frente al 7,4% de los docentes que afirma lo mismo. En último lugar, el 2,8% de los estudiantes menciona que deberían enseñar lengua originaria, mientras que el 1,5% de los docentes declara que deberían enseñar inglés.

E) Única lengua que elegiría para hablar

La figura 68 muestra los porcentajes en la preferencia de los estudiantes al elegir una lengua como única para hablar, comparando con los porcentajes en la preferencia de los docentes.

Figura 68

Única lengua que elegirían para hablar: 2018 y 2019



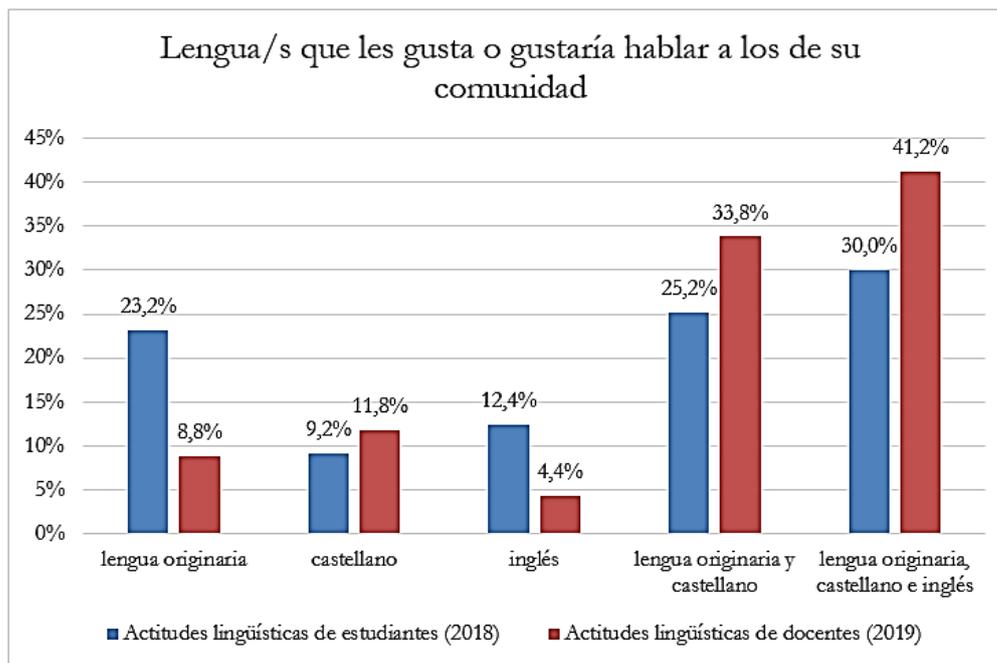
En la figura 68, se aprecia que el 42,8% de los estudiantes, porcentaje más alto, asegura que elegirían el inglés como única lengua para hablar, frente al 51,5% de los docentes que asevera que elegirían la lengua originaria. En segundo lugar, el 33,6% de los estudiantes afirma que elegirían el castellano como única lengua para hablar, mientras que el 38,2% de los docentes hizo lo mismo. En tercer lugar, el 23,6% de los estudiantes expresa elegirían la lengua originaria como única lengua para hablar, frente a un 10,3% de docentes que manifiesta que elegirían el inglés.

F) Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad

La figura 69 muestra la comparación de los porcentajes en la percepción referida a las lenguas que a los de su comunidad les gusta o gustaría hablar.

Figura 69

Lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad: 2018 y 2019



La figura 69 muestra el mayor porcentaje de estudiantes, con el 30%, y de los docentes, con el 41,2%, que tienen la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés. En segundo lugar, el 25,2% de los estudiantes tiene la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria y castellano, frente a un 33,8% de los docentes que opina lo mismo. En tercer lugar, el 23,2% de los estudiantes que considera que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria, mientras que el 11,8% de los docentes piensa que a la comunidad le gusta o gustaría hablar castellano. En cuarto lugar, el 12,4% de los estudiantes tiene la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar inglés, frente al 8,8% de los docentes que opina que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria. En quinto lugar, el 9,2% de los estudiantes tiene la percepción de que a la comunidad le gusta o gustaría hablar castellano, frente al 4,4% de los docentes que considera que a la comunidad le gustaría hablar inglés.

❖ **Síntesis de los resultados sobre las actitudes lingüísticas de los docentes de otras áreas hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés**

Esta subpregunta de investigación evidencia las actitudes que tienen los docentes de otras áreas hacia las tres lenguas. Esta síntesis considera dos aspectos: (a) actitudes lingüísticas de los docentes de otras áreas y (b) la comparación de actitudes lingüísticas de los estudiantes y los docentes de otras áreas.

A) Actitudes lingüísticas de los docentes de otras áreas

La tabla 129, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia de los docentes ante la lengua o lenguas que consideran más importante, las que les gusta hablar, las que les gustaría aprender, las que se deberían enseñar en la escuela y aquella única lengua que elegirían para hablar.

Tabla 129

Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los docentes (2019)

Orden	Lengua/s más importante/s	Lengua/s que les gusta hablar	Lengua/s que les gustaría aprender	Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	Única lengua que elegiría para hablar
1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria
2	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria, castellano e inglés	Inglés	Lengua originaria y castellano	Castellano
3	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria	Inglés
4	Castellano	Castellano	Lengua originaria	Castellano	
5		Inglés	Castellano	Inglés	

La tabla 129 muestra que los docentes en su mayoría consideran que la lengua originaria, el castellano y el inglés son igualmente importantes, les gusta hablarlas, les gustaría aprenderlas y deberían enseñarlas en las escuelas. Así, también hay docentes que opinan que tanto la lengua originaria y el castellano son más importantes, también

les gusta hablarlas y deberían enseñarlas en las escuelas. De este modo, hay quienes se mantienen en una enseñanza bilingüe y otra cifra similar que apuestan por la inclusión de inglés para una enseñanza multilingüe. Asimismo, muestra su inclinación a elegir la lengua originaria como única lengua para hablar.

La tabla 130, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia, según la percepción que tienen los docentes de su comunidad y sus actitudes lingüísticas.

Tabla 130

Orden de preferencia de las lenguas en la comunidad según los docentes (2019)

Orden	Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a la comunidad
1	Lengua originaria, castellano e inglés
2	Lengua originaria y castellano
3	Castellano
4	Lengua originaria
5	Inglés

En la tabla 130, se muestra que los docentes tienen la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés. Además, otra cantidad similar opina que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano.

B) Comparación de actitudes lingüísticas de los estudiantes y los docentes de otras áreas

La tabla 131, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia de los estudiantes ante la lengua o lenguas que consideran más importante, las que les gusta hablar, las que les gustaría aprender, las que se deberían enseñar en la escuela y aquella única lengua que elegirían para hablar. Todo aquello comparándolos con los resultados obtenidos de los docentes.

Tabla 131

Orden de preferencia de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes

Ítems	Orden	Actitudes de estudiantes después del aprendizaje de inglés (2018)	Actitudes de docentes después del aprendizaje de inglés (2019)
Lengua/s más importante/s	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria	Lengua originaria y castellano
	3	Inglés	Lengua originaria
	4	Lengua originaria y castellano	Castellano
	5	Castellano	
Lengua/s que les gusta hablar	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria y castellano
	2	Castellano	Lengua originaria, castellano e inglés
	3	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria
	4	Inglés	Castellano
	5	Lengua originaria	Inglés
Lengua/s que les gustaría aprender	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Inglés	Inglés
	3	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	4	Lengua originaria	Lengua originaria
	5	Castellano	Castellano
Lengua/s que deberían enseñar en la escuela	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Inglés	Lengua originaria y castellano
	3	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria
	4	Castellano	Castellano
	5	Lengua originaria	Inglés
Única lengua que tuvieran que hablar	1	Inglés	Lengua originaria
	2	Castellano	Castellano
	3	Lengua originaria	Inglés

La tabla 131 evidencia que tanto la mayoría de estudiantes como docentes considera que las tres lenguas son importantes, que les gustaría aprenderlas y que las enseñen en la escuela. Las diferencias más notorias radican en la lengua que les gusta hablar, como segunda opción con más cantidad de estudiantes está el castellano, mientras que para los docentes esta lengua está en cuarto lugar, es decir hay menos docentes que prefieren solo hablar castellano. Asimismo, se muestra que los estudiantes manifiestan que en las escuelas deberían enseñar inglés y otra cifra menor enseñar castellano; mientras que los docentes expresan que deben enseñar lengua originaria y otra cantidad similar el castellano.

La tabla 132, que se presenta a continuación, muestra el orden de preferencia, según la percepción que tienen los estudiantes de sus familiares y sus actitudes lingüísticas. Se comparan los resultados obtenidos de los estudiantes y de los docentes.

Tabla 132*Orden de preferencia de las lenguas en la comunidad según estudiantes y docentes*

Ítems	Orden	Actitudes de estudiantes después del aprendizaje de inglés (2018)	Actitudes de docentes después del aprendizaje de inglés (2019)
Lengua/s que les gusta o gustaría hablar a la comunidad	1	Lengua originaria, castellano e inglés	Lengua originaria, castellano e inglés
	2	Lengua originaria y castellano	Lengua originaria y castellano
	3	Lengua originaria	Castellano
	4	Inglés	Lengua originaria
	5	Castellano	Inglés

En la tabla 132, se evidencia que existen similitudes en la opinión de los estudiantes y los docentes con respecto a que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés, o lengua originaria y castellano. La diferencia más notoria es la posición tres, una cifra considerable de estudiantes expresa que a la comunidad le gusta hablar la lengua originaria. Esto mismo opina un mínimo de docentes (cuarta posición).

RESUMEN DEL CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo, se presentó los resultados sobre el seguimiento al aprendizaje de inglés, la percepción de los estudiantes y docentes respecto al proceso de aprendizaje de inglés, y las actitudes lingüísticas en los estudiantes y docentes de otras áreas.

Con respecto a los resultados del seguimiento al aprendizaje de inglés, se analizó el uso de lenguas durante las sesiones de inglés y se estableció que las variables referidas a “uso de lenguas” y “región” están significativamente asociadas entre sí. Otro aspecto analizado fue la motivación de los estudiantes para aprender inglés y se encontró que el porcentaje de estudiantes motivados aumentó para el último seguimiento. Asimismo, las variables “motivación” y “región” están significativamente asociadas. En referencia al logro de aprendizajes, los resultados evidencian que el porcentaje de estudiantes que logró aprendizajes incrementó para el último seguimiento. De la misma forma que en las variables anteriores, las variables “logro de aprendizajes” y “región” están significativamente asociadas entre sí. Lo mismo sucede con las variables “logro de aprendizajes” y “motivación”.

En relación a los resultados de la percepción de los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés, se determinó que el nivel de conformidad obtuvo una valoración positiva por parte de ellos. Además, las respuestas que dieron a las preguntas formuladas en la segunda encuesta (caso de estudiantes) y en la entrevista (caso de docentes) permitieron identificar sus percepciones sobre su desempeño y el desempeño de los otros actores.

Finalmente, en cuanto a los resultados del análisis de las actitudes lingüísticas, se identificó en los estudiantes una actitud positiva hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés. Esto se evidenció a través de las justificaciones que redactaron en la encuesta de actitudes lingüísticas. Asimismo, se logró identificar a cuál de los componentes de las actitudes lingüísticas están involucradas sus apreciaciones y sus preferencias por ciertas lenguas en algunos ítems. También, se logró comparar, con un grupo de estudiantes, las actitudes lingüísticas entre el antes y después del aprendizaje de inglés. Lo que resalta de la comparación es la tendencia de los estudiantes a optar por las tres lenguas en la mayoría de los ítems que conformaban la encuesta. Esto después del aprendizaje de inglés. En el marco de las actitudes lingüísticas de los docentes, también se evidencia una actitud positiva hacia las tres lenguas. Del mismo modo, comparando los resultados obtenidos de los estudiantes y de los docentes, se muestra que los estudiantes, después del proyecto piloto, tienen más apertura al aprendizaje de inglés.

En el siguiente capítulo, se presentan la discusión, las conclusiones e implicaciones de la investigación.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Esta investigación cumplió con su objetivo general de analizar el aprendizaje de inglés como tercera lengua en instituciones educativas interculturales bilingües ashaninka, shipibo-konibo y quechua (variedades chanka y collao). En este estudio, como parte de los objetivos específicos, se analizó el seguimiento al aprendizaje de inglés de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua, se determinó la percepción de los estudiantes y docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés y se identificaron las actitudes lingüísticas de los estudiantes ashaninka, shipibo-konibo y quechua, y de los docentes de otras áreas.

Para lograr esos objetivos, se respondieron tres preguntas de investigación con sus respectivas subpreguntas:

- ✓ Pregunta de investigación 1: ¿Cómo han desarrollado los estudiantes su aprendizaje de inglés? Subpreguntas de investigación: (1.1) ¿Qué lenguas usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés?, (1.2) ¿los estudiantes estuvieron motivados para aprender inglés? y (1.3) ¿los estudiantes lograron los aprendizajes esperados?
- ✓ Pregunta de investigación 2: ¿Qué percepción tienen los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés? Subpreguntas de investigación: (2.1) ¿Qué percepción tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje de inglés? y (2.2) ¿qué percepción tienen los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?
- ✓ Pregunta de investigación 3: ¿Qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes y docentes de otras áreas hacia las tres lenguas? Subpreguntas de investigación: (3.1) ¿Qué actitudes lingüísticas evidencian los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés? y (3.2) ¿qué actitudes lingüísticas evidencian los docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?

Los resultados presentados en el capítulo anterior y su contraste con el marco teórico darán luces a las conclusiones que se presentan en este capítulo. En ese sentido, esta

sección de discusión, conclusiones e implicancias está organizada en cuatro apartados. En el primer apartado, se presentan la discusión y las conclusiones referidas a las tres preguntas de investigación. En el segundo apartado, se muestran las limitaciones del estudio. En el tercer apartado, se establecen las implicaciones didácticas. Finalmente, en el cuarto apartado, se expone la conclusión general y las sugerencias para investigaciones futuras.

5.1 Discusión y conclusiones de la investigación

Este apartado, se ha organizado en tres subapartados: (i) Desarrollo del aprendizaje de inglés, (ii) percepción sobre el aprendizaje de inglés y (iii) actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes de otras áreas.

5.1.1 Desarrollo del aprendizaje de inglés

La discusión y las conclusiones respecto a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo han desarrollado los estudiantes su aprendizaje de inglés? se centran directamente en las lenguas que usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés, la motivación de los estudiantes para aprender inglés y el logro de aprendizajes esperados. Sin embargo, para formular las conclusiones adecuadamente, se relacionan esos resultados con aquellos que corresponden a la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje de inglés y a las actitudes lingüísticas de los estudiantes. De esta manera, se espera presentar una visión holística de las evidencias.

A. Lenguas que usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés

El análisis del uso de lenguas en los estudiantes durante las sesiones de inglés permitió identificar tres aspectos fundamentales en el estudio de la adquisición de la tercera lengua: (i) el uso de todo su repertorio lingüístico, (ii) sus prácticas bilingües/multilingües y (iii) el uso selectivo de un solo idioma. Este fenómeno lingüístico ocurrió en diferentes contextos; por ejemplo, cuando los estudiantes desarrollaron tareas, cuando hablaron entre compañeros o cuando produjeron textos en inglés. En tal sentido, se coincide con Portolés y Martí (2017) quienes mostraron en los resultados de su investigación que los estudiantes usaron estratégicamente la L1,

L2 y L3 para cumplir con diferentes funciones comunicativas y esto no comprometió su exposición al inglés, que fue la lengua meta. Asimismo, se concluye que utilizar *Focus on multilingualism* (Cenoz y Gorter, 2011, 2013, 2014, 2015) y *Pedagogical translanguaging* (Leonet, Cenoz y Gorter, 2019) resulta pertinente para este tipo de investigación en un contexto escolar; puesto que este enfoque considera las lenguas como sistemas lingüísticos, dado que hay asignaturas para cada lengua; pero, de igual forma, toma en cuenta las prácticas multilingües que los estudiantes usan en su interacción.

Asimismo, los resultados aportan a las investigaciones de García (2011), Otheguy, García y Reid (2015, 2019), Cenoz y Gorter (2017), Cummins (2021), quienes plantean que los bilingües/multilingües no pueden ser considerados como la sumatoria de monolingües o varios monolingües en uno. Por el contrario, los hablantes bilingües/multilingües poseen un repertorio lingüístico de donde seleccionan y despliegan los rasgos para comunicarse.

Otro aspecto a resaltar es que el uso selectivo de un idioma se refiere a la elección de ciertos rasgos de su repertorio lingüístico. Este aspecto no es arbitrario; dado que esta selección puede depender de la situación comunicativa en el que se encuentran los estudiantes (haciendo una tarea, jugando con compañeros, presentando un trabajo u otra situación o contexto) y a quiénes se dirigen (a sus compañeros que hablan lengua originaria y castellano, al docente que habla castellano e inglés, a otras personas que solo hablan castellano). Por otra parte, al plantear la selección de un idioma significa que el estudiante bilingüe/multilingüe usa vocabulario y expresiones o enunciados de una lengua, como por ejemplo del castellano, pero el orden sintáctico de esos enunciados pueden ser de la lengua originaria o la fonética en castellano tiene influencia de la lengua originaria, y a la inversa. Lo mismo ocurre en el campo semántico. En tal sentido, hay indicios que avalan la teoría de la Interdependencia Lingüística (Cummins, 2021), así como la teoría del *translanguaging* (García, 2011), en contraposición a las teorías que consideran las lenguas como sistemas autónomos.

En el análisis de Chi-cuadrado, tomando en cuenta las variables género y región, se encontró a modo general que las variables “uso de lenguas” y “género” no están significativamente asociadas entre sí; pese a ello, los porcentajes muestran que hay más mujeres que usan el castellano, a comparación de los hombres; aunque se reitera que

esto no llega a ser significativo. Por su parte, las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “región” sí están significativamente asociadas entre sí en el primer y último seguimiento. Lo mismo ocurrió entre las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “región”, y las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “región”. Esto nos indica que el uso de lenguas varía entre una región y otra, y que estas diferencias son marcadas. En Ayacucho (estudiantes quechua chanka) y Junín (estudiantes asháninka), usaron más el castellano; mientras que en Cusco (estudiantes quechua collao) y Ucayali (estudiantes shipibo), usaron más la lengua originaria-castellano.

Adicionalmente, para efectos de verificar la relación entre las variables usadas en toda la investigación, también se hizo el análisis de Chi-cuadrado entre las variables “uso de lenguas”, que se encuentra en el marco de la primera pregunta de investigación, y “lenguas que les gusta hablar”, que se ubica en el marco de la tercera pregunta de investigación. Al respecto, se encontró que las variables “uso de lenguas durante el desarrollo de tareas o actividades” y “lenguas que les gusta hablar” no están significativamente asociadas entre sí. No obstante, las variables “uso de lenguas en el diálogo espontáneo entre compañeros” y “lenguas que les gusta hablar” están significativamente asociadas entre sí en el primer y en el último seguimiento. Del mismo modo, las variables “uso de lenguas en la producción de textos en inglés” y “lenguas que les gusta hablar” también están significativamente asociadas entre sí en el primer y en el último seguimiento. De esta forma existe una relación entre lo que usaron los estudiantes durante las sesiones de inglés y lo que manifestaron les gusta hablar, según la encuesta de actitudes lingüísticas de los estudiantes.

B. Motivación de los estudiantes para aprender inglés

En el análisis del seguimiento al aprendizaje de inglés de los estudiantes, se identificó que un alto porcentaje de estudiantes estuvo motivado para aprender inglés en el primer seguimiento. Este porcentaje de estudiantes motivados incrementó aún más en el último seguimiento, aunque se evidenció más en las mujeres que en los hombres. En el análisis de Chi-cuadrado se encontró que en el primer seguimiento hubo una asociación significativa entre las variables “motivación” y “género”; sin embargo, esto cambió en el último seguimiento dado que dejó de ser significativa.

En cuanto a la motivación por regiones, se determinó que las variables “motivación” y “región” sí están significativamente asociadas entre sí, tanto en el primer como en el último seguimiento. En el último seguimiento, las regiones de Ayacucho (estudiantes quechua chanka) y Cusco (quechua collao) fueron las que tuvieron un mayor incremento de estudiantes motivados y ningún estudiante en la categoría de desmotivado para aprender inglés. La región Junín (estudiantes ashaninka) también tuvo un incremento de estudiantes motivados; pero a diferencia de las otras regiones antes mencionadas, aún se registraron estudiantes desmotivados. En el caso de Ucayali (estudiantes shipibo), por el contrario, hubo una disminución de estudiantes motivados; pese a ello, no se registraron estudiantes desmotivados.

Se buscó una posible causa al por qué ocurrió esta desmotivación en los estudiantes de Ucayali. Al respecto se obtuvo dos posibles respuestas en los resultados de la percepción de los docentes de inglés sobre el proceso de aprendizaje de inglés. En primer lugar, cuando se preguntó a los docentes de inglés sobre las dificultades de los estudiantes, una de las docentes de Ucayali sostuvo: “*Seguir el libro. Fue complicado para ellos seguir un libro que no estaba en su idioma. Tampoco se identificaban con las imágenes, no podían asociar fácilmente (...)*” (D. 6). En segundo lugar, cuando se les preguntó sobre las mejores estrategias usadas en su clase, la D.7 también de Ucayali afirmó: “*Las dinámicas, la participación oral en clase. El libro les aburría, algunas lecciones de ahí no les interesaba, querían ir a los temas de su interés*”. Esto está en relación con la Experiencia de Aprendizaje, uno de los tres componentes del Sistema Motivacional del Yo de Dörnyei (2005, 2009), que se refiere a los motivos relacionados con el entorno de aprendizaje inmediato y la experiencia (el impacto del profesor, el plan de estudios, el grupo de compañeros, los materiales, la experiencia del éxito, entre otros). En ese sentido, la falta de estrategias adecuadas puede generar desinterés en los estudiantes, tal como encontró Pastor Romero (2019) en su investigación con estudiantes kichwa del Ecuador. Del mismo modo, resulta importante contextualizar el aprendizaje de inglés a la realidad de los estudiantes de pueblos originarios; es así, que se coincide con los resultados de los estudios en América Latina realizados por Ruiz Sánchez y Almonacid Quintero (2020), Jaraba y Arrieta (2012) y Gil, Ruiz y Táchira (2009). Esto al menos en las primeras etapas del aprendizaje de inglés.

Adicionalmente, tomando en cuenta los otros dos componentes del modelo del Sistema Motivacional: el Yo Ideal (asociado a lo que le gustaría o desearía llegar a ser) y el Yo que debería llegar a ser (asociado a las obligaciones y deberes del aprendiz), se encontró respuestas de los estudiantes vinculados a ambos componentes. Es relevante mencionar que existen opiniones de los estudiantes que se inclinan más a la instrumentalidad del tipo de promoción. En cuanto a la instrumentalidad de prevención, las respuestas identificadas giran en torno a su deber de aprender inglés para tener un buen rendimiento cuando les enseñen este idioma en la secundaria.

Finalmente, también se coincide con Bernaus (2019) en que es importante tomar en cuenta la influencia de los docentes o familias en las actitudes y motivación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. En este proyecto piloto, los padres estuvieron al pendiente del aprendizaje de sus hijos y pidieron que se continúe enseñando inglés.

C. Logro de aprendizajes esperados

Los resultados evidencian que en el último seguimiento hubo un incremento en el porcentaje de los estudiantes que lograron los aprendizajes esperados; es decir, desarrollaron ciertas competencias comunicativas en inglés. En el análisis de Chi-cuadrado, tomando en cuenta las variables género y región, se encontró a modo general que las variables “logro de aprendizajes” y “género” no están significativamente asociadas entre sí ni en el primer ni en el último seguimiento; pese a ello, los resultados muestran que hay más mujeres que hombres que lograron los aprendizajes esperados en el último seguimiento.

Por su parte, en el análisis de Chi-cuadrado de las variables “logro de aprendizajes” y “región”, se evidenció que están significativamente asociadas entre sí tanto en el primer como en el último seguimiento. Esto nos indica que el logro de aprendizajes varía entre una región y otra, y que estas diferencias son marcadas. Lo resaltante de los resultados es que en Ayacucho (estudiantes quechua chanka), Cusco (estudiantes quechua collao) y Junín (estudiantes ashaninka) se evidenció que, del primer al último seguimiento, el porcentaje de estudiantes que lograron sus aprendizajes esperados incrementó; sin embargo, el aumento fue menor en Ucayali (estudiantes shipibo). Esto puede estar directamente asociado a que en el último seguimiento se registró una disminución en

el porcentaje de estudiantes motivados en Ucayali, tal como se mostró en el apartado anterior. Estos resultados coinciden con la afirmación de Guilloteaux y Dörnyei (2008) de que los planes de estudio y la buena enseñanza no son suficientes por sí solos, sino que los estudiantes también deben estar motivados para garantizar un buen rendimiento.

Lo anterior está asociado al análisis de Chi-cuadrado de las variables “logro de aprendizajes” y “motivación”, donde se reconoció que están significativamente asociadas entre sí en el primer y último seguimiento. Nuevamente, se constata lo que varios estudios ya han demostrado: el aprendizaje de lenguas no solo está relacionado con la aptitud, la actitud o la inteligencia, sino también con la motivación (Ryan, 2019; Zenotz, 2012).

5.1.2 Percepción sobre el aprendizaje de inglés

La discusión y las conclusiones respecto a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje de inglés?, se pueden resumir en que tanto estudiantes como docentes tienen una percepción positiva. A continuación, se especifica cada aspecto; además, se reitera que para formular las conclusiones adecuadamente, se relacionan esos resultados con aquellos que corresponden al desarrollo del aprendizaje de inglés y a las actitudes lingüísticas de los estudiantes. De este modo, como se mencionó anteriormente, se pretende presentar una visión holística de las evidencias.

Para obtener los resultados de la percepción sobre el aprendizaje de inglés, tanto de estudiantes como de los docentes de inglés, se realizaron dos tipos de análisis: uno de tipo cuantitativo sobre el nivel de conformidad y otro de tipo cualitativo sobre la percepción del proceso de aprendizaje de inglés.

A. Percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de inglés

Respecto al análisis cuantitativo referido al nivel de conformidad de los estudiantes, bajo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es ‘totalmente en desacuerdo’ y 5 es ‘totalmente de acuerdo’ (que se asocia a una valoración totalmente positiva), se obtuvo

una percepción positiva sobre su aprendizaje de inglés (4,54). La misma percepción positiva se tuvo sobre su docente de inglés (4,80), sobre su propia motivación para aprender inglés (4,36) y sobre la motivación externa para aprender inglés (4,70). Los resultados evidencian que el nivel de conformidad más alto está en relación a su docente de inglés. En un balance total, el nivel de conformidad de los estudiantes con el proceso de aprendizaje de inglés, como se mencionó anteriormente, es positiva. La media obtenida es de 4,67 (D.T. 0,48).

En lo que refiere al análisis cualitativo, se formaron 46 grupos de estudiantes y se aplicó una encuesta para que escribieran su percepción sobre su proceso de aprendizaje de inglés. La discusión y las conclusiones, sobre la base del análisis de las respuestas de los estudiantes, se presentan a continuación.

- **Percepción sobre su aprendizaje de inglés**

Los estudiantes, al poseer conocimientos previos de aprendizaje de idiomas, efectivamente han desarrollado habilidades metalingüísticas y estrategias metacognitivas como lo afirman Jessner y Cenoz (2019). Del mismo modo, es interesante resaltar la forma consciente o inconsciente en que los estudiantes hacen uso de todo su repertorio lingüístico.

En referencia a las dificultades durante su aprendizaje de inglés, hubo estudiantes que no percibieron dificultades. Esto es coherente si se asocia a la motivación, específicamente al componente referido a la Experiencia de Aprendizaje (Dörnyei, 2005). En tal sentido, se considera que si hay una motivación positiva alta en los estudiantes, las dificultades pasan a un segundo plano y no son percibidas como tales, sino como parte de su proceso de aprendizaje. En cuanto a los estudiantes que sí percibieron dificultades, generalmente de Ucayali, se puede vincular esta percepción a la desmotivación. Esto está en relación con lo mencionado en el apartado anterior sobre la motivación de los estudiantes para aprender inglés, donde se evidenció que para el último seguimiento se registró una disminución de estudiantes motivados en Ucayali. Otro tema percibido como dificultad por los estudiantes fue el aspecto lingüístico-gramatical: la pronunciación de los sonidos de inglés, su escritura y su lectura; algunos estudiantes consideran que deben dominar el idioma. Esta última

afirmación es sumamente interesante, porque el docente espera que el estudiante “domine” las lenguas, pero de forma separada; es decir, esto está relacionado a cómo el docente, dentro de la metodología de aprendizaje de la tercera lengua, promueve la separación de lenguas. Esta práctica de los docentes tiene como creencia de que los estudiantes plurilingües/multilingües son o deben ser varios monolingües en uno. Como mencionan Cenoz y Gorter (2017), tradicionalmente se separaban las lenguas con la finalidad de proteger las lenguas minoritarias y evitar la influencia interlingüística y el cambio de código. Sin embargo, a la luz de las nuevas investigaciones se debería reconsiderar ese aspecto. En tal sentido, abordar la adquisición de la tercera lengua bajo el enfoque *Focus on multilingualism* (Cenoz y Gorter, 2011, 2013, 2014, 2015) y *Pedagogical translanguaging* (Leonet, Cenoz y Gorter, 2019), ayudaría a los docentes a afianzar la idea en los estudiantes de que usar todo su repertorio lingüístico no es negativo y que todo forma parte de su proceso de aprendizaje. Tanto estudiantes como docentes, requieren reflexionar y comprender qué implica aprender una nueva lengua. Finalmente, es preciso resaltar que el hecho de que los estudiantes hayan percibido dificultades en su aprendizaje, no significa que no hayan logrado los aprendizajes esperados.

En relación a su percepción sobre dejar de hablar la lengua originaria debido a que están aprendiendo inglés, se concluye que están directamente vinculadas a los componentes de las actitudes lingüísticas propuestas por Rosenberg y Hovland (1960). La mayoría de estudiantes considera que si siguen aprendiendo inglés no dejarían de hablar la lengua originaria. Esto debido a su actitud positiva hacia la lengua originaria. Además de lo anterior, algunos estudiantes son más conscientes de que aprender lenguas no se trata de sustitución, sino de adición, tal como enfatizan Skutnabb-Kangas (2001, 2018) y Cenoz (2013). No obstante, un grupo tiene la creencia de que si dejan de hablar la lengua originaria podrán dominar más el inglés. Esto puede estar relacionado con su experiencia de aprendizaje de castellano; es decir, cuánto más hablan la lengua, más la aprenden. Por otra parte, también hay un mínimo de estudiantes que manifestaron no querer hablar la lengua originaria, coincidentemente todos son de la región Junín (estudiantes ashaninka). En este caso, sí preocupa que exista una posible sustitución lingüística.

Con respecto a su percepción sobre el uso de lenguas durante las sesiones de inglés, se concluyen dos puntos. El primer punto está relacionado a los estudiantes que usaron conscientemente o inconscientemente todo su repertorio lingüístico. Las respuestas de estos estudiantes confirman lo identificado a través de las fichas de seguimiento. Además, si se resalta un extracto de lo mencionado por el G.17: “(...) *nos ganaba el quechua*”, es como si los estudiantes hubieran estado en una lucha constante por separar las lenguas, dado que usar todo su repertorio lingüístico puede ser mal visto dentro del aprendizaje de una lengua. Precisamente, Pastor Romero (2019) realiza esa observación en su estudio dado que menciona que hubo dificultades en la comunicación por la mezcla de términos del kichwa, castellano y el inglés; mientras que Portolés y Martí (2017) afirman que los estudiantes usan estratégicamente la L1, L2 y L3 para cumplir con diferentes funciones comunicativas. Es decir, en América Latina, el uso de todo el repertorio lingüístico aún se considera una dificultad. Las teorías relacionadas a *Translanguaging* (García, 2011) surgen por ese motivo e intentan demostrar que el uso de todo el repertorio lingüístico es un proceso natural dentro de la adquisición o aprendizaje de lenguas. El segundo punto está relacionado a la separación de lenguas; es decir, algunos estudiantes intentaron y se obligaron a hablar solo en inglés durante las sesiones de aprendizaje de esta lengua. Esto está en contra de lo que sugieren Cenoz y Gorter (2017), y Portolés y Martí (2027), quienes están a favor de un enfoque multilingüe para el desarrollo del aprendizaje de inglés, dado que tiene más relación con el comportamiento lingüístico de los estudiantes. En tal sentido, surge la necesidad de revisar las nuevas tendencias en el estudio sobre la adquisición de la tercera lengua, como *Pedagogical translanguaging* (Cenoz y Gorter, 2021), para brindar una mejor atención a los estudiantes bilingües que están aprendiendo una tercera lengua.

En cuanto a su percepción sobre el número de horas para aprender inglés, se concluye que es importante que las horas de aprendizaje de inglés estén dentro del horario escolar y que los recursos que se usen como soporte durante el aprendizaje no presenten complicaciones técnicas. Además, nuevamente surge la motivación positiva como un aspecto clave para que los estudiantes perciban que las horas transcurren muy rápido.

En torno a su percepción de que niños de otros pueblos aprendan inglés, se concluye que los estudiantes unánimemente, a pesar de las dificultades que tuvieron, percibieron

que el aprendizaje de inglés fue positivo y por ello recomiendan que otros niños puedan aprender también. Las respuestas están vinculadas, además, a sus propias motivaciones. De este modo, se coincide con Habaoud (2007), quien identificó en su estudio que la población indígena considera que se debe enseñar el inglés en las escuelas bilingües. Por otro lado, diferentes estudiantes destacan su derecho a aprender otros idiomas. En tal sentido, se coincide también con Skutnabb-Kangas (2018) en que se debe garantizar el mantenimiento y desarrollo de las lenguas minoritarias, además de implementar una buena enseñanza de otros idiomas impartida por docentes bilingües/multilingües bien formados.

- **Percepción sobre su docente**

Con respecto a la percepción sobre su docente, se resalta que dentro de las categorías identificadas se encuentran aspectos relacionados a la interculturalidad y a la motivación asociado a la Experiencia de Aprendizaje (Dörnyei, 2005). Es decir, la mayoría de estudiantes resaltó la forma como el docente los trató durante las sesiones de inglés. En este sentido, se coincide con autores que han investigado en América Latina; como por ejemplo, Ruiz Sánchez y Almonacid Quintero (2020), que en su estudio sobre los procesos de aprendizaje de inglés en estudiantes indígenas y mestizos de Colombia, determinan que la interculturalidad debe estar presente en el aula, al igual que la motivación. Del mismo modo, Jaraba y Arrieta (2012), en su investigación sobre *Etnoenglish*, plantean que no respetar los conocimientos de los estudiantes indígenas genera choques culturales dentro del aprendizaje de inglés. Por ello, tomar en cuenta su cultura, sus conocimientos, durante el aprendizaje de inglés generó mayor nivel de participación y una actitud positiva.

- **Percepción sobre su motivación para aprender inglés**

En referencia a la motivación de los estudiantes, se evidencian los componentes del Sistema Motivacional del Yo de Dörnyei (2005, 2009). Lo que más resalta es el componente Yo Ideal; es decir, lo que les gustaría a los estudiantes o lo que desearían llegar a ser.

Finalmente, además de lo anterior, se les preguntó sobre lo que quisieran aprender en inglés. Los estudiantes manifestaron que desean que el inglés les sirva para conversar con otras personas, quieren conocer los nombres de diferentes elementos de su entorno y anhelan aprender canciones porque se sienten atraídos por cantar en inglés y por la música. Además, quieren conocer los nombres de las cosas y de los objetos, desean escuchar y comprender los cuentos, las historias. Otros estudiantes están interesados en los nombres de animales, en las adivinanzas, los nombres de los colores y los números. En menor medida, quieren aprender los nombres de las frutas, leer poesía y aprender el abecedario. De este modo, se destaca la importancia de contextualizar el aprendizaje de inglés. En tal sentido, nuevamente, se coincide con Gil, Ruiz y Táchira (2009) quienes en su investigación determinan que las actividades de aprendizaje que no toman en cuenta los aspectos culturales de la zona generan un aprendizaje poco significativo para los estudiantes. Esto puede estar en relación a lo que pasó con los estudiantes de la región Ucayali, tal como se mencionó anteriormente, quienes en el último seguimiento disminuyeron porcentualmente en el número de estudiantes motivados.

B. Percepción de los docentes de inglés sobre el proceso de aprendizaje de inglés

Los docentes de inglés, al igual que los estudiantes, tienen una percepción positiva sobre el proceso de aprendizaje de inglés. Sin embargo, han sido muy críticos con respecto a su desempeño docente en el aula, en especial, con la metodología usada. Los docentes tienen la percepción de que necesitan mayor capacitación en metodología de enseñanza de inglés para estudiantes bilingües.

El análisis cuantitativo referido al nivel de conformidad de los docentes, bajo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es 'totalmente en desacuerdo' y 5 es 'totalmente de acuerdo' (que se asocia a una valoración totalmente positiva), determinó una percepción positiva sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés (4,43). La misma percepción positiva se tuvo sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés (4,57) y sobre la implementación del proyecto piloto de inglés (4,50). No obstante, se tuvo una percepción neutral sobre su desempeño docente (3,86). Los resultados evidencian que el nivel de conformidad más alto está en relación a la

motivación externa. En un balance total, el nivel de conformidad de los docentes con el proceso de aprendizaje de inglés, como se mencionó anteriormente, es positiva. La media obtenida es de 4,41 (D.T. 0,52).

En lo que refiere al análisis cualitativo, se registró las respuestas de los siete docentes de inglés que participaron en el proyecto piloto y se concluye lo siguiente:

- **Percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés**

En referencia a su percepción sobre las dificultades de los estudiantes, se concluye que hubo ciertas dificultades como en cualquier proceso de aprendizaje. Una de las dificultades está relacionada a la programación de las clases que estuvo fuera del horario escolar. Esto también fue resaltado por los estudiantes. Las otras dificultades de los estudiantes, mencionadas por los docentes, evidencian la falta de manejo de estrategias pedagógicas apropiadas para la enseñanza de lenguas.

En relación a su percepción sobre el uso de lenguas en los estudiantes, se concluye que los docentes han logrado identificar las prácticas bilingües/multilingües en los estudiantes dentro y fuera de las clases de inglés.

Con respecto a su percepción sobre la influencia que existía entre el bilingüismo de los estudiantes y el aprendizaje de inglés, se evidenció que algunos docentes querían comprobar sus ideas sobre el aprendizaje de lenguas en bilingües y confirmaron, según sus apreciaciones, que estos estudiantes tienen mayor facilidad para aprender otro idioma y que aprenden más rápido. Asimismo, mencionaron que los estudiantes realizan comparaciones entre lenguas y que también podían responder en quechua, por ejemplo, ante un pregunta en inglés. Esto evidencia nuevamente *Translanguaging* (García, 2011) o como dice Grosjean (1998, 2001), un estudiante bilingüe puede activar sus lenguas y los mecanismos de procesamiento según la situación.

En cuanto a su percepción sobre si los estudiantes dejarán de hablar las otras lenguas dado que están aprendiendo inglés, se concluye que los docentes consideran que no dejarían de hablar la lengua originaria si es que siguen aprendiendo inglés. Solo un docente, el de la región Junín, manifestó la falta de interés de los estudiantes por

continuar hablando el ashaninka. Esta afirmación coincide con lo manifestado por tres grupos de estudiantes ashaninka quienes afirmaron que sí dejarían de hablar ashaninka. De tal forma, esta sería una alerta para la política lingüística y la Educación Intercultural Bilingüe en la región Junín. Se debería considerar medidas que permitan el mantenimiento y desarrollo del ashaninka; tal como menciona Skutnabb-Kangas (2001, 2018), el aprendizaje de nuevas lenguas debe ser algo aditivo y, para ello, las políticas educativas deben garantizarlo.

En torno a su percepción sobre el trabajo con estudiantes bilingües hablantes de lengua originaria y castellano, se concluye que los docentes tienen una percepción positiva de haber enseñado a estudiantes bilingües, dado que fue su primera experiencia en ese sentido. Además, solo una de las docentes de Ayacucho entendía el quechua, pero no lo hablaba. En ese marco, los docentes perciben que los estudiantes han desarrollado habilidades que les permiten aprender inglés. Asimismo, nuevamente aparecen dos aspectos que fueron identificados también en la percepción de los estudiantes: la interculturalidad y la motivación. Los docentes afirmaron que se debe tener una relación de respeto, valoración y cariño hacia los estudiantes. Ese aspecto intercultural surge porque los docentes no son parte del pueblo originario, sino son docentes que llegaron a enseñar inglés a la escuela de su comunidad. Se menciona que tres de ellos eran de Lima. En cuanto a la motivación, como se evidenció en los resultados anteriores, los estudiantes estaban motivados y tenían deseos de aprender el idioma.

En referencia a su percepción sobre si los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender inglés, se concluye que los docentes consideran que aprender inglés es una oportunidad para los estudiantes. Lo manifestado por ellos está en relación a lo expresado también por los estudiantes. Esto podría ser una evidencia de la influencia positiva que ejercen los docentes en los estudiantes (Bernaus, 2019).

En relación a su percepción sobre el uso de lenguas de los estudiantes durante el aprendizaje de inglés, se reitera la evidencia de prácticas bilingües/multilingües en los estudiantes. Asimismo, los docentes tienen la concepción de que separar las lenguas es lo ideal. Estas concepciones influyeron en su práctica pedagógica y esto se reflejó en las percepciones de los estudiantes respecto a sus dificultades durante su aprendizaje. En tal sentido coincidimos con autores como Pajares (1992) y Gorter y Arocena (2020)

quienes afirman que las creencias de los docentes no se sostienen por sí solas, sino que influyen en las decisiones pedagógicas.

- **Percepción sobre su desempeño docente**

Con respecto a su percepción sobre la mejor estrategia usada en su práctica pedagógica, se concluye que los docentes tenían presente la concepción de que la motivación es importante para el aprendizaje de lenguas (Guilloteaux y Dörnyei, 2008). Por ello, pese a que los docentes afirmaron necesitar más estrategias pedagógicas, dado que percibieron limitaciones, pusieron mucho esfuerzo en usar diversos recursos motivadores y esto resultó beneficioso para los estudiantes, tal como ellos lo manifiestan en sus percepciones.

En cuanto a su percepción sobre sus dificultades, se concluye que algunos docentes percibieron dificultades sobre el contexto de la escuela y los materiales usados para la enseñanza. Resultó para ellos complicado, por ejemplo, usar plataforma virtual y no contar con internet o tener libros con CD de audio y no tener parlantes. En tal sentido, se necesitan condiciones mínimas para facilitar el trabajo docente.

En torno al tema en que les gustaría ser capacitados para mejorar su desempeño como docente de inglés, se concluye que esta experiencia para los docentes les permitió identificar sus propias debilidades en la enseñanza de lenguas. Los siete docentes solicitaron mayor capacitación en metodología. Además, esto se complementa con la necesidad de hablar la lengua originaria de los estudiantes que apareció en el ítem 7 de la percepción sobre los estudiantes durante su aprendizaje de inglés.

En referencia a su percepción sobre las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en sus escuelas, se concluye que el uso de *flashcards* fue lo que mejor funcionó; dado que usar *laptops* o computadoras generaba complicaciones técnicas (no había internet, faltó capacitación a los estudiantes en su uso, etc.). Los libros tampoco eran adecuados porque no estaban contextualizados a la realidad de los estudiantes y estaban escritos totalmente en inglés, lo que generó rechazo en los estudiantes porque no entendían y dependían todo el tiempo del docente. Se coincide, en ese sentido, con Pastor Romero (2019) quien encontró desinterés en los estudiantes de su investigación

y una falta de estrategias didácticas adecuadas al entorno. Eso también está en relación con los resultados presentados por Jaraba y Arrieta (2012) y Gil, Ruiz y Táchira (2009), quienes enfatizan en contextualizar el aprendizaje de inglés. De este modo, se concuerda con Cenoz y Gorter (2011, 2014) quienes manifiestan que uno de los tres elementos primordiales en el estudio del multilingüismo es el contexto social.

En relación a su percepción sobre lo que les faltó para ser excelentes docentes de inglés, se concluye que los docentes consideran que el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en estudiantes bilingües requiere una metodología diferenciada. Antes de iniciar el proyecto piloto, los docentes fueron capacitados en la metodología de enseñanza de inglés como lengua extranjera, pero no recibieron capacitación metodológica para trabajar con estudiantes bilingües de pueblos originarios. Por ello, estar inmersos en este contexto generó que solicitaran capacitación en metodología.

- **Percepción sobre la motivación externa de los estudiantes para aprender inglés**

Con respecto a su percepción sobre quejas por la enseñanza de inglés, se concluye que la comunidad, el entorno de los estudiantes, estuvo de acuerdo en el aprendizaje de inglés. Esto influye positivamente en la motivación de los estudiantes; tal como lo afirma Bernaus (2019), las familias pueden influir positiva o negativamente en las actitudes y motivación de los estudiantes.

En cuanto a su percepción sobre el apoyo de los directores de las escuelas, se concluye que los docentes de inglés consideran que, en el caso de los directores, no todos apoyaron. Sin embargo, tampoco impidieron su labor docente.

- **Percepción en general**

En torno a su percepción sobre el número de horas para el aprendizaje de inglés, se concluye que la mayoría de docentes coincide en que cuatro o cinco horas a la semana podría ser aceptable en lugar de tres.

En referencia a su consideración sobre replicar el proyecto piloto en otras instituciones educativas interculturales bilingües, se concluye que todos los docentes consideran que el aprendizaje de inglés debiera replicarse en todas las instituciones educativas interculturales bilingües e inclusive no solo en los últimos grados de primaria, sino desde los primeros grados. Se evidencia en las respuestas nuevamente la idea de que aprender inglés es una oportunidad para los estudiantes. Además, dos de ellos perciben que los pueblos originarios están siendo excluidos y desatendidos de la política lingüística nacional. En tal sentido, si bien es cierto se debe garantizar el mantenimiento y desarrollo de las lenguas minoritarias para contrarrestar el lingüicidio y el lingüicismo (Skutnabb-Kangas, 2002, 2018); también es cierto que no se puede prohibir el aprendizaje de lenguas, como el inglés, solo a cierto sector de la sociedad nacional; tal como mencionan los mismos estudiantes: “(...) *no sería justo que otros aprendan [inglés] y otros no*” (G.2).

En relación a su percepción sobre cambiar algo de la implementación proyecto piloto, se concluye que los docentes han logrado reconocer los aspectos débiles del proyecto piloto: sus propias debilidades en la praxis pedagógica, la falta de pertinencia de los materiales usados, entre otros aspectos. En tal sentido, se considera importante generar espacios de reflexión para evaluar la práctica pedagógica, puesto que los mismos docentes pueden ser conscientes de sus debilidades y superarlas.

Con respecto a su percepción sobre la mejor estrategia para aprender inglés, se concluye nuevamente que los docentes son conscientes de la importancia de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Además, se evidencian metodologías ocultas; es decir, réplicas de cómo ellos también aprendieron inglés. En Perú, los institutos de inglés suelen usar la inmersión total como parte de su metodología de enseñanza. La inmersión total ha sido parte de la metodología de enseñanza de lenguas usada, incluso por el Ministerio de Educación, durante muchos años. Sin embargo, las nuevas tendencias en el estudio del bilingüismo/multilingüismo nos indican que se puede usar una lengua para reforzar la otra con el fin de aumentar la comprensión y la capacidad del estudiante en ambos idiomas (Lewis, Jones y Baker, 2012)

En cuanto a las sugerencias que darían si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües, se concluye que los docentes no solo

han logrado reconocer los aspectos débiles del proyecto piloto, sino formular propuestas de mejora.

Finalmente, en síntesis, los resultados de percepción tanto de estudiantes como de docentes sobre el proceso de aprendizaje de inglés también validan la postura de investigadores que consideran que el estudio de las percepciones ayuda a mejorar y lograr aprendizajes (Pozo et al., 2006; García-Raga, Bo Bonet, y Mondragón-Lasagabaster, 2018; Orcasitas-Vicandi y Leonet, 2022); así como, mejorar la práctica educativa, aunque algunas creencias o percepciones son resistente al cambio (Gorter y Arocena, 2020).

5.1.3 Actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes de otras áreas

La discusión y las conclusiones respecto a la tercera pregunta de investigación: ¿Qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes y docentes de otras áreas hacia las tres lenguas?, se pueden resumir en que tanto estudiantes como docentes evidencian, en general, una actitud positiva hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés. A continuación, se especifica cada aspecto; además, se reafirma que para formular las conclusiones adecuadamente, se relacionan esos resultados con aquellos que corresponden al desarrollo del aprendizaje de inglés y a las percepciones de los estudiantes. Se reitera que así se proyecta presentar una visión holística de las evidencias.

Para obtener los resultados de las actitudes lingüísticas, tanto de estudiantes como de los docentes de otras áreas, se aplicó la misma encuesta a ambos grupos y, con los datos, se realizaron dos tipos de análisis: uno cuantitativo y otro cualitativo.

A. Actitudes lingüísticas de los estudiantes hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés

Los estudiantes tienen una actitud positiva hacia las tres lenguas, tal como se mencionó anteriormente. A continuación, se presentan los porcentajes más altos obtenidos en cada una de las preguntas de la encuesta de actitudes lingüísticas, solo se tomarán en

cuenta los dos porcentajes más altos por ítem. Seguidamente, se presentarán la discusión y las conclusiones que surgen a partir del análisis cualitativo.

En referencia a las lenguas que consideran más importante, el 71,2% del total de estudiantes declaró que las tres lenguas son igualmente importantes, mientras que el 11,6% afirmó que la lengua originaria es la más importante. En el análisis de Chi-cuadrado se determinó que las variables “lenguas más importantes” y “género” están significativamente asociadas entre sí, al igual que las variables “lenguas más importantes” y “región”. En este último punto, se evidenció variaciones en la preferencia entre una región y otra. Los estudiantes de las cuatro regiones tienen los porcentajes más altos en la afirmación que las tres lenguas son igualmente importantes; sin embargo, el segundo lugar de porcentaje más alto varía. Por ejemplo, Ayacucho (estudiantes quechua chanka) tiene la lengua originaria en segundo lugar; mientras que, Cusco (estudiantes quechua collao) tiene la lengua originaria y castellano, Junín (estudiantes ashaninka) tiene el inglés y Ucayali (estudiantes shipibo) tiene la lengua originaria.

Con respecto a las lenguas que les gusta hablar, el 36,8% del total de estudiantes manifestó que les gusta hablar las tres lenguas, mientras que el 20,4% expresó que les gusta hablar castellano. En el análisis de Chi-cuadrado se determinó que las variables “lenguas que les gusta hablar” y “género” no están significativamente asociadas entre sí, mientras que las variables “lenguas que les gusta hablar” y “región” sí lo están. En este último punto, al igual que en el ítem anterior, se evidenció variaciones en la preferencia entre una región y otra. Los estudiantes de tres regiones (Ayacucho, Cusco y Junín) tienen los porcentajes más altos en la afirmación que les gusta hablar las tres lenguas, en tanto que los estudiantes de Ucayali tienen el porcentaje más alto en que les gusta hablar lengua originaria y castellano. El segundo lugar de porcentaje más alto también varía. Por ejemplo, Ayacucho (estudiantes quechua chanka) tiene el castellano en segundo lugar; mientras que, Cusco (estudiantes quechua collao) tiene la lengua originaria y el castellano, Junín (estudiantes ashaninka) tiene el castellano y Ucayali (estudiantes shipibo) tiene la lengua originaria. Estos datos están estrechamente relacionados con los resultados de uso de lenguas que se mostró en la primera y segunda pregunta de investigación, donde se observó que los estudiantes de Ayacucho

y Junín usaron más el castellano; mientras que los estudiantes de Cusco y Ucayali usaron más la lengua originaria-castellano.

En relación a las lenguas que les gustaría aprender, el 41,6% del total de estudiantes declaró que les gustaría aprender las tres lenguas, mientras que el 40% afirmó que les gustaría aprender inglés. En el análisis de Chi-cuadrado se determinó que las variables “lenguas que les gustaría aprender” y “género” no están significativamente asociadas entre sí, al igual que las variables “que les gustaría aprender” y “región”.

En cuanto a las lenguas que deberían enseñar en la escuela, el 59,2% del total de estudiantes manifestó que deberían enseñar las tres lenguas, mientras que el 22% expresó que deberían enseñar inglés. En el análisis de Chi-cuadrado se determinó que las variables “lenguas que deberían enseñar en la escuela” y “género” no están significativamente asociadas entre sí, mientras que las variables “lenguas que deberían enseñar en la escuela” y “región” sí lo están. En este último punto, se evidenció una ligera variación en las respuestas de los estudiantes. Los estudiantes de las cuatro regiones tienen los porcentajes más altos en la afirmación que se deberían enseñar las tres lenguas en las escuelas. El segundo lugar de porcentaje más alto, para tres regiones, está en que se debería enseñar inglés: Ayacucho, Junín y Ucayali; sin embargo, en Cusco se tiene que se deberían enseñar lengua originaria y castellano.

Con referencia a la única lengua que tuvieran que hablar, el 42,8% del total de estudiantes declaró que elegirían el inglés, mientras que el 33,6% afirmó que elegirían el castellano. En el análisis de Chi-cuadrado se determinó que las variables “única lengua que elegirían para hablar” y “género” no están significativamente asociadas entre sí, mientras que las variables “única lengua que elegirían para hablar” y “región” sí lo están. En este último punto, se evidenció variaciones en la preferencia entre una región y otra. Los estudiantes de dos regiones tienen los porcentajes más altos en la afirmación que la única lengua que elegirían para hablar es el inglés: Ayacucho (estudiantes quechua chanka) y Junín (estudiantes ashaninka); sin embargo, Cusco (estudiantes quechua collao) tiene el porcentaje más alto en que elegirían el castellano como única lengua para hablar, mientras que Ucayali (estudiantes shipibo) tiene el porcentaje más alto en la lengua originaria. En esa línea, el segundo lugar de porcentajes más altos también varía. Por ejemplo, Ayacucho y Junín tienen el castellano; mientras

que, Cusco y Ucayali tienen el inglés. Esta elección de una lengua está asociada a la lealtad lingüística. En tal sentido, solo los estudiantes de Ucayali, en su mayoría, evidenciaron lealtad hacia la lengua originaria en sus respuestas. Los estudiantes de Cusco, pese a que siempre mantuvieron una posición de elegir la lengua originaria y el castellano en todas las preguntas, ante esta opción eligieron el castellano en su mayoría; lo que podría dar indicios que hay concepciones ocultas en ellos que no están manifestando totalmente. Por otra parte, la mayoría de estudiantes de Ayacucho y Junín han mostrado su preferencia por el castellano, a comparación de la lengua originaria.

Con relación a las lenguas que sus familiares quieren que aprenda, el 48% del total de estudiantes manifestó que sus familiares quieren que aprendan las tres lenguas, mientras que el 30% expresó que sus familiares quieren que aprendan inglés. En el análisis de Chi-cuadrado se determinó que las variables “lenguas que quieren los familiares que aprendan” y “género” no están significativamente asociadas entre sí, mientras que las variables “lenguas que quieren los familiares que aprendan” y “región” sí lo están. En este último punto, se evidenció una ligera variación en las respuestas de los estudiantes. Los estudiantes de las cuatro regiones tienen los porcentajes más altos en la afirmación de que sus familiares quieren que aprendan lengua originaria, castellano e inglés, aunque en el caso de los estudiantes de Ayacucho el porcentaje de las tres lenguas es el mismo que el de inglés. El segundo lugar de porcentaje más alto, para tres regiones, está en que sus familiares quieren que aprendan inglés: Ayacucho (estudiantes quechua chanka), Junín (estudiantes ashaninka) y Ucayali (estudiantes shipibo). Sin embargo, en Cusco (estudiantes quechua collao), los resultados indican que sus familiares quieren que aprendan castellano. Este último aspecto, podría ser la razón porque los estudiantes de Cusco eligieron, en su mayoría, al castellano como única lengua para hablar. En este sentido, podría ser una evidencia de influencia de los padres en las actitudes de los estudiantes, tal como menciona Bernaus (2019).

Con respecto a las lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad, el 30% del total de estudiantes tiene la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés, mientras que el 25,2% opina que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano. En el análisis de Chi-cuadrado se determinó que las variables “lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su

comunidad” y “género” están significativamente asociadas entre sí. Sobre ello, se pudo apreciar que el porcentaje más alto de los hombres opinó que a la comunidad le gustaría hablar las tres lenguas y, en segundo lugar, el porcentaje más alto está con la lengua originaria; mientras que, el porcentaje más alto de mujeres consideró que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano y, en segundo lugar, están las tres lenguas. Por otra parte, las variables “lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad” y “región” también están significativamente asociadas entre sí. En este último punto, se evidenció variaciones en la preferencia entre una región y otra. Los estudiantes de Ayacucho (quechua chanka) tiene la percepción de que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano, y en segundo lugar las tres lenguas. Por otra parte, los estudiantes de Cusco (quechua collao) consideran que a la comunidad le gustaría hablar las tres lenguas, y en segundo lugar la lengua originaria y castellano. Los estudiantes de Junín (ashaninka) tienen la percepción de que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y, en segundo lugar, la lengua originaria y castellano. Esto coincide con la afirmación del docente de inglés de Junín quien menciona que son los padres los que quieren que los estudiantes hablen la lengua originaria. Finalmente, los estudiantes de Ucayali opinan que a la comunidad le gustaría hablar las tres lenguas y, en segundo lugar, lengua originaria.

Si se consideran las funciones simbólicas o concretas de las actitudes lingüísticas (Haboud, 2007), todos los resultados evidencian que la actitud hacia la lengua originaria está asociada a la función simbólica, mientras que la actitud hacia el inglés está vinculada a la función concreta. En el caso de la actitud hacia el castellano, hay una asociación a la función simbólica y concreta, puesto que algunos estudiantes son bilingües de cuna o aprendieron el castellano como segunda lengua, pero desde muy pequeños.

Por otro lado, tomando en cuenta los tres componentes de las actitudes lingüísticas, los resultados mostraron que la actitud positiva hacia el inglés está asociado predominantemente al componente conativo (todo lo que puedo hacer si hablase la lengua), la actitud hacia la lengua originaria está asociada al componente afectivo (la lengua me une a mi familia), mientras que la actitud hacia el castellano está vinculado predominantemente al componente cognitivo (lo que pienso sobre la lengua). La

actitud hacia el castellano, además, también está relacionada con el componente afectivo; pues se han identificado varios estudiantes que son bilingües de cuna.

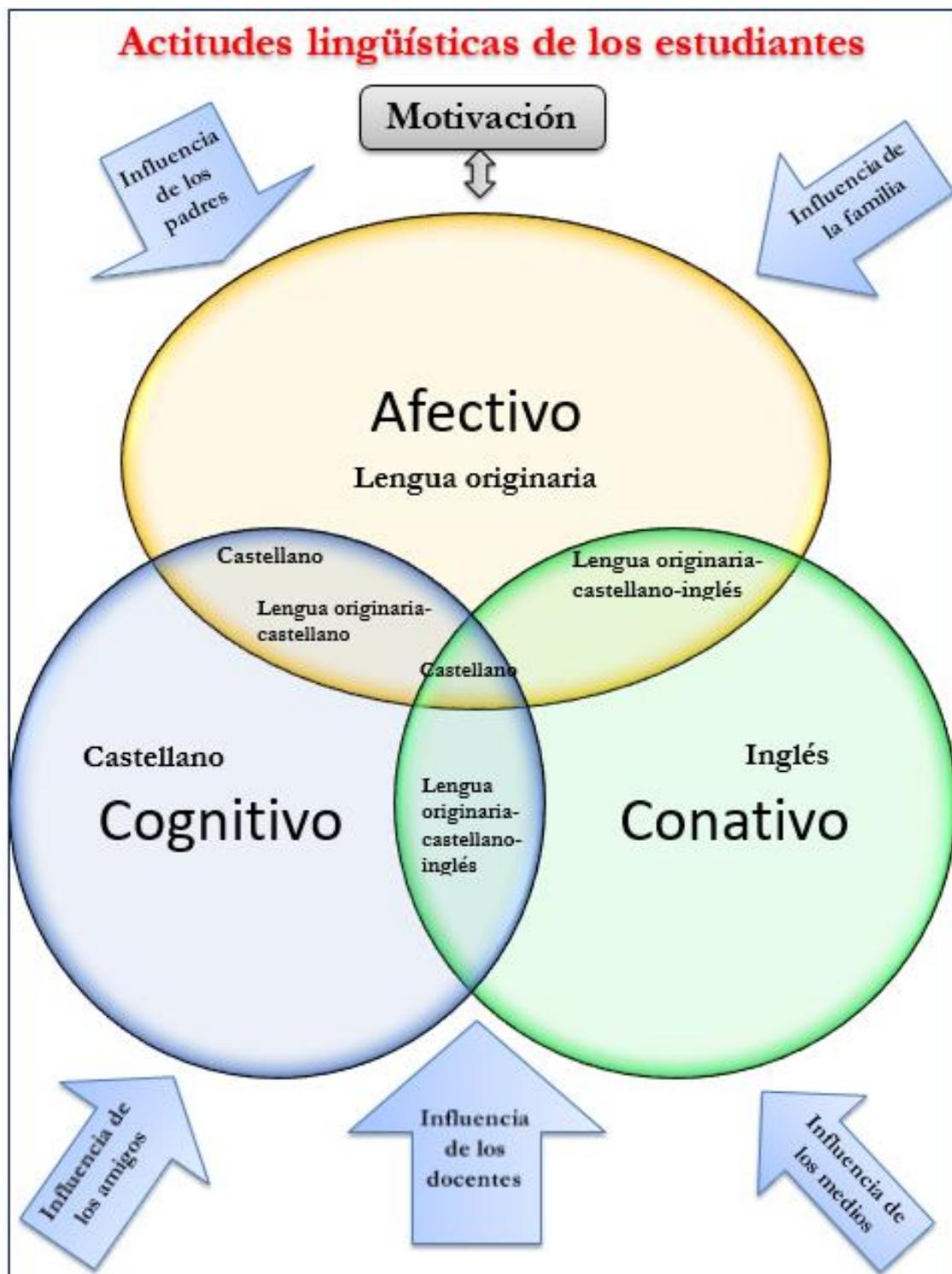
Además de lo anterior, los resultados también evidencian que las respuestas de los estudiantes tienen presente factores motivacionales, que se relacionan al Sistema Motivacional del Yo de Dörnyei (2005, 2009). Se ha visibilizado los tres componentes del Sistema Motivacional: el Yo Ideal, el Yo que debería llegar a ser y la Experiencia de Aprendizaje.

Todas esas evidencias permiten hipotetizar que la actitud positiva hacia el bilingüismo/multilingüismo podría favorecer el mantenimiento de las lenguas. Por otra parte, en las respuestas de los estudiantes se reflejó la influencia de la familia, los docentes, los amigos y los medios de comunicación. Toda esta influencia social en ellos (Baker, 2012; Janés Carulla, 2006; Lasagabaster, 2012) avala la idea de que el aprendizaje de una lengua puede modificar las actitudes en los estudiantes. Esta influencia forma parte de los factores motivacionales que existen detrás del aprendizaje de una u otra lengua. La motivación y las actitudes lingüísticas deberían estudiarse de manera integrada, puesto que existe una relación, entre una y otra, difícilmente de separar.

La figura 70 resume los componentes de las actitudes lingüísticas identificados en las respuestas de los estudiantes y que se asocian a las lenguas.

Figura 70

Componentes vinculados a las actitudes lingüísticas de los estudiantes



La figura 70, sobre la base de los resultados encontrados, grafica la asociación predominante entre los componentes de las actitudes lingüísticas (afectivo, cognitivo y conativo) y las lenguas (lengua originaria, castellano e inglés). Al respecto, los resultados evidencian que cuando los estudiantes eligen la lengua originaria como la más importante, la lengua que les gusta hablar o la lengua que deberían enseñar en la escuela, sus argumentos están relacionados predominantemente al componente afectivo; mientras que cuando los estudiantes optan por el inglés, sus argumentos están vinculados al componente conativo. Por otra parte, los argumentos a favor del castellano están relacionados predominantemente al componente cognitivo; sin embargo, también se encuentra presente el componente afectivo y conativo. Por ello, en el gráfico, el castellano aparece en diferentes intersecciones. Es decir, los estudiantes se proyectan hablando castellano, lo relacionan también a una lengua que habla su familia, la comunidad y la nación, además consideran que es una lengua importante por diferentes razones. Aspecto que no sucede con la lengua originaria y el inglés. En tal sentido, los resultados permiten evidenciar que los estudiantes perciben ciertas ventajas del castellano sobre las otras lenguas. Por otro lado, cuando los estudiantes optan por la lengua originaria y el castellano (bilingüismo), lo que resulta es que sus argumentos están vinculados predominantemente al componente afectivo y cognitivo; mientras que, si los estudiantes optan por la lengua originaria, el castellano y el inglés (multilingüismo), los argumentos está relacionados predominantemente al componente cognitivo y conativo o afectivo y conativo. De esta forma, los estudiantes también perciben ciertas ventajas si hablan dos o más lenguas, lo que genera actitudes positivas hacia el bilingüismo/multilingüismo. Además, la motivación es un aspecto clave en las actitudes de los estudiantes hacia las lenguas, las respuestas evidencian el factor motivacional y la influencia tanto de los padres, la familia, los amigos, los docentes y los medios.

Un aspecto relevante, en el análisis comparativo de las actitudes lingüísticas entre el antes y después del aprendizaje de inglés, es que el hecho que hubo un cambio en la elección de la lengua originaria por las tres lenguas (lengua originaria, castellano e inglés). Se concluye que este cambio no significa una deslealtad lingüística, sino muestra que los estudiantes están más abiertos al multilingüismo. Esto sucede, al menos, en los estudiantes que han demostrado que pueden usar todo su repertorio lingüístico con fines comunicativos y que su intención es aprender más lenguas. No

obstante, es importante hacer el seguimiento a los estudiantes que han exteriorizado su preferencia por el castellano o el inglés en desmedro de las lenguas originarias, con el fin de evitar una posible sustitución lingüística.

B. Actitudes lingüísticas de los docentes de otras áreas hacia las tres lenguas

Los docentes de otras áreas, que fueron 68 en total, tienen una actitud positiva hacia las tres lenguas. A continuación, considerando la misma estrategia que en el caso de los estudiantes, se presenta los porcentajes más altos obtenidos en cada una de las preguntas de la encuesta de actitudes lingüísticas, solo se tomará en cuenta los dos porcentajes más altos por ítem.

En referencia a las lenguas que consideran más importante, el 48,5% de los docentes declaró que las tres lenguas son igualmente importantes, este primer lugar coincide con el de los estudiantes; mientras que el 30,9% afirmó que la lengua originaria y el castellano son las lenguas importantes. Aquí sí difiere del segundo lugar de los estudiantes que fue ocupado por la lengua originaria. En las justificaciones de los docentes también se evidenció que la actitud positiva hacia la lengua originaria está asociada al componente afectivo.

Con respecto a las lenguas que les gustan hablar, el 42,6% de los docentes manifestó que les gusta hablar las tres lenguas, este primer lugar también coincide con el de los estudiantes; mientras que el 30,9% expresó que les gusta hablar lengua originaria y castellano. Aquí también difiere del segundo lugar de los estudiantes que fue ocupado por el castellano. En las justificaciones de los docentes, se evidenció que la actitud positiva hacia la lengua originaria está asociada al componente afectivo, al igual que el castellano; mientras que la actitud positiva hacia el inglés está vinculado predominantemente al componente cognitivo y conativo.

En relación a las lenguas que les gustaría aprender, el 39,7% de los docentes declaró que les gustaría aprender las tres lenguas y un mismo porcentaje afirmó que les gustaría aprender inglés. Esto coincide con las respuestas de los estudiantes. En las

justificaciones de los docentes, se evidencia además una motivación instrumental de promoción para el aprendizaje de inglés (Dörnyei, 2010).

En cuanto a las lenguas que deberían enseñar en la escuela, el 48,5% de los docentes manifestó que deberían enseñar las tres lenguas en la escuela, este primer lugar también coincide con el de los estudiantes; mientras que el 32,4% expresó que deberían enseñar lengua originaria y castellano. Aquí también difiere del segundo lugar de los estudiantes que fue ocupado por el inglés. En las justificaciones de los docentes, se evidenció que la actitud positiva hacia la lengua originaria, el castellano y el inglés está vinculada predominantemente al componente cognitivo y conativo.

Con referencia a la única lengua que tuvieran que hablar, el 51,5% de los docentes declaró que elegirían la lengua originaria, esto difiere de las respuestas de los estudiantes quienes eligieron en primer lugar el inglés. Por otra parte, en segundo lugar, el 38,2% de los docentes afirmó que elegirían el castellano. Esto sí coincide con el segundo lugar de las respuestas de los estudiantes. Nuevamente, se evidencia que la actitud positiva hacia la lengua originaria está asociada al componente afectivo; sin embargo, dado motivos de contrato laboral, ya que se exige la constancia de dominio de la lengua originaria para ser contratado como docente bilingüe, se evidencia un nuevo vínculo con el componente conativo.

Con respecto a las lenguas que les gusta o gustaría hablar a los de su comunidad, el 41,2% de los docentes tiene la percepción de que a la comunidad le gustaría hablar lengua originaria, castellano e inglés, mientras que el 33,8% opina que a la comunidad le gusta hablar lengua originaria y castellano. Estas posiciones de las lenguas coinciden con la de los estudiantes. Tienen la misma percepción.

En síntesis, los resultados ponen en evidencia los tres componentes de las actitudes lingüísticas: cognitivo, afectivo y conativo. La actitud positiva hacia la lengua originaria está vinculada predominantemente al componente afectivo, aunque también se ha visto factores motivacionales involucrados en las actitudes; como por ejemplo, la contratación docente donde uno de los requisitos es hablar la lengua originaria. Esto está en relación al componente conativo. La actitud positiva hacia el inglés está vinculada predominantemente al componente conductual y cognitivo. Asimismo, se

ha evidenciado también una motivación instrumental; por ejemplo, algunos docentes mencionan que aprender inglés les ayudará en su desempeño profesional. Con respecto a la actitud positiva hacia el castellano, sucede una situación similar al caso de los estudiantes, se ven involucrados el componente cognitivo, el afectivo y el conativo. Asimismo, en la observación que pudo hacerse a los docentes, se apreció que algunos usan más el castellano en la escuela. Esto debido a que, como ellos mismos lo afirman, los estudiantes en secundaria desarrollarán todos sus cursos en castellano y necesitan saber bien esta lengua.

Finalmente, algunas respuestas de los docentes también se ven reflejadas en las respuestas de los estudiantes; en especial en lo referido a las respuestas vinculadas a la lengua originaria (su lengua materna, es la lengua de los ancestros, entre otros). Esto nuevamente valida las investigaciones que afirman que las actitudes lingüísticas tienen influencia social (Baker, 2012; Janés Carulla, 2006; Lasagabaster, 2012).

5.2 Limitaciones del estudio

Esta investigación tuvo como limitaciones dos aspectos primordiales: (i) el recojo de producción de textos orales y escritos en todas las lenguas involucradas y (ii) la muestra reducida de estudiantes.

En relación al primer punto, la idea inicial del proyecto piloto consideraba el aprendizaje de inglés durante todo un año escolar. Sin embargo, debido a factores externos (problemas sociales a nivel nacional: huelga magisterial) se redujo a cuatro meses en el 2017. Por ello, el Ministerio de Educación consideró, en determinado momento, extender el proyecto piloto para el año escolar 2018, nuevamente con estudiantes de quinto y sexto grado. En tal sentido, la planificación de la investigación contemplaba recoger textos orales y escritos en esa extensión del proyecto piloto. Sin embargo, hubo cambios de autoridades en el Ministerio y no se retomó el proyecto. De esta forma, no se pudo recoger producción de textos orales y escritos en todas las lenguas involucradas.

Por otra parte, con respecto al segundo punto, al inicio de la investigación se tuvo un mayor número de estudiantes como muestra, dado que el proyecto piloto se aplicó en

estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, y se esperaba contar con datos de más estudiantes en la extensión del 2018. Sin embargo, solo se pudo desarrollar la investigación con los estudiantes de quinto grado (2017), dado que al siguiente año (2018) continuaron estudiando su sexto grado en la misma escuela y se pudo seguir contando con ellos para medir su percepción y sus actitudes después de su proceso de aprendizaje de inglés. En cambio, los estudiantes de sexto grado, al concluir la primaria, se desplazaron a otras escuelas para estudiar la secundaria. Por ello, no se contó con la información completa y se tuvo que descartar a este grupo de la muestra.

5.3 Implicaciones didácticas

Sobre la base de los resultados y las evidencias mostradas en toda esta investigación, se sugiere:

- ✓ Considerar las prácticas bilingües/multilingües y el uso de todo el repertorio lingüístico de los estudiantes para mejorar la planificación de aprendizaje de lenguas. Es decir, el profesorado no solo se debe concentrar en las competencias comunicativas que tienen que desarrollar los estudiantes, sino partir de la forma en que ellos están adquiriendo o aprendiendo las lenguas y las usan. En tal sentido, es importante observar y analizar las prácticas bilingües/multilingües de los estudiantes para realizar una mejor planificación en el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar.
- ✓ Usar estrategias para activar la conciencia metalingüística en todos los estudiantes, dado que algunos estudiantes bilingües la tienen más desarrollada que otros. Esta puede ser la razón de por qué algunos estudiantes perciben el aprendizaje de inglés más fácil.
- ✓ Generar espacios de diálogo con los estudiantes (escucharlos) para recoger sus percepciones sobre su aprendizaje de lenguas y así mejorar la planificación y las estrategias a utilizarse a corto, mediano y largo plazo.
- ✓ Atender los intereses de los estudiantes. Es decir, dentro de la planificación que los docentes realizan para la enseñanza de la lengua, se podría tomar a consideración

“espacios libres” donde los estudiantes aprenden lo que desean: canciones de su interés, expresiones para compra-venta de productos, expresiones para una comunicación sobre un tema en particular, entre otros que ellos estimen conveniente. Esto podría mantener o incentivar la motivación entre los estudiantes.

- ✓ Usar el juego como recurso para lograr aprendizajes. Los docentes, a veces, tratamos a los estudiantes como adultos, olvidando que son niños que quieren aprender jugando. Esto se ve reflejado en varias respuestas, donde los estudiantes manifiestan que se divierten aprendiendo la lengua cuando su docente les hace jugar. Si bien la escuela es un espacio formal de aprendizaje, ello no debe ser sinónimo de rigidez. El mantener a los estudiantes motivados es un factor clave en el éxito del aprendizaje de lenguas.
- ✓ Fomentar en los estudiantes actitudes positivas hacia el uso de la lengua originaria en el ámbito escolar, pero no solo recurriendo al componente afectivo o al factor motivacional integrador, sino también considerando los componentes cognitivo y conativo. Como en la actualidad hay cada vez más niños bilingües de cuna lengua originaria-castellano, se requiere otras estrategias para lograr la valoración positiva hacia la lengua originaria, dado que el castellano también, en muchos casos, es su lengua materna.
- ✓ Realizar seguimiento a la motivación y las actitudes lingüísticas que tienen los estudiantes, con la finalidad de evitar una posible sustitución lingüística en desmedro de las lenguas minoritarias. El objetivo es lograr que los estudiantes perciban que todas las lenguas tienen el mismo fin: comunicarse.
- ✓ Capacitar a los docentes de lenguas sobre las nuevas teorías acerca del multilingüismo, con la finalidad de cambiar las ideas negativas sobre las prácticas bilingües/multilingües que es considerada como una dificultad en el aprendizaje. Por el contrario, se espera que estas prácticas puedan ser aprovechadas de manera positiva para lograr aprendizajes en la lengua meta y que se evite prohibir el uso de las lenguas que dominan los estudiantes. Esto, como se ha visto en algunas

respuestas, generaba frustración en ellos. Por ejemplo, cuando uno de los estudiantes comentó que “(...) *ganaba el quechua*” cuando quería hablar en inglés.

- ✓ Promover la visión integral en los docentes. El estudio de aprendizaje de lenguas debe analizarse de una manera integral, analizando las actitudes, las motivaciones, las formas de aprender, las formas de usar las lenguas. Todo ello, para tener un panorama global y no fragmentado de la realidad.
- ✓ Finalmente, reflexionar con docentes y padres de familia sobre la influencia que ejercen sus actitudes en las actitudes lingüísticas de los estudiantes. Tanto docentes como padres de familia deben ser conscientes de la responsabilidad que esto conlleva.

5.4 Conclusión general y sugerencias para investigaciones futuras

El análisis del seguimiento al aprendizaje de inglés, la determinación de las percepciones de los estudiantes y los docentes de inglés respecto al proceso de aprendizaje, y la identificación de las actitudes lingüísticas de los estudiantes y los docentes de otras áreas han permitido evidenciar lo que subyace a un proceso de aprendizaje de inglés como tercera lengua en un contexto con estudiantes bilingües de pueblos originarios del Perú. Los estudiantes están interesados en aprender inglés, sus padres solicitan que se les enseñe ese idioma. En tal sentido, no debiera negarse el derecho a los pueblos originarios a aprender otras lenguas. Sin embargo, no se desconoce el proceso histórico de castellanización al que han sido sometidos los pueblos originarios, generando que las nuevas generaciones dejen de hablar sus lenguas originarias. Por ello, ante esta situación, es necesario que si se opta por la implementación de la enseñanza-aprendizaje de inglés, se destine los mismos recursos o más, y los mismos esfuerzos, para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias. De este modo, el Estado debe garantizar las condiciones mínimas para fomentar el multilingüismo, de forma que el aprendizaje de nuevas lenguas resulte verdaderamente aditivo y no sustractivo (Skutnabb-Kangas, 2001, 2018).

Por otra parte, los resultados de esta investigación se consideran un aporte para las nuevas teorías en el marco de la adquisición de lenguas en un contexto escolar

multilingüe. El motivo de esa afirmación es que se evidenciaron las prácticas bilingües/multilingües en una realidad aún no muy explorada como es el contexto educativo bilingüe peruano; de igual forma, se mostró información sobre la motivación, las percepciones y las actitudes lingüísticas. El aporte no solo está centrado en los datos en sí mismo, sino que se pudo verificar y validar, en cierto modo, qué teorías son pertinentes para este contexto en América Latina. De este modo, se concluye que el enfoque de Cenoz y Gorter (2011, 2014, 2015, 2017, 2021) puede ser usado para explicar ciertos fenómenos lingüístico-pedagógicos en la adquisición de la tercera lengua en el contexto de Perú. No obstante, se requiere complementar estos postulados con enfoques interculturales, dado que los pueblos originarios asignan un gran valor a la forma como son tratados por los docentes, los temas de su interés que son desarrollados y las estrategias usadas durante el proceso de aprendizaje de inglés como tercera lengua. Otro planteamiento teórico que respondió a esta realidad fue el Sistema Motivacional del Yo propuesto por Dörnyei (2005, 2009), así como el modelo de los tres componentes de las actitudes lingüísticas formulado por Rosenberg y Hovland (1960). En cuanto al estudio de las percepciones en el aprendizaje, existen diferentes miradas al respecto; por ello, se tomó en cuenta diferentes autores para responder a la realidad estudiada.

Finalmente, el análisis y los resultados han permitido identificar algunos temas para futuras investigaciones. Un primer tema puede denominarse: factores involucrados en las prácticas bilingües/multilingües de los estudiantes de pueblos originarios. Este tema surge porque en la comparación del uso de lenguas entre regiones, se apreció que los estudiantes de las cuatro regiones tienen prácticas bilingües/multilingües marcadas. Los estudiantes de la región Ucayali hacen uso de sus prácticas bilingües y usan la lengua originaria con mayor frecuencia. Los estudiantes de la región Cusco hacen uso de sus prácticas bilingües y usan la lengua originaria con menor frecuencia. Los estudiantes de las regiones de Ayacucho y Junín hacen más uso del castellano y, en menor medida, de sus prácticas bilingües o de la lengua originaria. De este modo, sería interesante investigar qué factores ocasionan esas diferencias. Un segundo tema a considerarse puede ser: actitudes lingüísticas de estudiantes asháninka hacia la lengua originaria. En el análisis de uso de lenguas y de actitudes lingüísticas de los estudiantes, surgieron ciertos indicios acerca de un posible peligro de sustitución lingüística en los estudiantes asháninka. En tal sentido, se requiere una investigación más minuciosa y

específica para identificar posibles actitudes negativas hacia la lengua originaria. Un tercer tema puede denominarse: influencia de los docentes y los padres de familia en las percepciones, actitudes lingüísticas y motivación de los estudiantes bilingües. En los resultados se han encontrado algunas evidencias de la influencia que pueden ejercer tanto docentes como padres de familia en los estudiantes. Sería importante investigar a profundidad los tipos de influencia (positiva o negativa) y sus efectos en el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alaperrine-Bouyet, M. (2007). *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. Institut Français d'Études Andines.
- Arias-Odón, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6.ª edición). Episteme.
- Aronin, L. y Hufeisen, B. (Eds.). (2009). *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. John Benjamins.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bernaus, M. (2019). Teachers' and learners' motivation in multilingual classrooms. En A. Al-Hoorie y P. MacIntyre (Eds.), *Contemporary language motivation theory* (pp. 40-56). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788925204-007>
- Blackledge, A. y Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Braun, M. (1937). Beobachtungen zur frage der mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, 199(4), 115-130.

- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.
<https://bit.ly/3PyUOk6>
- Cenoz, J. (2020). Third language acquisition. En C. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1089-1093). Wiley.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. En A. Blackledge y A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 239-254). Springer.
<https://bit.ly/3RNeN08>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. En J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1-15). Cambridge University Press.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters.
- Consejo de Europa. (1992). *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*.
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Grupo Anaya.
<https://bit.ly/3zgZPIz>
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes.
- Constitución Política del Perú. (1979). Recuperado el 10 de febrero de 2021, del Congreso de la República del Perú.
<https://www4.congreso.gob.pe/comisiones/1999/simplificacion/const/1979.htm>
- Constitución Política del Perú. (1993). Recuperado el 10 de febrero de 2021, del Congreso de la República del Perú.
<https://www.congreso.gob.pe/Docs/files/documentos/constitucion1993-01.pdf>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847690050>
- De Bot, K. (2019). Defining and assessing multilingualism. En J. Schwieter y M. Paradis (Eds.), *The handbook of the neuroscience of multilingualism* (pp. 3-18). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119387725.ch1>
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. En A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 43-70). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. En S. Hunston y D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). Routledge.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters Bristol.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012a). *Asháninka: territorio, historia y cosmovisión*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Instituto de Lingüística Aplicada. <https://bit.ly/3zwbUQ>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012b). *Shipibo: territorio, historia y cosmovisión*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Instituto de Lingüística Aplicada. <https://bit.ly/3J5Hb9Y>
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty y M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O. y Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. y Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117-130). Springer.

- García, O. y Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
<https://bit.ly/3OmMK4D>
- García-Raga, L., Bo Bonet, R. y Mondragón-Lasagabaster, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 79-93.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23322>
- García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: La realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193-207.
<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garcia1>
- Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. En H. Giles (Ed.), *The Social psychology of language 4* (pp. 1-208). Edward Arnold.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.
- Gardner, R. (2019). The socio-educational model of second language acquisition. En M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 21-37). Springer.
- Gil, N. y Ruiz, L. (2009). La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las comunidades rurales y el enfoque comunicacional. *Revista Evaluación e Investigación*, 4(2), 79-92.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/32653>

- González-Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Olza, M. Casado y R. González (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 229-238). Departamento de Lingüística Hispánica y Lenguas Modernas. Universidad de Navarra, España.
<https://bit.ly/3vq2ugT>
- Gorter, D. (2015). Multilingual interaction and minority languages: Proficiency and language practices in education and society. *Language Teaching*, 48(1), 82-98.
http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444812000481
- Gorter, D. y Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 131-149.
<https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. En J. L. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1-22). Blackwell.
<https://bit.ly/3yTFiZg>
- Guilloteaux, M. J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *Tesol Quarterly*, 42(1), 55-77.
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Haboud, M. (2007). Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías étnicas ecuatorianas. *Signo y Seña*, (18), 171-192.
- Halliday, M., Strevens, P. y McIntosh, M. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Lognman.

- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 91-104.
<https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. En A. Bonnet y P. Siemund (Eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (pp. 127-150). John Benjamins.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of Change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hoffer, B. L. y Honna, N. (1999). English in Japanese society: Reactions and directions. *AILA Review*, 13, 48-56.
- Hornberger, N. (2009). La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(1), 95-138.
<https://bit.ly/3BdIkKK>
- Hufeisen, B. (2005). Multilingualism: Linguistic models and related issues. En B. Hufeisen y R. Fouser (Eds.), *Introductory Readings in L3* (pp. 31-45). Stauffenberg.
- Hufeisen, B. (2018). Models of multilingual competence. En P. Siemund y A. Bonnet (Eds.), *Foreign Language education in multilingual classrooms* (pp. 173-189). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/hslid.7.08huf>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú. (2018a). *Perú: Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017* (Tomo I). Recuperado el 20 de marzo de 2020, de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú. (2018b). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe Nacional*. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf
- Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341008>
- Jaraba, D. y Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: Weaving words, stories and life projects of the zenú people. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 95-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/7938>
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Jessner, U. (2008b). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
- Jessner, U. y Cenoz, J. (2019). Teaching English as a third language. En X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 155-172). Springer. <https://bit.ly/3IZduHu>
- Kamhi-Stein, L., Maggioli, G. y De Oliveira, L. (Eds.). (2017). *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Multilingual Matters.

- Krawczyk-Neifar, E. (2013). The correlation between foreign language motivation and classroom anxiety at various proficiency levels. En K. Piątkowska y E. Kościalkowska-Okońska (Eds.), *Correspondences and contrasts in foreign language pedagogy and translation studies* (pp. 71-86). Springer.
- Lasagabaster, D. (2004). Un análisis de las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera por medio de grupos de discusión. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 40, 91-113.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/651/731>
- Lasagabaster, D. (2012). Attitudes and motivation in bilingual education. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
- Lasagabaster, D. (2017). Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective. *The Modern Language Journal*, 101(3), 583-596.
- Leonet, O., Cenoz, J. y Gorter, D. (2019). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Lewis, G., Jones, B. y Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
<https://doi.org/10.35362/rie2001041>

Markus, H. R. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist Association*, 41(9), 954-969.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

Ministerio de Cultura del Perú. (2022a). *Lista de pueblos indígenas u originarios*. Recuperado el 10 de marzo de 2022, de Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios.

<https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>

Ministerio de Cultura del Perú. (2022b). *Pueblos quechuas*. Recuperado el 10 de marzo de 2022, de Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios.

<https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>

Ministerio de Educación del Perú. (2013a). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. Versión resumida*.

<https://bit.ly/3b5zRP2>

Ministerio de Educación del Perú. (2013b). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Digeibir.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 12 de febrero de 2021, del Repositorio del Ministerio de Educación.

<https://repositorio.minedu.gob.pe>

Ministerio de Educación del Perú. (2018a). *Lenguas Originarias del Perú*.

<https://bit.ly/3omQ9Gh>

Ministerio de Educación del Perú. (2018b). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 12 de febrero de 2021, del Repositorio del Ministerio de Educación.

<https://repositorio.minedu.gob.pe>

- Mulík, S. (2018). Adquisición de tercera lengua y de lenguas subsecuentes. *Diseminaciones*, 1(1), 67-78.
<https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/126>
- Orcasitas-Vicandi, M. y Leonet, O. (2022). The study of language learning in multilingual education: Students' perceptions of their language learning experience in Basque, Spanish and English. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822365>
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625–651.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.2307/1170741>
- Pastor Romero, K. (2019). *Pedagogía Intercultural inglés-kichwa: an intercultural (un mundo intercultural) world sinchiyachishun ñukanchik kichwa shimikunata (fortaleciendo nuestro idioma kichwa)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Chimborazo.
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5324>
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 14, (27-28), 107-125.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=98042>

- Pereira, S. M. y Rothman, J. (2021). Cognitive states in third language acquisition and beyond: Theoretical and methodological paths forward. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(1), 89-95.
<https://doi.org/10.1075/lab.20080.per>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (2009). The politics and policies of language and language teaching. En M. Long y C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 26-41). Wiley -Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch3>
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. y Lawrence, G. (2022). An Introduction to Plurilingualism and this Handbook. En E. Piccardo; A. Germain-Rutherford y G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 1-15). Routledge.
- Portolés, L. y Martí, O. (2017). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 61-77.
<https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/321507>
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En N. Scheuer, J. Pozo, M. del Puy Pérez, M. del Mar Mateos, E. Ortega y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-50). Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Colección Crítica y Fundamentos (España).
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning* (Vol. 34). Multilingual Matters.

- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson y J. Brehm (Eds.), *Attitude, organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 15–30). Yale University Press.
- Ruiz Sánchez, Y. L. y Almonacid Quintero, M. A. (2020). *Let's talk! fortaleciendo los procesos de aprendizaje de inglés en estudiantes indígenas y mestizos: Una apuesta intercultural* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá]. Repositorio Institucional de la Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52884>
- Ryan, S. (2019). Motivation and individual differences. En M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 163-182). Palgrave Macmillan.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Redined: Revista de Educación*, 326, 99-115.
<http://hdl.handle.net/11162/76038>
- Skutnabb-Kangas, T. (2002, 16-20 April). Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity. *World Congress on Language Policies*. Barcelona, España.
- Skutnabb-Kangas, T. (2018). Language rights and revitalization. En L. Hinton, L. Huss y G. Gerald (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (13-21). Routledge.
<https://bit.ly/3AhS0mi>
- Tournon, J. (2002). *La merma mágica: Vida e historia de los shipibo-conibo del Ucayali*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Trapnell, L., y Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Banco Mundial; PROEIB Andes.

- Valencia, J. F., y Cenoz, J. (1992). The role of bilingualism in foreign language acquisition: Learning English in the Basque Country. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 13(5), 433-449.
<https://doi.org/10.1080/01434632.1992.9994507>
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. AW Sythoff.
- Vogel, S. y García, O. (2017). Translanguaging. En G. Noblit y L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Williams, C. (2000). Welsh medium and bilingual teaching in the further education sector. [Paper]. En R. Sutcliff y G. Ó Néil (Eds.), *6th Annual Conference of the North American Association for Celtic Language Teachers* (pp. 155-167). North American Association for Celtic Language Teachers.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: Estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (12), 75-81.
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3238>
- Zheng, H. (2015). *Teacher beliefs as a complex system: English language teachers in China*. Springer International Publishing.
- Zúñiga, M. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: el caso peruano*. Foro Educativo.

ANEXOS

Instrumentos usados en la investigación

Anexo 1a: Ficha de Seguimiento (parte 1-2)

FICHA DE SEGUIMIENTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS (DOCENTES DE INGLÉS)							
Fecha: _____		IE EIB: _____					
Docente: _____		Grado: _____					
<p>I. Para el desarrollo de las actividades de la sesión o sesiones... (Marca con un aspa donde corresponda. Puede marcar más de una opción si usan más de una lengua. Si hay alguna observación adicional puede escribirla en lugar de marcar con aspa.)</p>							
N°	Nombres y Apellidos de los estudiantes	Cuando realiza una actividad o tarea encargada por el docente usa...					
		Castellano		Lengua originaria		Inglés	
1.							
2.							
<p>II. Para la comunicación entre estudiantes (Marca con un aspa donde corresponda. Puede marcar más de una opción si usan más de una lengua cuando conversan entre compañeros en momentos donde no están realizando una actividad encargada para la clase. Si hay alguna observación adicional puede escribirla en lugar de marcar con aspa.)</p>							
N°	Nombres y Apellidos de los estudiantes	Cuando se dirige a sus compañeros usa...					
		Castellano		Lengua originaria		Inglés	
1.							
2.							
<p>III. Para la producción de textos en inglés... (Marca con un aspa donde corresponda. Puede marcar más de una opción si usan más de una lengua cuando los estudiantes exponen o escriben un texto para la clase. Si hay alguna observación adicional puede escribirla en lugar de marcar con aspa.)</p>							
N°	Nombres y Apellidos de los estudiantes	Utiliza más el castellano		Utiliza más la Lengua Originaria		Utiliza más el inglés	
		Oral (cuando habla)	Escrito (cuando escribe)	Oral (cuando habla)	Escrito (cuando escribe)	Oral (cuando habla)	Escrito (cuando escribe)
1.							
2.							

Anexo 2: Primera encuesta de percepción para estudiantes

(Con el ejemplo de adecuación para estudiantes ashaninka de la institución educativa intercultural bilingüe de Cañete)

CAÑETE					
NOMBRES APELLIDOS: _____			EDAD: _____		
Marca con una X en recuadro que consideres el adecuado para tu respuesta.					
Preguntas	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Te gustó aprender inglés					
2. Te gustaron los materiales que usó tu profesor					
3. Estás contento con lo que aprendiste en inglés					
4. Recomendas a otros niños ashaninka que aprendan el inglés					
5. Quisieras que tu profesor de inglés te vuelva a enseñar					
6. Fue fácil aprender el inglés					
7. Tu profesor sabía cómo enseñarte para que aprendas bien el inglés					
8. Participabas en las clases de inglés					
9. Tus padres estuvieron de acuerdo para que aprendieras inglés					
10. Los otros profesores estaban de acuerdo para que aprendieras inglés					
11. El director te motivó para que aprendieras inglés					
12. Lo que usó el profesor en clase fue suficiente para que aprendieras el inglés					
13. Quieres seguir aprendiendo inglés					
14. En tu escuela deberían seguir enseñando tres lenguas: ashaninka , castellano e inglés					
15. Prestabas mucha atención en las clases de inglés					
16. Practicabas lo que aprendiste en inglés fuera de la clase					
17. Escuchas inglés fuera de la escuela					
18. Aprendiste inglés					
19. Estás de acuerdo con las tres horas a la semana para aprender inglés					
20. Te gustó la forma de enseñar de tu profesor de inglés					
21. Te gustó la forma de hablar inglés de tu profesor					
22. En general, te gustó cómo te enseñó tu profesor					
23. Los otros docentes te apoyaron para tu aprendizaje de inglés					
24. Tus padres te apoyaron para que aprendas inglés					
25. El profesor de inglés te motivó a hablar inglés					

Anexo 3: Segunda encuesta de percepción para estudiantes

(Con el ejemplo de adecuación para estudiantes ashaninka de la institución educativa intercultural bilingüe de Cañete)

CAÑETE	
Grupo: _____	
Lean las preguntas, conversen entre ustedes para llegar a un acuerdo en la respuesta y escribanla.	
1. ¿Les gustó cómo les enseñó su docente? Expliquen	
2. ¿Qué dificultades tuvieron cuando estaban aprendiendo inglés? expliquen	
3. ¿Qué les gustaría aprender en inglés?, ¿por qué?	
4. ¿Piensan que hablar ashaninka les hizo demorar para que aprendan inglés?, ¿por qué?	
5. ¿Piensan que si siguen aprendiendo inglés van a dejar de hablar ashaninka?, ¿por qué?	
6. ¿Las horas en que aprendían inglés (tres horas a la semana) eran muchas o pocas?, ¿por qué?	
7. ¿Recomendarían a niños de otros pueblos que aprendan inglés?, ¿por qué?	
8. ¿Mezclaron mucho las palabras cuando estaban aprendiendo el inglés? ¿Mezclaban con castellano, con ashaninka o con los dos? Expliquen	
9. ¿Creen que es importante aprender inglés?, ¿por qué?	

Anexo 4: Encuesta de percepción para docentes de inglés

Docente: _____ Región: _____

IIEE EIB: _____

1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo

Preguntas	1	2	3	4	5	Comentarios
1. La metodología de enseñanza (libros/software/flash cards) en tus escuelas fue el apropiado						¿Cuál crees que fue la debilidad?
2. Los estudiantes aprendieron de acuerdo a lo planificado						¿Por qué?
3. Estás satisfecho con el desarrollo del proyecto piloto						¿Por qué?
4. Volverías a enseñar a los niños de la escuela donde estuviste						¿Por qué?
5. El que los estudiantes hablaran una lengua originaria facilitaba el aprendizaje del inglés						¿Por qué?
6. Estabas bien capacitado para el manejo de la metodología de enseñanza de inglés usada en tus escuelas						¿Por qué?
7. Todos los estudiantes estuvieron motivados en las clases. Participaron activamente.						Explique
8. Los padres de familia estuvieron de acuerdo con la enseñanza del inglés						Explique
9. Los demás docentes estuvieron de acuerdo con la enseñanza del inglés						Explique
10. El director de la escuela apoyó para que los niños estén motivados para aprender inglés						Explique
11. Los recursos y actividades usados fueron suficientes para lograr el aprendizaje de inglés						Explique
12. Los estudiantes tuvieron una actitud positiva frente al inglés						Explique
13. En las instituciones educativas interculturales bilingües se deberían enseñar la lengua originaria, el castellano y el inglés						Explique
14. Los estudiantes prestaban mucha atención durante las clases de inglés						Explique
15. Los estudiantes ponían en práctica el inglés fuera de clase						Dé ejemplos

Anexo 5: Guía de entrevista semiestructurada para docentes de inglés

Guía de entrevista para docentes de inglés

1. De todas las actividades y estrategias usadas en su clase, ¿cuál es la que mejor funcionó para que los estudiantes aprendan más rápido?
2. ¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuviste?
3. ¿Cuáles fueron las dificultades más grandes que tuvieron los estudiantes?
4. ¿Qué lengua notaste que los estudiantes prefieren usar en los diferentes espacios? Decir ejemplos.
5. ¿Alguna persona se quejó por la enseñanza del inglés? ¿Cómo?
6. ¿En qué te gustaría ser capacitado para mejorar tu desempeño como docente de inglés?
7. ¿Consideras que el hecho de que los niños hablan dos lenguas influyó en su aprendizaje de inglés? ¿Cómo?
8. ¿Consideras que si los niños siguen aprendiendo el inglés dejarán de hablar su lengua originaria y el castellano o una o las dos? ¿Por qué?
9. ¿El número de horas para el aprendizaje del inglés fue suficiente, por qué?
10. ¿Qué opinas del trabajo con estudiantes bilingües lengua originaria-castellano?
11. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de aplicar la metodología usada en tus escuelas?
12. ¿El director apoyó tu trabajo? ¿Cómo?
13. ¿Consideras que los niños de pueblos originarios (bilingües) deben aprender el inglés? ¿Por qué?
14. ¿Hubo muchas interferencias entre las tres lenguas durante el aprendizaje de inglés? Explique.
15. ¿El proyecto piloto debiera replicarse en otras instituciones educativas interculturales bilingües? ¿Por qué?
16. Si tuviera que cambiar algo de la implementación del proyecto piloto, ¿qué sería?
17. ¿Cuál crees que es la mejor estrategia para aprender inglés?
18. ¿Qué crees que te faltó para ser un excelente docente de inglés?
19. ¿Qué sugerencias darías si se continúa con la enseñanza de inglés en instituciones educativas interculturales bilingües?

Anexo 6: Encuestas de actitudes lingüísticas para estudiantes

Nombres y apellidos del estudiante: _____ EDAD: _____
 Nombre de la IE: _____ GRADO: _____

ENCUESTA DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS (ESTUDIANTES)

1. Para ti, cuál de las lenguas es más importante:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

2. Qué lengua o lenguas te gusta hablar más:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

3. Te gustaría aprender más:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

4. Tus familiares quieren que aprendas:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

5. A las personas de la comunidad les gusta o gustaría hablar:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

6. En la escuela deberían enseñar en:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

7. Si tuvieras que hablar solo una lengua, cuál elegirías:

- | | |
|----------------------|-----------|
| a) Lengua originaria | c) Inglés |
| b) Castellano | |

Por qué _____

Adecuación de la encuesta de actitudes lingüísticas para estudiantes shipibo-konibo

Nombres y apellidos del estudiante: _____ EDAD: _____
 Nombre de la IE: _____ GRADO: _____

ENCUESTA DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS (ESTUDIANTES)

1. Para ti, cuál de las lenguas es más importante:

- | | |
|---------------|---------------------------------|
| a) Shipibo | d) Shipibo y castellano |
| b) Castellano | e) Shipibo, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

2. Qué lengua o lenguas te gusta hablar más:

- | | |
|---------------|---------------------------------|
| a) Shipibo | d) Shipibo y castellano |
| b) Castellano | e) Shipibo, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

3. Te gustaría aprender más:

- | | |
|---------------|---------------------------------|
| a) Shipibo | d) Shipibo y castellano |
| b) Castellano | e) Shipibo, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

4. Tus familiares quieren que aprendas:

- | | |
|---------------|---------------------------------|
| a) Shipibo | d) Shipibo y castellano |
| b) Castellano | e) Shipibo, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

5. A las personas de tu comunidad les gusta o gustaría hablar:

- | | |
|---------------|---------------------------------|
| a) Shipibo | d) Shipibo y castellano |
| b) Castellano | e) Shipibo, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

6. En la escuela deberían enseñar en:

- | | |
|---------------|---------------------------------|
| a) Shipibo | d) Shipibo y castellano |
| b) Castellano | e) Shipibo, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

7. Si tuvieras que hablar solo una lengua, cuál elegirías:

- | | |
|---------------|-----------|
| a) Shipibo | c) Inglés |
| b) Castellano | |

Por qué _____

Anexo 7: Encuestas de actitudes lingüísticas para docentes

Nombres y apellidos del profesor: _____

Nombre de la IE: _____ EDAD: _____ BILINGÜE: Sí _____ No _____

ENCUESTA DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS (DOCENTES)

1. Para ti, cuál de las lenguas es más importante:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

2. Qué lengua o lenguas te gusta hablar más:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

3. Te gustaría aprender más:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

4. A las personas de la comunidad les gusta o gustaría hablar:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

5. En la escuela deberían enseñar en:

- | | |
|----------------------|---|
| a) Lengua originaria | d) Lengua originaria y castellano |
| b) Castellano | e) Lengua originaria, castellano e inglés |
| c) Inglés | |

Por qué _____

6. Si tuvieras que hablar solo una lengua, cuál elegirías:

- | | |
|----------------------|-----------|
| a) Lengua originaria | c) Inglés |
| b) Castellano | |

Por qué _____