

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO DE PUNO**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**TESIS**

**INFLUENCIA DEL UMBRAL LINGÜÍSTICO EN LA COMPETENCIA  
LECTORA DE ESTUDIANTES BILINGÜES DEL INSTITUTO NACIONAL  
AGROPECUARIO N° 21 - AZÁNGARO**

**PRESENTADA POR:**

**REGINA SUMARI MACHACA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**DOCTORIS SCIENTIAE EN EDUCACIÓN**

**PUNO, PERÚ**

**2020**

## DEDICATORIA

A mis adorados hijos José  
Manuel y Jose Enrique, mis  
dos razones de vivir.

A mi amado esposo Bernardo  
Roque Huanca, el soporte de  
mis dificultades.

A la memoria de mis padres Felipe† y  
María†, y mi hermano José†; a mis  
hermanos Vicentina, Roger y Rubén, una  
hermosa familia en el trayecto de la vida.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, la Escuela de Posgrado y al Doctorado en Educación, por darme la oportunidad de lograr el grado más alto en mi formación académica.

A los miembros del jurado revisor de esta tesis, Dr. José Dante Gutiérrez Alberoni, Dr. Fermín Laqui Ramos, Dr. Saúl Bermejo Paredes, por sus aportes y sugerencias, y en especial, a la Dra. Silvia Verónica Valdivia Yábar, por su orientación, asesoramiento y apoyo.

Al Director, Sub-Director, docentes y personal administrativo de la Institución Educativa Secundaria INA-21 “José Domingo Choquehuanca” de Azángaro, por ser parte de mi vida laboral y el espacio donde se realizó la presente tesis; y en especial, a mis exalumnos cuyos nombres figuran en esta tesis, y que hoy están en otros espacios de éxito.

**ÍNDICE GENERAL**

	<b>Pág.</b>
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	1

**CAPÍTULO I****REVISIÓN DE LITERATURA**

1.1. Marco teórico	4
1.1.1. Umbral lingüístico	4
1.1.2. Interdependencia lingüística	7
1.1.3. Umbral léxico	9
1.1.4. Competencia lingüística	12
1.1.5. Competencia lectora	15
1.1.8. Educación bilingüe	18
1.2. Antecedentes	31
1.2.1. Sobre umbral lingüístico	31
1.2.2. Sobre competencia lectora	34
1.2.3. Sobre la relación entre vocabulario y competencia lectora	35

**CAPÍTULO II****PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1. Identificación del problema	37
2.2. Enunciados del problema	39
2.2.1. Problema general	39
2.2.2. Problemas específicos	39
2.3. Justificación	40
2.4. Objetivos	41
2.4.1. Objetivo general	41

2.4.2.    Objetivos específicos	41
2.5.    Hipótesis	41
2.5.1.    Hipótesis general	41
2.5.2.    Hipótesis específicas	41
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MATERIALES Y MÉTODOS</b>	
3.1.    Lugar de estudio	43
3.2.    Población	43
3.3.    Muestra	44
3.4.    Método de investigación	45
3.4.1.    Tipo de investigación	45
3.4.2.    Diseño de investigación	46
3.5.    Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	46
3.5.1.    Determinación del umbral lingüístico	46
3.5.2.    Determinación de la competencia lectora	50
3.5.3.    Relación del umbral lingüístico y la competencia lectora	51
3.5.4.    Análisis estadístico	52
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	
4.1.    Umbral lingüístico de los estudiantes bilingües	54
4.2.    Competencia lectora de los estudiantes bilingües	62
4.3.    Relación entre umbral lingüístico y competencia lectora	68
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES	76
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	95

Puno, 18 de diciembre de 2020

**ÁREA:** Ciencias Sociales.

**TEMA:** Influencia del umbral lingüístico en la competencia lectora de estudiantes bilingües.

**LÍNEA:** Educación y Dinámica Educativa.

**ÍNDICE DE TABLAS**

	<b>Pág.</b>
<b>1.</b> Características de los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del segundo grado del INA 21, participantes en el estudio.	45
<b>2.</b> Umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano de segundo grado del INA 21 de Azángaro.	54
<b>3.</b> Competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del segundo grado del INA 21 de Azángaro.	62

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
1. Niveles de umbral lingüístico en estudiantes bilingües.	6
2. Frecuencia y tamaño de vocabulario en la enseñanza del vocabulario L <sub>2</sub> .	11
3. Factores que influyen en la competencia lectora.	17
4. Teoría del umbral lingüístico: Efectos cognitivos de los tipos de bilingüismo.	19
5. Ejemplos de textos utilizados para el umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.	47
6. Niveles de referencia en la evaluación del umbral lingüístico en estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.	49
7. Umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro (escala de 1000 puntos).	61
8. Niveles de logro en competencia lectora en la prueba de entrada y prueba de salida de estudiantes bilingües castellano-quechua del INA 21 de Azángaro.	64
9. Niveles de logro en competencia lectora en la prueba de entrada y prueba de salida de estudiantes bilingües quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.	64
10. Competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro (escala de 1000 puntos).	65
11. Relación entre el umbral lingüístico y la competencia lectora en estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.	68

## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
1. Umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua del segundo grado de la IES INA 21 de Azángaro.	95
2. Umbral lingüístico de estudiantes bilingües quechua-castellano del segundo grado de la IES INA 21 de Azángaro.	96
3. Competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua del 2.º grado de la IES INA 21 de Azángaro. Prueba de entrada.	97
4. Competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua del 2.º grado de la IES INA 21 de Azángaro. Prueba de salida.	98
5. Competencia lectora de estudiantes bilingües quechua-castellano del 2.º grado de la IES INA 21 de Azángaro. Prueba de entrada.	99
6. Competencia lectora de estudiantes bilingües quechua-castellano del 2.º grado de la IES INA 21 de Azángaro. Prueba de salida.	100
7. Cuadernillo de la prueba de entrada: Lectura, demostrando lo que aprendimos.	101
8. Cuadernillo de la prueba de salida: Lectura, demostrando lo que aprendimos.	108
9. Prueba de vocabulario receptivo de las 2000 palabras más frecuentes.	116
10. Prueba de vocabulario receptivo de las 3000 palabras más frecuentes.	117
11. Prueba cloze de vocabulario productivo de las 1500 palabras más frecuentes.	118
12. Programa de reforzamiento de comprensión lectora.	119
13. Planificación de la sesión de aprendizaje.	121
14. Ficha de evaluación sociolingüística de los estudiantes de segundo grado.	123
15. Ficha de evaluación del dominio del quechua de los estudiantes.	124

## RESUMEN

El trabajo tuvo como objetivo evaluar la influencia del umbral lingüístico en la competencia lectora de estudiantes bilingües. El estudio se realizó con dos grupos de 27 estudiantes castellano-quechua y quechua-castellano de segundo grado de secundaria del INA 21 de Azángaro, en enfoque cuantitativo, tipo de investigación explicativa y diseño cuasi experimental con prueba de entrada y salida. El umbral lingüístico se determinó mediante pruebas de vocabulario receptivo y productivo, después de un programa de reforzamiento en lectura; la competencia lectora, mediante las pruebas de lectura del Ministerio de Educación; y la relación entre umbral lingüístico y competencia lectora, a través de la correlación de Pearson ( $r$ ). Los resultados indican que todas las variables evaluadas fueron significativas ( $p < 0.05$ ). El umbral lingüístico del grupo castellano-quechua fue mayor que el del grupo quechua-castellano, en un nivel avanzado *vs.* principiante, un vocabulario receptivo de 2130 *vs.* 975 de las 3000 palabras más frecuentes, y una cobertura léxica de 71.0 *vs.* 32.5%, respectivamente. La competencia lectora del grupo castellano-quechua fue mayor que la del grupo quechua-castellano, con un puntaje de 718 (satisfactorio) *vs.* 594 (en proceso), respectivamente. La correlación entre el umbral lingüístico y la competencia lectora fue alta ( $r = 0.76$ ) y significativa ( $p < 0.05$ ), evidenciando causalidad y asociación positiva directa entre las variables. A partir de los resultados se concluye que, el umbral lingüístico influye positivamente en la competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, manifestándose con una brecha significativa en el logro de sus aprendizajes.

**Palabras clave:** bilingüe, castellano, competencia lectora, quechua, umbral lingüístico

## ABSTRACT

The objective of the work was to evaluate the influence of the linguistic threshold on the reading competence of bilingual students. The study was carried out with two groups of 27 Spanish-Quechua and Quechua-Spanish second-grade high school students from INA 21 in Azángaro, using a quantitative approach, a type of explanatory research, and a quasi-experimental design with entry and exit tests. The linguistic threshold was determined by means of receptive and productive vocabulary tests, after a reading reinforcement program; reading competence, through the reading tests of the Ministry of Education; and the relationship between linguistic threshold and reading competence, through Pearson's correlation ( $r$ ). The results indicate that all the variables evaluated were significant ( $p < 0.05$ ). The linguistic threshold of the Spanish-Quechua group was higher than that of the Quechua-Spanish group, at an advanced level vs. beginner, a receptive vocabulary of 2130 vs. 975 of the 3000 most frequent words, and a lexical coverage of 71.0 vs. 32.5%, respectively. The reading competence of the Spanish-Quechua group was greater than that of the Quechua-Spanish group, with a score of 718 (satisfactory) vs. 594 (in process), respectively. The correlation between the linguistic threshold and reading competence was high ( $r = 0.76$ ) and significant ( $p < 0.05$ ), evidencing causality and direct positive association between the variables. From the results, it is concluded that the linguistic threshold positively influences the reading competence of Spanish-Quechua and Quechua-Spanish bilingual students, manifesting itself with a significant gap in the achievement of their learning.

**Key words:** bilingual, linguistic threshold, Quechua, reading competence, Spanish,

## INTRODUCCIÓN

La baja competencia lectora de los estudiantes es uno de los problemas más preocupantes en la educación básica regular, tal como lo evidenció el examen PISA 2015, donde el Perú ocupó el puesto 64 de 70 países participantes (Moreano et al., 2017). La Evaluación Censal de Estudiantes del Ministerio de Educación mostró una realidad similar, dado que solo el 14.3% de estudiantes a nivel nacional obtuvo el nivel de logro satisfactorio con 567 puntos (ECE, 2016a). La región Puno reflejó la misma realidad, donde solo el 7.2% de estudiantes se ubicó en el nivel de logro satisfactorio con 543 puntos. La provincia de Azángaro mostró una situación más preocupante aún, donde solo el 1.8% alcanzó el nivel de logro satisfactorio con 513 puntos (ECE, 2016).

A nivel local, los resultados del año 2015 fueron también similares, puesto que el 51% de alumnos de la Institución Educativa Secundaria INA 21 de Azángaro terminó en condición de desaprobado (D), retirados (R) y los que requieren recuperación (RR), reflejando una imagen de frustración escolar, el mismo que transmite una profunda carga negativa y un agravio en contra de los estudiantes, los profesores, el colegio o las familias (Marchesi, 2003). Las causas de esos resultados adversos son difíciles de identificar, puesto que son de índole multifactorial asociados al alumno, el entorno, el sistema o el docente (Antelm et al., 2018).

La evaluación de los datos del año 2015 posibilitó detectar algunas causas tales como el sistema de distribución de alumnos que la institución realiza cada inicio de año, segregándolos en secciones A, B, C y D, según edad y procedencia, para luego aplicarles un mismo tratamiento pedagógico del programa curricular vigente (MINEDU, 2016c). Los resultados se manifestaron con una alta diferencia en la proporción de aprobados y desaprobados. En un extremo, la sección A tuvo 81.5% de aprobados, frente al 85.2% de desaprobados del otro extremo, la sección D. Algunos rasgos comunes en los estudiantes problema de la sección D fueron que, la mayoría era de procedencia rural, hablantes de quechua ( $L_1$ ), recibiendo enseñanza en castellano ( $L_2$ ), mientras que los de la sección A eran de procedencia urbana, hablantes de castellano ( $L_1$ ), recibiendo enseñanza en su propio idioma materno, el castellano ( $L_1$ ).

El diagnóstico realizado posibilitó establecer que los estudiantes, sobre todo los de procedencia rural, no pueden leer, o no comprenden lo que leen, y en la mayoría de

los casos no son capaces de asignarle un sentido al texto, ni asumir una actitud crítica. El problema de este bajo nivel de logro en comprensión lectora estaría dado, evidentemente por el factor sociocultural (Odanga, 2018) y principalmente lingüístico (Pretorius, 2015), el mismo que estaría limitando su aprendizaje, con la consecuente alta proporción de desaprobados (Vanegas et al., 2018).

Los estudios en otros contextos, tales como Nigeria-África, donde existen más de 200 grupos étnicos que hablan más de 400 lenguas nativas indican que el uso del inglés como lengua de instrucción tiene una tasa de fracaso de 64.3% (Dada, 2007), donde todos los niños nigerianos necesitan ayuda para aprender a leer y escribir en inglés (Oyetunde, 2002), mientras que el uso de las lenguas maternas fomenta las habilidades de aprendizaje (Awopetu, 2016), mejora la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (Obiegbu, 2016), y tiene un impacto positivo sobre el dominio de la lectoescritura y un beneficio indirecto en las competencias declaradas en el idioma de instrucción (Ganuzza & Hedman, 2019).

Las referencias indican que, en un contexto bilingüe, el umbral lingüístico y la interdependencia lingüística son los principales factores que limitan el desarrollo lector, la comprensión lectora y el desarrollo cognitivo de los escolares (Cummins, 1979). Según la hipótesis del umbral lingüístico, para que un lector logre ventajas cognitivas en una segunda lengua ( $L_2$ ) es necesario que alcance un nivel de competencia lingüística en  $L_2$  (Cui, 2008). Si el lector no alcanza el nivel umbral, corre el riesgo de tener un rendimiento inferior al promedio de la escuela (Laufer, 2013). Y según la hipótesis de la interdependencia lingüística, para que un lector bilingüe tenga dominio de lectura en  $L_2$ , primero debe haber logrado el dominio lector en  $L_1$ , de lo contrario, no podrá transferir ninguna habilidad lectora a la lectura en  $L_2$  (Feinauer et al., 2017).

A partir de la base anterior, es bastante obvio asumir que para los castellano hablantes ( $L_1$ ), la enseñanza en su lengua materna es lo más apropiado, porque la comunicación fluye en sus propios códigos lingüísticos, facilitándoles la expresión y la comprensión, siendo el mejor vehículo para su aprendizaje (Wurr, 2003), inclusive para el aprendizaje de lectura en una segunda lengua ( $L_2$ ), porque tienen acceso a su primera lengua ( $L_1$ ) que les posibilita comprender textos en  $L_2$ , dado que existe conexión entre  $L_1$  y  $L_2$  (Brisbois, 1995). En cambio, para los estudiantes de habla quechua ( $L_1$ ), la situación es muy adversa, puesto que no tienen desarrollado la lectura en su  $L_1$ , por ser el quechua una lengua ágrafa, sin escritura propia (Albó, 1987); tampoco tienen desarrollado la

habilidad lectora en castellano ( $L_2$ ), por lo que su comprensión lectora es limitada, lo que en suma dificulta de sobremanera su aprendizaje (Obiegbu, 2018).

El último informe del Instituto Cervantes indica que a nivel global, 483 millones de personas tienen al español como lengua materna ( $L_1$ ), siendo este, después del chino mandarín, el idioma más hablado en el mundo (Instituto Cervantes, 2019); y como tal, constituye también el idioma materno para los países que fueron colonias de España; y para Perú, el idioma oficial por excelencia, reconocido por la Constitución Política, no como español, sino como castellano, el mismo que se utiliza para la comunicación en la vida social, cultural, política y económica del país (Andrade & Zavala, 2019); sin embargo, para las comunidades nativas que hablan sus lenguas originarias (quechua, aimara, asháninca, awajún, shipibo, jaqaru, bora y otras), reconocidas por el Estado (Ley N° 29735), el castellano constituye su segunda lengua ( $L_2$ ), tal como lo estableció la Ley N° 28044 (Art. 20), Ley General de Educación.

Con base a los argumentos expuestos, el trabajo tuvo como objetivo evaluar la influencia del umbral lingüístico en la competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano de educación secundaria, donde los primeros eran hablantes de castellano ( $L_1$ ) y quechua ( $L_2$ ), y los segundos quechua ( $L_1$ ) y castellano ( $L_2$ ), recibiendo ambos grupos enseñanza formal en castellano, en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), aprobado mediante Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU.

El documento está organizado según el formato y estilo de investigación de la Escuela de Posgrado. La revisión incluye los aspectos más relevantes sobre umbral lingüístico y competencia lectora. La mayor parte de la literatura revisada corresponde a trabajos realizados en los contextos del mundo, puesto que a nivel local existe limitada información reportada sobre los temas de interés. Las citas y referencias se han organizado con el gestor bibliográfico Mendeley.

## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1. Marco teórico

##### 1.1.1. Umbral lingüístico

##### 1.1.1.1. Hipótesis del umbral lingüístico

El umbral lingüístico es un concepto desarrollado para explicar el nivel mínimo de dominio de un segundo idioma ( $L_2$ ) que un hablante bilingüe debe alcanzar para tener éxito académico en  $L_2$  (Cummins, 1976). Al aprender una segunda lengua, el lector debe alcanzar un cierto nivel mínimo de competencia en esa lengua antes de que pueda beneficiarse del uso de la lengua como medio de aprendizaje (Masrai, 2019). La hipótesis explica que los alumnos que desarrollan la formación en su idioma nativo tienen mayor probabilidad de tener éxito académico, mientras que los que pertenecen a las minorías lingüísticas tienen el mayor riesgo de fracaso académico si no tienen competencia en el idioma de enseñanza, quedándose rezagados cada vez más (Wang et al., 2019).

En otras palabras, el umbral lingüístico es una hipótesis desarrollada para explicar el dominio lingüístico que debe tener un estudiante para mantenerse en un ambiente donde se enseña en un idioma distinto a su idioma materno (Slagter, 1979). Según la hipótesis, para lograr aprendizaje en un colegio donde la enseñanza ocurre en un segundo idioma es necesario tener un cierto nivel mínimo de competencia en ese idioma para poder entender y comprender lo que se enseña en ese colegio (Cummins, 1976). Esto es muy importante porque para dominar lectura en un segundo idioma ( $L_2$ ), el lector primero debe lograr un cierto dominio de  $L_2$ ; es decir, debe cruzar un umbral lingüístico crítico, antes de aplicar sus habilidades de lectura  $L_1$  a la lectura  $L_2$ . Ese cierto dominio mínimo fue denominado como techo lingüístico o umbral lingüístico (Cummins, 1979). Los estudiantes que no logren cruzar ese techo lingüístico en el idioma de enseñanza tienden

a quedarse cada vez más rezagados, a menos que la enseñanza que reciben les permita comprender los mensajes orales y escritos, y participar académicamente en la clase (Wurr, 2003), mientras que los estudiantes que utilizan su lengua materna en su experiencia escolar muestran ventajas cognitivas y lingüísticas sobre sus compañeros monolingües; y que los bilingües balanceados que saben leer y escribir en ambos idiomas reciben beneficios cognitivos positivos del bilingüismo (Ehsanzadeh, 2020).

La hipótesis del umbral lingüístico es uno de los marcos teóricos más influyentes sobre la relación entre el bilingüismo y la cognición, debido a que los programas de inmersión en la educación bilingüe tienen como objetivo lograr bilingües balanceados a fin de que los estudiantes tengan dominio en lectura y escritura en ambos idiomas y obtengan los beneficios del bilingüismo. La hipótesis sugiere que a un nivel umbral alto le corresponde una competencia lingüística alta y una ventaja cognitiva de alto nivel en ambos idiomas (Daller & Ongun, 2018).

El concepto de nivel umbral fue desarrollado esencialmente por Jim Cummins, investigador de bilingüismo y profesor de psicología educativa de la Universidad de Toronto-Canadá, para explicar la relación que existe entre la primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua. Según Cummins, para adquirir competencia en segunda lengua ( $L_2$ ) es necesario superar un umbral mínimo de competencia lingüística en  $L_2$ ; o para que se transfiera la capacidad lectora  $L_1$  a la lectura  $L_2$ , se requiere un umbral de competencia lingüística  $L_2$  (Cummins, 1976).

A la hipótesis se le conoce también como *principio de enriquecimiento del bilingüismo aditivo*, para explicar la relación entre el bilingüismo y la cognición, sosteniendo la noción que las personas con altos niveles de competencia en ambas lenguas experimentan ventajas cognitivas en términos de flexibilidad lingüística y cognitiva, mientras que las personas con bajos niveles de competencia en ambas lenguas resultan en déficit cognitivo, donde el bilingüismo puede afectar negativamente tanto el progreso intelectual como el lingüístico. Según la teoría, para que el lector sea competente en ambas lenguas, debe ser bilingüe balanceado. Si el lector se queda en la mitad del umbral, no obtendrá efectos negativos ni positivos. Si el lector no llega al nivel de efectos positivos, no tendrá la posibilidad de desempeñarse académica ni funcionalmente en el otro idioma (Wurr, 2003).

### 1.1.1.2. Niveles de umbral lingüístico

El umbral lingüístico tiene esencialmente dos niveles: El umbral inferior y el umbral superior (Cummins, 1976). El primer nivel, llamado también primer umbral (o umbral inferior) es el primer techo que deben alcanzar los escolares para lograr un aprendizaje básico. Por debajo de este nivel, los niños tienen una competencia lingüística limitada en ambos idiomas, siendo incapaces de interactuar con su entorno educativo a través del idioma, con los consecuentes efectos cognitivos negativos. El segundo nivel, llamado también segundo umbral (o umbral superior), es el segundo techo que deben alcanzar a fin de lograr un aprendizaje avanzado. Por debajo de este nivel, los escolares son competentes en un idioma, pero aún no pueden transferir habilidades entre los dos idiomas; sin embargo, tienen un gran potencial para desarrollar el segundo idioma. Por encima del segundo umbral (Fig. 1), los escolares tienen dominio de ambos idiomas y los efectos cognitivos son positivos (Cummins, 1976).



Figura 1. Niveles de umbral lingüístico en estudiantes bilingües.

La hipótesis del umbral lingüístico fue representada como un edificio de dos columnas y tres pisos, separados por dos techos o umbrales (Fig. 1), donde cada columna representa a un idioma y cada techo a un umbral (Montes et al., 2009). El primer techo representa al umbral inferior (o primer umbral) de competencia bilingüe. Por debajo del primer techo está el primer piso, donde están los lectores bilingües limitados (sustractivos o semilingües), con bajos niveles de competencia en ambas lenguas, dificultades de

vocabulario, pensamiento abstracto y otros aspectos cognitivos del lenguaje, con efectos cognitivos negativos. Por encima del primer techo está el segundo piso, donde están los lectores dominantes, competentes en una de las lenguas, sin efectos cognitivos positivos ni negativos del lenguaje. El segundo techo representa al umbral superior (o segundo umbral). Por encima del segundo techo está el tercer piso, donde están los bilingües balanceados (equilibrados o aditivos), competentes en ambas lenguas que gozan de las ventajas cognitivas, lingüísticas y académicas del bilingüismo (Cummins, 1979).

### **1.1.2. Interdependencia lingüística**

#### **1.1.2.1. Hipótesis de la interdependencia lingüística**

La hipótesis de la interdependencia lingüística es el marco teórico que acompaña a la hipótesis del umbral lingüístico. La hipótesis fue desarrollada por el mismo Jim Cummins, para explicar que el conocimiento y las habilidades lingüísticas adquiridas en un primer idioma ( $L_1$ ) pueden transferirse en forma positiva durante el proceso de adquisición de un segundo idioma ( $L_2$ ) (Cummins, 1979). En otras palabras, el desarrollo de la competencia en un segundo idioma ( $L_2$ ) depende del desarrollo de la competencia en el primer idioma ( $L_1$ ). El conocimiento del primer idioma ( $L_1$ ) puede transferirse positivamente durante el proceso de adquisición del segundo idioma ( $L_2$ ). En su forma simple, el conocimiento y la competencia lingüística en  $L_1$  de un niño pueden transferirse para el desarrollo de las habilidades correspondientes en  $L_2$ .

La hipótesis se aplica también en la lectura en segundo idioma ( $L_2$ ). La capacidad lectora adquirida en  $L_1$  puede transferirse a la lectura en  $L_2$ . Esto supone que existe una capacidad cognitiva subyacente común entre  $L_1$  y  $L_2$ , y no necesariamente se requiere aprender a leer en  $L_2$  si se tiene un cierto nivel de capacidad de lectura en  $L_1$ , puesto que dos o más lenguas de uso por un individuo, aunque difieran aparentemente en superficie (pronunciación, fluidez, etc.), funcionan a través del mismo sistema cognitivo central (Cummins, 1979). Según la hipótesis, la transferencia ocurre en forma automática si se conoce los conceptos en el primer idioma. Por otro lado, la hipótesis del umbral lingüístico propone que es necesario un nivel umbral lingüístico  $L_2$  antes de que la capacidad de lectura  $L_1$  se transfiera a  $L_2$ . Esto implica que los lectores  $L_2$  necesitan adquirir algunos conocimientos lingüísticos básicos antes de poder leer en  $L_2$ .

Una buena enseñanza en el primer idioma promueve una buena competencia en el primer idioma, por lo tanto, promueve la transferencia de esa competencia al segundo

idioma, siempre que haya una adecuada exposición al segundo idioma (ya sea en la escuela o en el entorno) y una adecuada motivación para aprender el segundo idioma.

### **1.1.2.2. Interdependencia lingüística en segunda lengua (L<sub>2</sub>)**

Alderson (1985) integró las dos referidas hipótesis en una pregunta: ¿La lectura en idioma extranjero es un problema de lectura o un problema de idioma? El problema de lectura se refiere, a la debilidad en el dominio lector para procesar un texto; mientras que el problema de idioma se refiere a la debilidad en el dominio lingüístico en segundo idioma (L<sub>2</sub>); es decir, a la debilidad en conocimiento ortográfico, fonológico, léxico, sintáctico y discursivo específico de L<sub>2</sub>. En otras palabras, si un lector tiene limitada competencia lingüística en L<sub>2</sub>, no podrá progresar en lectura ni en lenguaje en L<sub>2</sub>.

Si bien cada idioma es único y distintivo; sin embargo, todos los idiomas tienen los mismos componentes básicos: sonido, significado, estructura y vocabulario, por lo que uno tiene que aprender para alcanzar el dominio lingüístico, ya que es lo mismo sea en su lengua materna o en un segundo idioma. La diferencia radica en el cómo, tanto en la adquisición como en el funcionamiento. Es cómo se ha utilizado el sonido y la estructura lo que hace que un idioma sea diferente de otro. Por lo tanto, los factores en el trabajo en la situación monolingüe son diferentes de los de la situación bilingüe (Sugunasiri, 1971).

Las dos hipótesis se resumen para explicar que una forma cognitiva y académicamente beneficiosa del bilingüismo solo se puede lograr cuando se tenga competencia lectora en el primer idioma (L<sub>1</sub>) y competencia lingüística en el segundo idioma (L<sub>2</sub>). La hipótesis de la interdependencia lingüística propone que el desarrollo de la competencia en un segundo idioma (L<sub>2</sub>) depende de la competencia en lectura desarrollada en un primer idioma (L<sub>1</sub>). La hipótesis del umbral lingüístico propone que puede haber niveles umbral de competencia lingüística que un niño bilingüe debe alcanzar para evitar desventajas cognitivas y permitir que los aspectos potencialmente beneficiosos del bilingüismo influyan en su funcionamiento cognitivo y académico (Cummins, 1979).

El umbral lingüístico está relacionado con el tamaño del vocabulario (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010) o umbral léxico (Laufer, 2013). Por debajo de este nivel de competencia lingüística es poco probable que las estrategias de lectura en L<sub>1</sub> se transfieran a la lectura en L<sub>2</sub>. Como resultado, las habilidades de lectura en L<sub>1</sub> de los buenos lectores

están "cortocircuitadas" en el sentido de que estos lectores vuelven a las estrategias de lectura deficientes cuando se involucran en una tarea difícil en L<sub>2</sub> (Brisbois, 1995).

En la actualidad, la mayor parte de la población mundial es bilingüe o multilingüe. La tendencia, además de facilitar la comunicación intercultural, afecta positivamente las habilidades cognitivas. El cerebro bilingüe puede tener una mejor atención y capacidad de cambio de tareas que el cerebro monolingüe, gracias a su capacidad desarrollada para inhibir un idioma mientras utiliza el otro. Además, el bilingüismo tiene efectos positivos en ambos extremos del espectro de edad: los niños bilingües de tan solo siete meses pueden adaptarse mejor a los cambios ambientales, mientras que los adultos bilingües mayores pueden experimentar menos deterioro cognitivo (Marian & Shook, 2012).

### **1.1.3. Umbral léxico**

#### **1.1.3.1. Conocimiento del vocabulario**

Batia Laufer, lingüista de la Universidad de Haifa-Israel, en su artículo sobre *Umbrales léxicos para la comprensión de lectura*, sostiene que en la lectura de un texto no es necesario entender cada palabra, dado que algunas palabras no son cruciales para la comprensión por lo que se les puede ignorar. Las palabras no familiares se pueden inferir del contexto del texto, y si no fueran inferibles, pueden consultarse en un diccionario; sin embargo, la ignorancia de las palabras desconocidas, no puede compensarse ni con un diccionario. Es posible ignorar algunas palabras desconocidas en una novela o historia, pero no se pueden ignorar esas palabras en textos académicos, tales como los textos médicos o legales. Un buen diccionario es útil para encontrar el significado de las palabras desconocidas; sin embargo, la búsqueda de grandes números de palabras puede consumir tiempo y causar interferencia en la fluidez de la lectura (Laufer, 2013).

A partir del texto anterior, el conocimiento del vocabulario es el aspecto esencial y uno de los factores clave para la comprensión lectora de un texto escrito (Anjomshoa & Zamanian, 2014). El vocabulario se puede aprender de muchas maneras; sin embargo, la lectura exitosa en sí misma proporciona el sustrato esencial para aprender nuevo vocabulario, de ahí las interacciones ricas y complejas entre el vocabulario y la comprensión lectora (Sidek & Rahim, 2015). Las dificultades específicas de comprensión lectora reflejan (al menos en parte) las debilidades subyacentes del lenguaje oral que pueden mejorarse efectivamente mediante una enseñanza adecuada, y que las ganancias

en el conocimiento del vocabulario están asociadas con las ganancias en la comprensión lectora (Clarke et al., 2010).

Un estudio exploró la relación entre el tamaño del vocabulario de los estudiantes de segunda lengua (L<sub>2</sub>), la cobertura del texto léxico que proporciona su vocabulario y su comprensión de lectura. También conceptualizó la "comprensión de lectura adecuada" y buscó el umbral léxico para dicha lectura en términos de tamaño del vocabulario y la cobertura léxica. El tamaño del vocabulario se midió con la prueba de niveles, la cobertura léxica con la versión más reciente del perfil de vocabulario y la comprensión de lectura con una prueba nacional estandarizada. Los resultados mostraron que el incremento en el conocimiento del vocabulario contribuye en la comprensión lectora. Los umbrales sugeridos fueron: umbral óptimo, que corresponde al conocimiento de 8000 familias de palabras que dan una cobertura del 98% (incluido los nombres propios); y umbral mínimo, que es de 4000 a 5000 familias de palabras, lo que da como resultado una cobertura del 95% (incluido los sustantivos correctos) (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010).

#### **1.1.3.2. Dimensiones del conocimiento del vocabulario**

El conocimiento del vocabulario tiene dos dimensiones: el tamaño y la profundidad. El tamaño, también llamada amplitud, se refiere a la cantidad o número de palabras que conoce un alumno que aprende un segundo idioma (L<sub>2</sub>) en un determinado momento (Nation, 2001); mientras que la profundidad, se refiere a la calidad del conocimiento, es decir, qué tan bien un alumno conoce las palabras, o qué tan bien las palabras están organizadas en su léxico mental (Read, 2007). La profundidad incluye, además, el vocabulario receptivo y productivo.

El vocabulario receptivo, también llamado vocabulario pasivo, se refiere a las palabras más comunes que se necesita para escuchar y leer, desde las palabras bien conocidas hasta las que apenas se conocen, pero que se pueden entender con ayuda del contexto. El vocabulario productivo, también llamado vocabulario activo, se refiere a las palabras que se utilizan para hablar y escribir (Maskor & Baharudin, 2016).

Un estudiante necesita conocer unas 2000 palabras de uso más frecuente para lograr una comunicación básica independiente (Schmitt, 2008), o 3000 palabras para una comprensión lectora adecuada de textos simples (Nation, 2006). A partir de esas referencias es razonable asumir un tamaño de 2000 y 3000 palabras como el tamaño de

vocabulario para la evaluación de la competencia léxica en alumnos que inician secundaria.

El vocabulario está conformado por tres grupos de frecuencia: alta, media y baja. Cada uno de estos grupos está conformado por palabras específicas y cada grupo requiere estrategias propias de enseñanza y aprendizaje. El vocabulario de frecuencia alta está conformado por las 2000 o 3000 palabras más frecuentes de uso común en el habla diaria, así como en la lectura o escritura frecuente en todos los discursos que posibilita una comunicación básica; el vocabulario de frecuencia media, por 3000 a 9000 palabras de uso en el discurso académico especializado; y el de frecuencia baja, por más allá de las 9000 palabras poco frecuentes que tienen un uso muy limitado o raro en los discursos (Fig. 2) (Schmitt & Schmitt, 2014). Las palabras de frecuencia alta se procesan con mayor eficiencia que las palabras de frecuencia baja, dando como resultado al efecto de la frecuencia de palabras (Brysbaert et al., 2018).

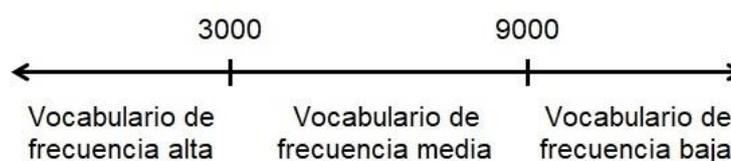


Figura 2. Frecuencia y tamaño de vocabulario en la enseñanza del vocabulario L<sub>2</sub>.

El umbral léxico se centra en dos factores relacionados: (a) la cobertura léxica, referida al porcentaje de palabras de un texto oral o escrito que conoce un alumno para una comprensión adecuada, y (b) el conocimiento del vocabulario receptivo que necesita un alumno para lograr esa cobertura (Masrai, 2019). Un estudiante debe conocer el 95% de palabras para una comprensión adecuada y 98% para una comprensión satisfactoria de alto nivel (Staehr, 2009), y estar familiarizado con palabras de nivel 2000 y 3000 para alcanzar esa cobertura (Wang et al., 2019).

Es necesario resaltar que la lectura es la habilidad indispensable para que un estudiante pueda tener éxito a lo largo de su vida académica, para lo cual el conocimiento del vocabulario es el compañero *sine qua non* de la comprensión lectora (Güngör & Yayli, 2016), y que la amplitud y la profundidad del conocimiento del vocabulario, así como el vocabulario de alta frecuencia son los mejores predictores de la comprensión lectora en L<sub>2</sub> (Yildirim et al., 2011).

Una dimensión muy importante del conocimiento del vocabulario es el conocimiento del vocabulario receptivo frente al productivo. En general, el vocabulario

receptivo se conoce antes del vocabulario productivo, por lo tanto, la adquisición del vocabulario debe considerarse como un continuo, en el que una palabra pasa del estado receptivo al productivo (Oberg, 2012). Ambos vocabularios están relacionados y que el tamaño del vocabulario receptivo de los alumnos es mucho mayor que el tamaño del vocabulario productivo (Zhou, 2010).

### **1.1.3.3. Evaluación del vocabulario**

Los estudios indican que se requiere un 95% de cobertura léxica para obtener una calificación del 55% del puntaje en una prueba (nota de 11 en escala vigesimal), siendo entonces 95% el umbral léxico (Laufer, 1989). Ningún alumno puede leer adecuadamente con un 80% de cobertura, aunque algunos pueden lograr algo con 90% (Hu et al., 2000), por lo que el 80% de respuestas correctas en una prueba de nivel de vocabulario es el puntaje de corte; es decir, el puntaje mínimo a obtener en una prueba para ser considerado como aprobado.

Para la comprensión lectora de textos académicos se requiere un tamaño de 8000-9000 palabras, con una cobertura léxica del 98% a fin de obtener una calificación del 70% del puntaje (Schmitt et al., 2011); por consiguiente, se necesita una cobertura léxica de 95% (1 palabra de cada 20 será desconocida) para una buena comprensión lectora, y 98% (1 palabra de 50 será desconocida) para una adecuada comprensión lectora.

A partir de las referencias, se necesita un tamaño de vocabulario de 5000-6000 palabras para la comprensión de textos orales, y 8000-9000 palabras para la comprensión de textos escritos (Nation, 2006); sin embargo, estos valores son demasiado altos para los niveles iniciales de secundaria, por lo que es razonable asumir un tamaño de 2000 a 3000 palabras, con un 95% de cobertura léxica para una buena comprensión de textos orales y escritos (Schmitt et al., 2011).

### **1.1.4. Competencia lingüística**

#### **1.1.4.1. Origen del concepto de competencia lingüística**

La competencia lingüística es el sistema de conocimientos lingüísticos que poseen los hablantes nativos de una lengua. El concepto fue introducido el año 1965, por el lingüista americano de origen judío Noam Chomsky, en su gramática generativa, para explicar la naturaleza teórica de la gramática (Tienson, 1983). Según Chomsky, la competencia lingüística es la capacidad que tienen los hablantes nativos para producir de forma correcta y adecuada mensajes, respetando sus reglas gramaticales a nivel léxico,

semántico, morfológico, sintáctico y fonético (Lehmann, 2007). Es necesario distinguir la competencia lingüística del desempeño lingüístico, que es la forma en que se utiliza un sistema de lenguaje en la comunicación, o lo que posteriormente fue denominada como competencia comunicativa (Hymes, 1972). Ambos conceptos tienen sentidos distintos. La competencia lingüística es la medida del conocimiento del idioma, mientras que la competencia comunicativa es la capacidad para transmitir de manera clara un mensaje utilizando el idioma (Abdulrahman & Abu-Ayyash, 2019). Un tercer concepto que acompaña se refiere a la competencia interactiva, como la combinación de ambas competencias, donde dos o más hablantes comparten mensajes, en simultáneo o por turnos, en situaciones sociales reales (Kramsch, 1986).

#### **1.1.4.2. Niveles de referencia de la competencia lingüística**

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación del Consejo de Europa de 2001, describe la capacidad de los estudiantes de idiomas en términos de hablar, leer, escuchar y escribir en seis niveles de dominio de cada competencia y sub-competencia, tanto la competencia lingüística general, la riqueza de vocabulario, el dominio del vocabulario, la corrección gramatical, el dominio de la pronunciación y el dominio de la ortografía (MCER, 2002). Cada competencia consta de tres elementos o saberes: conocimientos (saber), habilidades (hacer) y actitudes (ser), los cuales se muestran a continuación (CEFR, 2011). El MCER clasifica en 3 tipos de usuarios, cada usuario con sus letras A, B y C, con 2 niveles de competencia lingüística por usuario, con sus puntajes mínimos para cada nivel.

#### **C: Usuario competente**

**C<sub>2</sub>: Experto (698 puntos):** es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diferentes fuentes habladas y escritas, reconstruyendo argumentos y relatos en una presentación coherente. Puede expresarse espontáneamente, con mucha fluidez y precisión, diferenciando matices más finos de significado incluso en situaciones más complejas.

**C<sub>1</sub>: Avanzado (626 puntos):** puede comprender una amplia gama de textos exigentes y más largos, y reconocer el significado implícito. Puede expresarse con fluidez y espontaneidad sin una búsqueda obvia de expresiones. Puede usar el lenguaje de manera flexible y efectiva para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir texto

claro, bien estructurado y detallado sobre temas complejos, mostrando el uso controlado de patrones organizacionales, conectores y dispositivos cohesivos.

### **B: Usuario independiente**

**B2: Intermedio superior (553 puntos):** puede comprender las ideas principales de textos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluidas las discusiones técnicas en su campo de especialización. Puede interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad que hace que la interacción regular con hablantes nativos sea bastante posible sin esfuerzo para ninguna de las partes. Puede producir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas y explicar un punto de vista sobre un tema de actualidad, dando las ventajas y desventajas de varias opciones.

**B1: Intermedio (Umbral o límite) (480 puntos):** puede comprender los puntos principales de una entrada estándar clara sobre asuntos familiares que se encuentran regularmente en el trabajo, la escuela, el ocio, etc. Puede lidiar con la mayoría de las situaciones que pueden surgir mientras viaja en un área donde se habla el idioma. Puede producir texto simple conectado sobre temas que son familiares o de interés personal. Puede describir experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones y brevemente dar razones y explicaciones para opiniones y planes.

### **A: Usuario básico**

**A2: Elemental (407 puntos):** puede comprender oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Puede comunicarse en tareas simples y rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos familiares y rutinarios. Puede describir en términos simples aspectos de sus antecedentes, entorno inmediato y asuntos en áreas de necesidad inmediata.

**A1: Principiante (335 puntos):** puede comprender y usar expresiones cotidianas familiares y frases muy básicas destinadas a satisfacer las necesidades de un tipo concreto. Puede presentarse a sí mismo y a los demás y puede hacer y responder preguntas sobre detalles personales como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que tiene. Puede interactuar de manera simple siempre que la otra persona hable lenta y claramente y esté preparada para ayudar.

### **1.1.5. Competencia lectora**

#### **1.1.5.1. La lectura**

La lectura es la acción o la habilidad de leer material escrito o impreso en silencio o en voz alta; y como tal, es un proceso cognitivo complejo que consiste en observar una serie de símbolos o mensajes escritos y decodificarlos a fin de extraer su significado. La lectura silenciosa es una habilidad receptiva, a través de la cual se recibe información, mientras que la lectura en voz alta es una habilidad receptiva y productiva, puesto que la información recibida es transmitida para los demás (García-Rodicio et al., 2017). Después de la habilidad de escuchar y hablar, la lectura corresponde a la tercera de las cuatro habilidades lingüísticas que se aprende, seguida de la escritura.

Las investigaciones han abordado por mucho tiempo la comprensión lectora, como el proceso interactivo entre el lector y el texto, mediante el cual el lector extrae el significado del texto; como tal, es una habilidad compleja que requiere los conocimientos básicos, vocabulario, gramática, experiencia y otras estrategias para el entendimiento del texto escrito, así como la coordinación de varias fuentes de información interrelacionadas (Anderson et al., 1985). El proceso de creación de significado implica: (a) el conocimiento existente del lector; (b) la información del texto; y (c) el contexto de lectura (Wixson et al., 1987), a través de un proceso interactivo en el que el lector construye una representación significativa de un texto utilizando estrategias de lectura efectivas, a fin de obtener el mensaje correcto del texto que el escritor pretendió que el lector reciba (Gilakjani & Sabouri, 2016). Es una actividad cognitiva en la que el lector participa en un diálogo con el autor a través de un texto escrito. Los buenos lectores tienen grandes logros en el segundo idioma (Alkialbi, 2015). La lectura placentera posibilita a los estudiantes la obtención de calificaciones más altas en las diferentes materias que sus compañeros que no le dedican a la lectura (Whitten et al., 2016).

La comprensión lectora es una habilidad eminentemente intelectual, cuya importancia es cada vez mayor en el mundo actual porque todo avanza a tal velocidad que el estudiante tiene una amplia bibliografía que explorar, por cuanto los nuevos conocimientos se difunden rápidamente gracias a los medios de comunicación virtual. No queda otra alternativa que leer cada vez más a mayor velocidad y con mejor comprensión (Rayner et al., 2001), para lo cual, la motivación es uno de los factores importantes para una buena comprensión lectora (Ahmadi, 2017).

La lectura puede ser extensa o intensa (Rashidi & Piran, 2011). La lectura extensa consiste en la lectura de gran cantidad de material, por placer o estudio, para disfrutar de la historia o aprender del contenido. En cambio, la lectura intensa consiste en la lectura de pequeña cantidad de material, pasajes cortos del texto, con detalle para comprender cada palabra, por lo que también se conoce como lectura de profundidad (Mart, 2015). Ambos tipos de lectura son valiosos y son parte importante de un enfoque balanceado para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la lectura extensa es donde ocurre la magia, puesto que al leer más material (libros, sitios web, revistas o periódicos y otros) en otro idioma, rápidamente se obtiene una comprensión innata del funcionamiento del idioma.

### **1.1.5.2. De la comprensión lectora a la competencia lectora**

El concepto de comprensión lectora ha evolucionado hacia el concepto de competencia lectora, como consecuencia de los cambios de la sociedad, la economía, la cultura y la tecnología en el tiempo. La comprensión lectora, entendida como la capacidad para captar lo más objetivamente posible el mensaje del autor transmitido a través de un texto (Kintsch, 1980), ha cambiado hacia el concepto de competencia lectora, como la habilidad de una persona para utilizar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea (OECD, 2000). La lectura es el proceso de identificación, interpretación y percepción del material escrito o impreso; la comprensión lectora es el entendimiento del significado del material escrito, concebida como el hecho abstracto dependiente de la capacidad individual de cada persona (Gómez & Ávila, 2009); mientras que la competencia lectora es el hecho concreto llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (Jiménez, 2014).

En los párrafos siguientes se ilustra la evolución del concepto de competencia lectora en los distintos ciclos PISA, desde su origen en PISA 2000 (OECD, 2000), hasta el PISA 2018 (OECD, 2019a).

PISA (2000): Comprender, usar y reflexionar sobre los textos escritos, para lograr los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (OECD, 2000).

PISA (2009): Comprender, usar, reflexionar e interactuar con los textos escritos, para lograr los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad (OECD, 2009). PISA 2009 agregó la interacción con los textos, como parte de la competencia lectora. El concepto se mantuvo en PISA 2012 y 2015.

PISA (2018): Comprender, usar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos para lograr los objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (OECD, 2019a). PISA 2018 incluye la evaluación de textos como parte integral de la competencia lectora y retira la palabra "escritos".

Estos conceptos fueron incorporados también por el Ministerio de Educación en las evaluaciones censales de estudiantes (MINEDU, 2018).

Así como en la comprensión lectora participan tres fuentes de influencia: el lector, la actividad y el texto (Snow, 2010), en la competencia lectora operan también tres factores (Fig. 3): el lector, la tarea y el texto (MINEDU, 2018).



*Figura 3.* Factores que influyen en la competencia lectora.

### 1.1.5.3. Competencia lectora en la Evaluación Censal de Estudiantes

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) implementada anualmente por el Ministerio de Educación con el segundo grado de secundaria de colegios públicos y privados evalúa la lectura y la escritura en el área curricular de Comunicación. Para la secundaria ha establecido cuatro niveles de logro en lectura: previo al inicio, en inicio, en proceso y satisfactorio. Cada nivel está delimitado por su puntaje mínimo en escala de 1000 puntos (ECE, 2018b).

**Nivel satisfactorio (>640 puntos):** El estudiante logró los aprendizajes esperados para el VI ciclo y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo siguiente.

**Nivel en proceso (581-640 puntos):** El estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el VI ciclo, pero demuestra haber consolidado aprendizajes del ciclo anterior.

**Nivel en inicio (505-580 puntos):** El estudiante no logró los aprendizajes esperados para el VI ciclo ni ha consolidado los aprendizajes del ciclo anterior. Solo logra realizar tareas poco exigentes respecto de lo que se espera para el VI ciclo.

**Nivel previo al inicio (<505 puntos):** El estudiante no logró los aprendizajes necesarios para estar en el nivel En Inicio.

### **1.1.8. Educación bilingüe**

#### **1.1.8.1. El bilingüismo**

El bilingüismo, sus expresiones y conceptos fueron creados por Wallace Lambert, profesor de psicología de la Universidad de McGill-Canadá, a quien se le reconoce como el padre del estudio psicológico del bilingüismo (Vaid et al., 2010). Lambert fue una auténtica leyenda académica que unificó la psicología social del bilingüismo y el biculturalismo (Taylor, 2011).

El Ministerio de Educación, mediante Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU define la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como la política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural.

Para cumplir este propósito se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencia, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en castellano. Es decir, realiza doble tratamiento de las dos lenguas: i) como áreas curriculares, donde los estudiantes desarrollan competencias comunicativas orales y escritas en lenguas originarias y en castellano; y ii) como medio de enseñanza, utilizando las dos lenguas en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas.

La EIB forma a las y a los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos.

#### **1.1.8.2. Tipos de bilingües**

Existen varios tipos de bilingües. A continuación, se describe cada tipo:

**Bilingüe balanceado:** Individuo altamente desarrollado en las dos lenguas, con dominio o competencia en los dos idiomas, similar a los hablantes nativos. Al bilingüe balanceado se le conoce también como bilingüe aditivo o equilibrado. Es el típico bilingüe.

**Bilingüe sustractivo:** Individuo cuya competencia en su L<sub>1</sub> disminuye conforme incrementa su competencia en L<sub>2</sub>, reemplazando a L<sub>1</sub>. El fenómeno ocurre en migrantes que se insertan en contextos con una L<sub>2</sub> dominante.

**Bilingüe limitado:** Individuo con competencia en una lengua, pero menos competente en la otra lengua. Los efectos cognitivos son negativos.

**Bilingüe doble limitado:** Individuo limitado en las dos lenguas. A este tipo de bilingüe se denomina también semilingüe, con un dominio mediocre de la primera lengua acompañado de un dominio mediocre de la segunda lengua.

**Bilingüe temprano:** El bilingüe temprano puede ser simultáneo y consecutivo (o sucesivo). El bilingüe temprano simultáneo se refiere al niño que aprende dos idiomas al mismo tiempo, desde su nacimiento.

**Bilingüe tardío:** La segunda lengua lo aprende después de 6 o 7 años de edad, especialmente en la adolescencia o adultez. El bilingüe tardío es un bilingüe consecutivo que aprende su L<sub>2</sub> después de la adquisición de su L<sub>1</sub>.

**Bilingüe simultáneo.** Hablante que recibe caudal lingüístico de dos lenguas desde su nacimiento. Ambos idiomas se adquieren como primeros idiomas. También llamado bilingüe compuesto.

**Bilingüe sucesivo:** Cuando primero se aprende una de las lenguas y la otra se va adquiriendo de manera progresiva después. También se le llama bilingüe secuencial.

**Bilingüe pasivo:** Comprende el segundo idioma, pero no puede hablarlo. Por ejemplo, una persona nativa que responde de manera relevante en quechua cuando se le habla en castellano.

**Bilingüe dormante:** El individuo que no hace uso de uno de los idiomas durante varios años. También se le llama como bilingüe inactivo.

**Bilingüe dominante:** Un idioma es más dominante que el otro, por lo general la L<sub>1</sub>, para escuchar y hablar o para leer y escribir y generalmente cambia con el tiempo.

**Bilingüe subordinado:** Interpreta el lenguaje más débil a través del lenguaje más fuerte; es decir, aprende un segundo idioma, traduce las palabras del segundo idioma en su lengua materna, para luego poder comprenderlas.

**Bilingüe coordinado:** Aprende los idiomas por separado, en ambientes separados, manteniendo la separación en el uso de los idiomas. Por ejemplo, el idioma materno en casa y el segundo idioma en la escuela.

**Bilingüe receptivo:** Cuando se domina la lengua materna y el individuo sólo es capaz de leer y escucharen la otra lengua, siendo incapaz de producirla de manera oral y escrita.

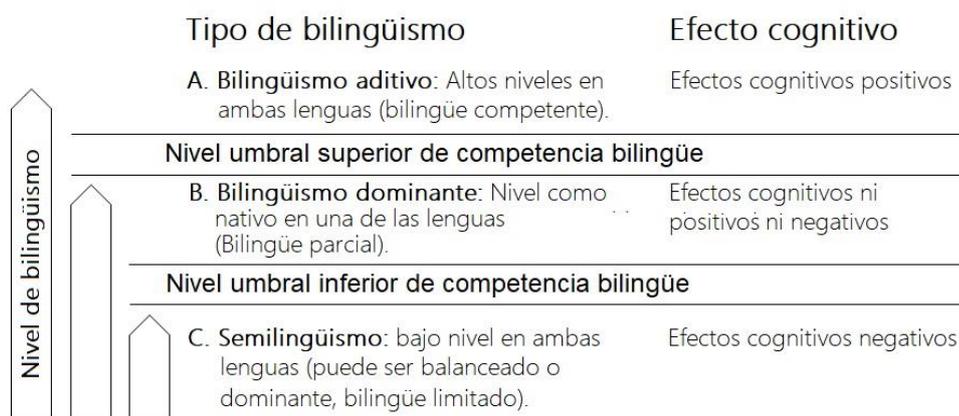


Figura 4. Teoría del umbral lingüístico: efectos cognitivos de los tipos de bilingüismo.

### 1.1.8.3. Lectura bilingüe

La lectura bilingüe puede requerir más que saber dos idiomas. El lector también debe adquirir las convenciones de la escritura de su segundo idioma, que pueden diferir en sus principios de mapeo profundo (sistema de escritura) y sus configuraciones visuales (escritura). Los estudios mediante potenciales relacionados con eventos (ERP, del inglés event-related potentials) y de imagen por resonancia magnética funcional (fMRI, del inglés functional magnetic resonance imaging) han evidenciado que el cerebro se adecua muy bien a estas demandas de la lectura bilingüe. Los lectores bilingües chino-inglés que aprenden chino como L<sub>2</sub> reclutan estructuras neuronales en las áreas occipital-temporales bilaterales y frontales medios cuando leen en chino, modificando sus redes neuronales a las demandas de un nuevo sistema (Perfetti et al., 2007). Más generalmente, los resultados de L<sub>2</sub> sugieren procesos de comprensión de lectura más complicados asociados con el ensayo fonológico. El estudio contribuye a la comprensión de las respuestas cerebrales diferenciales a diferentes sistemas de escritura y comprensión de lectura en un segundo idioma (Buchweitz et al., 2009).

El aprendizaje de la lectura en segunda lengua, enfrenta con lo abrumado de su vocabulario desconocido y su gramática compleja sin sentido; sin embargo, la lectura es un medio que ayuda a aprender un segundo idioma. Para aprender un segundo idioma, una forma cognitiva y académicamente beneficiosa del bilingüismo, solo se puede lograr cuando se logre desarrollar una adecuada competencia en el primer idioma (L<sub>1</sub>). Existen dos hipótesis ampliamente conocidas sobre la relación entre las capacidades de lectura en L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>: la hipótesis del umbral lingüístico (HUL) y la hipótesis de la interdependencia lingüística (HIL). La hipótesis del umbral propone que puede haber niveles umbral de competencia lingüística que un niño bilingüe debe alcanzar para evitar desventajas cognitivas y permitir que los aspectos potencialmente beneficiosos del bilingüismo influyan en su funcionamiento cognitivo y académico. La hipótesis de la interdependencia lingüística propone que el desarrollo de la competencia en un segundo idioma (L<sub>2</sub>) es parcialmente una función del tipo de competencia ya desarrollada en L<sub>1</sub> en el momento en que comienza la exposición intensa a L<sub>2</sub>. Estas hipótesis se integran en un modelo de educación bilingüe en el que los resultados educativos se explican en función de la interacción entre los antecedentes, el aporte de los niños y los factores de tratamiento educativo (Cummins, 1979).

#### 1.1.8.4. El quechua como lengua materna (L<sub>1</sub>)

La lengua materna es el habla que una persona aprende en su entorno familiar, la primera lengua que aprende a hablar, la misma que constituye la base de su identidad étnica, social y cultural (Melo-pfeifer, 2015). En lingüística, la primera lengua se refiere a la lengua arterial o materna; sin embargo, el uso de estos términos no está normalizado. Los términos primera lengua (L<sub>1</sub>), segunda lengua (L<sub>2</sub>) y tercera lengua (L<sub>3</sub>) se utilizan para indicar los diversos niveles de dominio en un idioma, de manera que se puede decir que una persona conoce más que un idioma en el primer o segundo nivel de lengua (Yadav, 2014).

El término lengua nativa se utiliza para indicar el idioma que una persona domina tanto como un habitante nativo de la lengua base de un país, o domina tanto como el promedio de las personas que no hablan otra lengua sino aquella lengua. El término lengua materna o idioma materno se utiliza para el idioma que una persona aprendió en casa (por lo general, de sus padres). A partir de este concepto, los niños que crecen en hogares bilingües pueden tener más de una lengua materna (Mizza, 2014). A veces el término primera lengua se utiliza para el idioma que mejor domina el hablante, por consiguiente, su segunda lengua será la que habla menos bien que su primera lengua (Denizer, 2017).

A veces surge la necesidad de referirse a una tercera lengua (L<sub>3</sub>), a un idioma no nativo que se está utilizando o adquiriendo en una situación en la que la persona ya tiene conocimiento de una L<sub>2</sub>, además de una L<sub>1</sub> (Marx, 2004)

James Cummins, experto de fama mundial sobre la importancia de la lengua materna, enfatiza que la promoción de la lengua materna en la escuela ayuda a desarrollar no solo la lengua materna sino también las habilidades de los niños en el idioma escolar mayoritario. La lengua materna de un niño se puede perder con facilidad en los primeros años de la escuela si no se mantiene en casa. Los niños que vienen a la escuela con una base sólida en su lengua materna desarrollan habilidades de alfabetización más fuertes en el idioma escolar, de manera que el nivel de desarrollo de la lengua materna es un fuerte predictor del desarrollo de la segunda lengua en los niños (Cummins, 2001).

El quechua, por siglos, se ha constituido como la lengua franca de los incas (King & Hornberger, 2006); sin embargo, a la llegada de los españoles era una lengua ágrafa conformada solo por sonidos de carácter oral, a pesar de su plena capacidad para la

comunicación de sus hablantes (Albó, 1987). El año 1540 llegó al Perú el sacerdote católico dominico de 41 años de edad, fray Domingo de Santo Tomás, con la misión de evangelizar a los indígenas del valle de Trujillo y Huaylas. Su contacto por dos décadas con los nativos, le permitió aprender el quechua, logrando fijar los textos orales hablados en quechua en textos escritos en castellano, publicando por primera vez en Valladolid, la primera gramática o arte de la lengua general de los indios de los reinos del Perú (Santo Tomás, 1560a), utilizando el alfabeto latino como modelo. Así mismo, escribió el primer lexicón o vocabulario de la lengua general del Perú (Santo Tomás, 1560b), a fin de ayudar a otros religiosos a aprender el quechua y transmitir el mensaje del Evangelio y demostrar la capacidad que tenían los naturales para manejar una lengua de civilización, es decir reafirmar la humanidad y la capacidad racional de los nativos, obligando su conocimiento y estudio a todos los misioneros y doctrinantes.

El Virrey Francisco Álvarez de Toledo (1569-1589), como fiel representante del renacimiento español, supo combinar sus obligaciones tanto hacia con su patria, su rey y su Dios. Así mismo, como hombre católico profundamente creyente, se ocupó que su religión fuese transmitida eficazmente a los indios, para lo cual consideró el idioma quechua como medio de transmisión de la catequesis, solicitando al rey la autorización para la impresión del catecismo en la lengua inca, convirtiendo al quechua como idioma misionero. A través de la Provisión del 7 de julio de 1579, creó en la Universidad de San Marcos la cátedra de quechua, nombrando como catedrático al maestro Juan de Balboa, primer criollo recibido en la referida universidad y canónigo de la Catedral de Lima. El conocimiento del quechua era obligatorio para la obtención del grado de bachiller y el título de licenciado (Mannheim, 1984).

A partir de la Universidad, la escritura del quechua tuvo un avance especial, no tanto porque a España le interesó el desarrollo de los pueblos andinos, sino por su necesidad de adoctrinarlos hacia el cristianismo y capacitar a las autoridades, sacerdotes y cobradores de impuestos para sus intereses, utilizando a los frailes mendicantes regulares (que hacían votos de pobreza) como instrumentos de poder (Parker, 2006).

La rebelión de Túpac Amaru II en el año 1871 evidenció que el quechua era una lengua que mantenía unida la identidad de la cultura indígena y por tanto fue considerado enemigo ideológico de los intereses de España, por lo que el virrey Agustín de Jáuregui y Aldecoa en 1784 dictó normas de abolición de toda enseñanza del quechua, incluso llegando a prohibir su uso (Mannheim, 1984).

El año 1935, la Universidad Mayor de San Marcos creó la Academia de Idiomas, a fin de desarrollar la enseñanza de las lenguas vivas al alumnado de las distintas facultades. El mismo rector, el jurista y diplomático Alfredo Solf y Muro, se hizo cargo de su organización, contratando al italiano Ippolito Galante, representante del fascista Mussolini, como el primer director y profesor de filología, latín y griego. El rector encargó a Galante, además de sus deberes de director y profesor, organizar un instituto para la investigación de la lingüística indígena americana y en especial de la peruana, que funcionaría al interior de la Academia. En efecto, Galante convirtió la Academia de Idiomas, en Instituto Superior de Lingüística y Filología (ISLF), restableciendo la cátedra de quechua después de más de 150 años de interrupción (Durston, 2014).

Después de dos siglos de que el Virrey mandara eliminar el quechua, el gobierno revolucionario de la fuerza armada, Juan Velasco Alvarado oficializó el reconocimiento del quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la república del Perú, encargando al Ministerio de Educación y demás sectores la responsabilidad de asegurar la preparación y edición de los diccionarios, textos, manuales y otros documentos necesarios para su pleno cumplimiento (Decreto Ley N° 21156). Además, el gobierno revolucionario habría encargado la redacción de cuatro libros de gramática para cada zona dialectal del Perú: Cusco-Collao, Ayacucho-Chanca, Ancash-Huaylas y Cañaris-Cajamarca con la finalidad de que se profundice su estudio; sin embargo, los gobiernos posteriores truncaron el encargo.

Aparte de Velasco, ningún gobierno de la vida republicana de Perú impulsó el quechua desde el currículo escolar, probablemente por el mismo temor de los virreyes de la época colonial, que veían en la lengua como un medio de fortalecimiento de la identidad nacional y amenaza a la vigencia del poder político. Es posible que el temor de España haya sido fundado, puesto que Rodolfo Cerrón-Palomino, en el prólogo de su artículo sobre *El contacto inicial quechua-castellano: la conquista del Perú con dos palabras* (Cerrón-palomino, 2010), reporta el mensaje de Pedro de Quiroga, comisario inquisitorial cuzqueño, escrito en 1569: *Y qué poco cuidado que habéis tenido de darnos lectura y libros en nuestra lengua y de traducir algunas obras que nos pudiesen aprovechar y enseñar. ¿Vosotros no predicáis, y no nos lo enseñáis, que las letras y libros son manjar del ánima y que por medio e instrumento de la lectura ven los ciegos y oyen los sordos?* (Herrero, 2005).

La Ley N° 29735, ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, define las lenguas originarias o indígenas (o lenguas nativas), como todas aquellas lenguas que se empleaban (en el Perú) con anterioridad a la difusión del idioma español (antes de la conquista) y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional.

Los especialistas en esta lengua, han insertado el concepto de alofonía (del griego *allos*, otro y *foné*, sonido), sobre todo en el uso y manejo de las vocales (Holliday & Martín, 2017), tratando de adecuar la ortografía del quechua al principio fundamental de la escritura de cualquier idioma del mundo, es decir, la escritura fonémica y no fonética, por lo que la normalización alfabética del quechua y otras lenguas nativas continúa siendo el principal problema sin resolver.

En fonología, la alofonía es la propiedad de las fonologías por las cuales los elementos fonémicos se realizan fonéticamente de manera diferente en diferentes entornos (Burrows et al., 2019); por consiguiente, un alófono es uno de un conjunto de múltiples posibles sonidos hablados, o fonos, o signos utilizados para pronunciar un fonema simple en un idioma particular, siendo el inglés el idioma con más alófonos que cualquier otro idioma (Bizzocchi, 2017).

El cerrado etnocentrismo de los científicos y tecnólogos de la lengua quechua, sobre todo de la escuela limeña, una escuela carente de práctica, niega la realidad lingüística del Perú, donde el castellano es el idioma oficial y el más hablado. La mayoría de los hablantes del quechua (y de las demás lenguas nativas) en el Perú son bilingües en su respectivo contexto, los mismos que de alguna manera han aprendido a leer y escribir en castellano, por tanto, para esta población no es prioritario ni necesario aprender un alfabeto distinto al del castellano, y mucho menos un alfabeto que se complique con las reglas de la alofonía vocálica impuesta con argumentos disímiles por los teóricos el quechua (Rodríguez, 2015).

A raíz de la imposición vertical de los teóricos resulta difícil lograr un consenso en la escritura del quechua y de las otras lenguas nativas. Mientras no exista acuerdo en los aspectos lingüísticos, sociales o pedagógicos entre los supuestos expertos de la lengua, la escritura del quechua y de las otras lenguas nativas seguirá siendo un *casus belli*, llena de cargas afectivas, plagadas de criterios subjetivos que dificultará siempre su uso, práctica y desarrollo (Albó, 1987).

Lo preocupante del asunto es que la alofonía vocálica impuesta por los teóricos del quechua se extiende hacia los niveles de decisión del Estado, formalizándose por Resolución Ministerial N° 1218-85-ED, la misma que reduce al quechua a solo tres vocales [a], [i] y [u], mutilando sin causa ni razón las vocales [e] y [o], considerándolas como alófonos de [i] y [u] (Holliday & Martin, 2017). A partir de esta base alofónica, al grafema E le corresponde el fonema I, y al grafema O, el fonema U. Así, lo escrito como PEPE debe ser leído como PIPI, y lo escrito como KOKO, pronunciarse como KUKU, los cuales constituyen lamentables aberraciones que desnaturalizan la esencia lingüística de un idioma y confunden a una población que a la vez también habla castellano.

La posición de la escuela alófona, más parece una imitación subjetiva y forzada del inglés, un idioma fonémico conformado por 44 fonemas (22 consonantes, 20 vocales y 2 semivocales), donde las vocales y las semivocales suenan de diferentes maneras dependiendo del contexto (Bizzocchi, 2017), siendo normal las variantes combinatorias (alófonos) del mismo fonema, donde una letra puede representar a varios sonidos (Dabouis, 2018), lo cual en el castellano no ocurre de ninguna manera.

El castellano en cambio es un idioma perfecto que utiliza un alfabeto fonético donde cada letra (grafema) representa un sonido (fonema), cada palabra se escribe exactamente como se habla o se pronuncia como se escribe; es decir, es un sistema de escritura con una relación uno-a-uno entre los grafemas (la forma escrita) y los fonemas (la forma hablada) (Coloma, 2011).

En tal sentido, quien escriba en quechua adoptando la escritura latina del español, mínimamente debe respetar sus reglas gramaticales, tal como lo hicieron los primeros sacerdotes españoles de la colonia que lo escribieron siempre con cinco vocales (Durston, 2003), más no debe inventar nuevas reglas que, en vez de ayudar, confunden. Algunas modificaciones pueden ser necesarias para los fonemas adicionales propios del quechua, pero no se pueden inventar reglas extrañas que ni siquiera existen, puesto que una lengua fonémica interfiere a una lengua fonética (Romero & Camacho, 2017).

#### **1.1.8.5. El castellano como primera lengua (L<sub>1</sub>)**

El Papa Alejandro VI (Rodrigo de Borja), mediante dos Decretos Papales (Inter Caetera) de fechas 3 y 4 de mayo de 1493, dona, concede y asigna a los reyes de España, Isabel y Fernando, todas las islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir de América, otorgándoles en el nombre de Dios, los derechos para colonizar, convertir y esclavizar a

los nativos (incluido africanos). Los Decretos Papales tienen varias páginas, escritos en un español retórico y pulcro, cuyo resumen es el siguiente (Bejarano, 2016):

Por nuestra propia generosidad única y cierto conocimiento y por la plenitud de nuestro poder apostólico, por la autoridad de Dios Todopoderoso conferida a nosotros en el beato Pedro y del ministerio de Jesucristo, que tenemos en la tierra, hacemos por tenor de estos presentes, si alguna de dichas islas ha sido encontrada por sus enviados y capitanes, dé, otorgue y asigne a usted y sus herederos y sucesores, reyes de Castilla y León, para siempre, junto con todos sus dominios, ciudades, campos, lugares y aldeas, y todos los derechos, jurisdicciones y accesorios, todas las islas y continentes encontrados y por encontrar, descubiertos y por descubrir hacia el oeste y el sur, trazando y estableciendo una línea desde el polo Ártico, a saber, la del norte, al polo antártico, es decir, al sur, sin importar si se encuentran dichos continentes e islas en dirección a la India o hacia cualquier otro cuarto, dicha línea distará cien leguas hacia el oeste y el sur de cualquiera de las islas comúnmente conocidas como las Azores y Cabo Verde. Sin embargo, con la condición de que ninguna de las islas y continentes, encontrados y por encontrar, descubiertos y por descubrir, más allá de esa línea hacia el oeste y el sur, estén en posesión real de cualquier rey o príncipe cristiano hasta la fecha de nacimiento de nuestro Señor Jesucristo acaba de pasar de donde comienza el presente año mil cuatrocientos noventa y tres. Y hacemos, nombramos y delegamos a usted y a sus herederos y señores sucesores de ellos, con pleno poder, autoridad y jurisdicción libres y de todo tipo.

A partir de la donación hecha, el español incursionó en América, junto con el andaluz, el castellano viejo y el toledano, los cuales, a su vez, provienen del latín que se trasladó desde el año 218 a.C. a la península ibérica durante el imperio romano (Parodi & Luján, 2014). De este modo, indígenas y españoles se mezclaron unos con otros, a pesar de la separación inicial de ciudades de indios y de españoles. En América, se produjo una cultura y una población mestiza en todo sentido, la cual fusionó lo amerindio y lo español en todos sus aspectos: alimentación, costumbres y hábitos cotidianos, hasta las más altas expresiones intelectuales y artísticas. El origen del español americano se apoya en tres hipótesis: indigenista, poligenética y andalucista, cada una con sus puntos de vista. La hipótesis más cercana parece la andalucista, dado que el español que se habla en América comparte una larga serie de características – principalmente fonéticas – con el español andaluz, lo cual responde al hecho histórico de que la mayor parte de la población española inmigrante que se estableció en los territorios conquistados en América procedía de Andalucía y hablaba la variedad propia de esta región. En otras palabras, el español americano procede históricamente del dialecto andaluz, sobre cuya

base se ha construido todas las variantes regionales que se hablan en América Latina (Tibor, 2015).

#### **1.1.8.6. El castellano como segunda lengua (L<sub>2</sub>)**

El castellano (o español) es el idioma oficial del Perú; sin embargo, para los hablantes del quechua y demás lenguas originarias de Perú, es su segunda lengua (L<sub>2</sub>), por tanto, equivale a una lengua foránea (Zamora & Eynden, 1979; Marzana, 2000; Sánchez, 2004; Arévalo et al., 2005; Galdames et al., 2011). El Ministerio de Educación de Perú, mediante Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU, reconoce el castellano como segunda lengua (L<sub>2</sub>), para los pueblos originarios y/o indígenas de Perú, dando las pautas a los docentes para su enseñanza, a través del Manual para Docentes de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU, 2013). Los países liberados de España hemos heredado el castellano (o Español), siendo la lengua de comunicación en la que nos reconocemos todos, con las naturales diferencias diafásicas (o funcionales), diatópicas (o geográficas) y diastráticas (o sociales) (Sánchez, 2004).

El español es uno de los idiomas más hablados en el mundo, puesto que unas 483 millones de personas lo tienen como lengua materna (Instituto Cervantes, 2019), mientras que el quechua es la lengua indígena más grande que se constituye en lengua materna (L<sub>1</sub>) de los hablantes del español como segunda lengua (L<sub>2</sub>) (Kalt, 2012). El Censo Nacional 2007 indica que el Perú cuenta con 3,261,750 de personas (13%) que hablan quechua como su primera lengua, siendo Ancash, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Apurímac y Puno los departamentos que albergan los distritos con mayor densidad quechua (Andrade, 2019). Además, el quechua se habla también en Lima, con más de medio millón de hablantes (INEI, 2008). Además, existen personas que aprendieron a hablar quechua como segunda o tercera lengua. Muchos niños y jóvenes cuyos padres o abuelos hablan quechua, aprendieron a hablar primero el castellano, pero incorporaron en su ambiente familiar el quechua como segunda lengua, pues se desenvuelven en hogares bilingües. Así mismo, jóvenes y adultos de regiones con un porcentaje mayoritario de quechua hablantes aprenden el quechua como segunda lengua que les permite comunicarse con un amplio sector de la población de su región (Ames, 2014).

A pesar de que el quechua se constituye como la lengua de comunicación familiar, el aprendizaje del castellano como segunda lengua (L<sub>2</sub>) es una prioridad de la población de habla quechua, no porque esta sea desleal a su lengua y cultura, sino porque aspira para sus hijos una ciudadanía más plena, en la que sus identidades y derechos sean

respetados, cosa que en el Perú, para el acceso a esa ciudadanía hay que saber castellano (Ames, 2014). Un padre o una madre de habla quechua enseña castellano a su hijo o lo envía al colegio del distrito para que aprenda un mejor castellano, a fin de que tenga éxito en el sistema escolar (que funciona en castellano), que acceda a la educación superior (que se ofrece en castellano), que consiga un buen trabajo (en el que hablará castellano), que pueda hacer sus trámites sin problemas en las oficinas de salud, educación, justicia, comisarías y demás (donde se atiende en castellano). Para ellos, saber el castellano es una ventaja y saber el quechua una desventaja. El día que cambie ese panorama el quechua se transformará en una ventaja. Todas estas cosas no son simples ejercicios de imaginación, sino cosas reales que ya están sucediendo en el Perú, quizá no en todas partes y quizá no masivamente, pero están pasando y están creando nuevos referentes sociales para el quechua.

El sistema educativo de Perú ha implementado la enseñanza del quechua en los contextos rurales a través de programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los concursos de admisión docente exigen el dominio de idioma nativo como requisito para el ejercicio de la carrera docente; sin embargo, la mayoría de los postulantes carece de esa competencia. Así mismo, el Estado peruano, a través de la Ley N° 30220 incorporó el dominio de idioma nativo como requisito de graduación o titulación en la Universidad. Algunas universidades (Shimabuku et al., 2018) y algunas facultades de Medicina (Alarco, 2014), han incorporado la enseñanza del quechua en sus currículos de estudios, evidenciando que a futuro el panorama puede cambiar a favor del uso del quechua en la educación.

El quechua es la lengua indígena más ampliamente hablada en las Américas, que tiene unos ocho millones de hablantes que residen en la región Andina (Perú, Bolivia y Ecuador), fuertemente estigmatizada, con una mayoría dedicada a la actividad agropecuaria de subsistencia o migrantes rurales en las ciudades donde se impuso el español como lengua dominante (Mendoza-Mori, 2017); sin embargo, la UNESCO y otras entidades lo reconocen como un idioma en peligro de extinción debido a su situación vulnerable y rápida disminución (Moseley, 2010).

#### **1.1.8.7. Tránsito hacia una segunda lengua**

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso largo y complejo que se logra en forma activa y con esfuerzo, tanto en el aula como fuera del aula, a través de una comunicación auténtica en un entorno auténtico, resolviendo problemas prácticos de la

vida diaria. Un buen aprendiz comprende que la nueva lengua se aleja gradualmente del sistema de referencia de su lengua materna, actúa en esa lengua y se asemeja al desempeño en su lengua materna con la de los hablantes de esa lengua; utiliza sinónimos y explicaciones en caso de falta de vocabulario, o imitaciones y gestos, según la reacción del oyente (Bozavli, 2016). Implica dos tipos de tareas: tareas cognitivas (habilidades) y tareas afectivas (actitudes) las cuales coexisten de manera independiente (Ganschow et al., 1998).

La motivación es un aspecto importante para el aprendizaje de una segunda lengua, sin la cual, es difícil lograr su dominio (Guerrero, 2015). Un ejemplo histórico fue Felipillo, aquel faraute nativo que sirvió de mediador lingüístico entre incas y españoles en la gesta invasora de Pizarro a Cajamarca. La lengua materna ( $L_1$ ) de Felipillo era el Tallan (hablado en la costa norte de Perú) y su segunda lengua el quechua de Chinchaysuyo ( $L_2$ ) que lo habría mal aprendido de los nativos de Tumbes. El encuentro con los españoles le obligó a aprender en forma precaria el castellano ( $L_3$ ), complicándose más su precario bilingüismo (Rojas, 2013), puesto que no hablaba con fluidez el quechua cajamarquino ni cusqueño de los incas, y mucho menos el español de los invasores. A pesar de su manifiesto sentimiento de rivalidad con el inca, asociado por su interés por una de las concubinas de Atahualpa, a menudo distorsionaba el sentido del mensaje, no por malicia, sino por su limitada comprensión. Así, en lugar de Dios es tres en uno, decía Dios tres y uno hacen cuatro (Garcilaso, 1617), evidenciando su limitado umbral lingüístico en español para decodificar el mensaje y traducirlo al quechua. Sin escuela ni profesor especializado, sin motivación positiva ni sentimiento de identidad, y lo peor, fuera del entorno lingüístico natural y en condiciones adversas, debe haber sido crucial el aprendizaje del español para un joven procedente de una sociedad ágrafa. Los cinco años de convivencia con los soldados españoles, solo sirvieron para un aprendizaje rudimentario, intuitivo y asistemático, tal como ocurre hasta ahora en los casos de inmigrantes adultos, procedentes de comunidades idiomáticas diferentes que, después de veinte años o más, no logran tener un dominio adecuado de la lengua de la sociedad en la que se insertan, a pesar de los avances en tecnología educativa de las sociedades modernas. Algo similar fue para los españoles, en particular para los frailes que a pesar de un largo contacto con la sociedad inca, la mayoría de estos solo llegó a tener un conocimiento básico del quechua (Rojas, 2013).

#### 1.1.8.8. Uso de L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub> en la educación peruana

El Ministerio de Educación en su Documento de Trabajo 9: Actualización Cultural y Pedagógica manifiesta que la enseñanza de la lengua materna (L<sub>1</sub>) tiene la finalidad de desarrollar los medios de comprensión del niño en la escuela, contribuir en su desarrollo personal, cognitivo y afectivo, y ampliar su experiencia para fortalecer su colectividad, mantener sus valores y lograr el desarrollo integral de sus potencialidades de ser humano. La segunda lengua (L<sub>2</sub>), en cambio, se enseña para ampliar su potencial comunicativo, incorporar medios de expresión adicionales que le permitan comunicarse con los individuos que no conozcan su lengua materna, en una sociedad heterogénea como la peruana caracterizada por la pluralidad lingüística, intercultural y multiétnica (MINEDU, 1990). En efecto, las escuelas rurales de Puno, ya están utilizando la lengua materna aimara (L<sub>1</sub>) como instrumento de aprendizaje paralelamente a la lengua castellana L<sub>2</sub> (Mamani, 2000).

La literatura publicada sobre el tema indica que es necesario la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna, puesto que los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna y que la educación en lengua materna es fundamental para el aprendizaje de segundas lenguas (Galdames et al., 2011). Sin duda, la lengua materna y, sobre todo la educación en lengua materna, es importante para el desarrollo cognitivo, social y comunitario; que el idioma es un factor crucial para el logro académico de las personas; y que el hablar la lengua materna en la escuela aumenta la confianza en sí mismo y las habilidades de pensamiento, y transmite la libertad de expresión; que la lengua materna es un elemento inseparable de la cultura y que toda persona tiene derecho a aprender su lengua materna (Ozfidan, 2017); sin embargo, la realidad para el quechua es distinta, dado que es una lengua ágrafa con limitaciones para desarrollar la escritura y generar conocimiento.

La sociedad, sobre todo la sociedad rural, como es natural, tiene dos propósitos en permanente competencia: la educación en lengua materna y los intereses económicos. Un estudio realizado en Zimbabue (África) encontró el contraste entre la política educativa y el deseo de la sociedad rural. La política educativa recomienda el uso de lenguas indígenas en la educación, mientras que los hombres de campo prefieren con firmeza el inglés, debido a sus mejores oportunidades socioeconómicas (Ndamba et al., 2017). Algo similar se encontró en Sud África, donde alumnos y padres prefirieron el inglés como el idioma

de instrucción, a pesar de la invocación al cambio de actitud para apreciar la importancia de la lengua materna en la educación (Phindane, 2015).

Los programas de Educación Intercultural bilingüe (EIB) en Puno, no son ajenos a lo que ocurre a nivel mundial. El gobierno y sus académicos han implementado el desarrollo de proyectos curriculares regionales (PCR), así como el uso de las lenguas nativas (quechua, aimara y otras) en la educación. La sociedad rural, como es natural y legítimo, elige el camino de la educación en castellano que posibilita a sus hijos, mayores oportunidades, el mismo que podría responder al modelo educativo de mantener la estabilidad estructural y el cambio individual (Hornberger, 1989).

La poca comprensión de lectura en segunda lengua ( $L_2$ ) es un problema aún sin solución, sobre todo en las escuelas rurales (Romero, 2011). Un lector  $L_1$  que incursiona en lectura  $L_2$ , enfrenta con un conjunto de dificultades de carácter lingüístico, léxico, ortográfico, sintáctico y gramatical. La relación entre la lectura en primera lengua ( $L_1$ ) y la lectura en segunda lengua ( $L_2$ ) es un tema de mucho debate. Los teóricos no han consensuado aún sobre la relación entre la lectura en  $L_1$ ,  $L_2$  y la competencia lectora en  $L_2$ . El lingüista coreano Gi-Pyo Park intentó probar la hipótesis del umbral lingüístico en la lectura de una segunda lengua ( $L_2$ ), investigando las relaciones entre la lectura en primera lengua ( $L_1$ ), el conocimiento en  $L_2$  y la comprensión de lectura en  $L_2$ , en una muestra de 2666 estudiantes de 19 años de edad (1333 varones y 1333 damas) que estudiaron inglés como primera lengua ( $L_1$ ) y coreano como segunda lengua ( $L_2$ ), en una escuela pública por un período de 10 años: cuatro años en la escuela primaria por una hora por semana y seis años en la escuela secundaria durante unas tres a cuatro horas por semana. Los resultados mostraron que la lectura en  $L_1$  y el conocimiento de  $L_2$  contribuyen de sobremanera en la lectura en  $L_2$ , demostrando la importancia de la interdependencia y del umbral lingüístico en la lectura en  $L_2$  (Park, 2013).

## 1.2. Antecedentes

### 1.2.1. Sobre el umbral lingüístico

Los estudios sobre el efecto del umbral lingüístico en la comprensión lectora de textos escritos en lengua castellana ( $L_1$  o  $L_2$ ) o en lengua quechua ( $L_1$ ) en el Perú, y particularmente en Puno son muy escasos, por lo que se han tomado como antecedentes algunos trabajos realizados en otros contextos, donde el inglés fue la lengua foránea (o segunda lengua o lengua extranjera) más estudiada.

Cummins (1976) fue uno de los primeros en plantear la hipótesis del umbral lingüístico para explicar la relación que existe entre el bilingüismo y la cognición, donde las personas con altos niveles de competencia en ambas lenguas experimentan ventajas cognitivas, con relación a las personas con bajos niveles de competencia.

Wurr (2003) planteó, para que un lector sea competente en ambas lenguas, debe ser bilingüe balanceado, puesto que si se queda en la mitad del umbral, no obtendrá efectos positivos ni negativos; y si no llega al nivel de efectos positivos, no tendrá la posibilidad de desempeñarse académica ni funcionalmente en el otro idioma.

Fernández (2003) realizó estudios aplicando la hipótesis del umbral en contextos hispanos donde el inglés fue la segunda lengua de aprendizaje, encontrando que el conocimiento previo del tema por encima del nivel lingüístico mínimo (o nivel umbral) tiene influencia positiva en la comprensión lectora.

Montes et al. (2009) representaron la hipótesis del umbral lingüístico como una casa de dos techos y tres pisos sostenidos por dos columnas. Cada columna representa a un idioma, cada techo a un nivel umbral, y cada piso a un nivel de competencia lingüística.

La mayor parte de los trabajos revisados reporta sobre el primer umbral (o umbral inferior o umbral mínimo o primer techo), pero ninguno reporta sobre el segundo umbral (o umbral superior o umbral máximo o segundo techo).

Villacañas (2016) analiza las hipótesis de la interdependencia lingüística y del umbral lingüístico, y sus consecuencias teóricas y prácticas. Según su análisis, la naturaleza y la calidad de la exposición a la L<sub>2</sub> (no el tiempo de exposición o el nivel L<sub>2</sub> del estudiante) sería el factor más determinante en el grado de transferencia conseguida.

Huguet (1995), en el contexto de las hipótesis de la interdependencia y del umbral lingüístico, con el inglés como segunda lengua, comenta que los niños bilingües francés-inglés fueron superiores que sus coetáneos monolingües francófonos, en pruebas de inteligencia verbal y no verbal, valorando las ventajas cognitivas del bilingüe.

Alderson (1985a) planteó que el problema de la comprensión lectora en segunda lengua se debe a un problema de lenguaje y un problema de lectura. El problema de lenguaje se refiere a la debilidad en el dominio lingüístico L<sub>2</sub>, mientras que el problema de lectura se refiere a la debilidad en el dominio lector para procesar un texto.

Salazar (2006), en el tema de la interdependencia lingüística del castellano a las lenguas extranjeras comenta que la transferencia de destrezas, como proceso inherente a la interdependencia lingüística está fundamentada en la hipótesis de interdependencia lingüística, la teoría de esquemas y la teoría socio-cognitiva.

Corbetta et al. (2018) describe la educación intercultural bilingüe (EIB) en centros educativos focalizados de nivel primario; sin embargo, esta propuesta no se da todavía en centros de educativos de nivel secundario.

Laufer (2013) es una de las más destacadas investigadoras de Israel que aborda con mucha frecuencia el umbral léxico y valora la importancia del vocabulario en la comprensión lectora en segunda lengua (L<sub>2</sub>).

Nyarko et al. (2018), en un estudio con niños de primero a tercero de primaria, de escuelas públicas y privadas de Ghana (África) mostraron que el dominio de la lectura está relacionado de manera significativa y positiva con el rendimiento académico. Así mismo, el tipo de escuela afectó significativamente el rendimiento académico.

A partir de los referidos estudios, se comprende que la lectura en segundo idioma (L<sub>2</sub>) tiene mucha relación con las habilidades generales de lectura para la decodificación automática y rápida de las palabras, como con la comprensión del lenguaje que corresponde a la competencia en L<sub>2</sub>.

Walter (2016) sostiene que la lectura en L<sub>2</sub> requiere de una descodificación automática y rápida de las palabras y el acceso rápido al léxico (diccionario) mental; esto significa trabajar en la construcción de velocidad y fluidez y en aprender a reconocer al menos 10,000 palabras en el nuevo idioma.

La mayoría de los investigadores está de acuerdo en que las habilidades generales de lectura pueden operar de manera más eficiente cuando el lector posee una masa crítica de conocimiento de L<sub>2</sub> conocida como el umbral léxico.

Bernhardt & Kamil (1995) reinterpretaron la pregunta de si la lectura en un segundo idioma es un problema de lectura (interdependencia lingüística) o un problema de lenguaje (umbral lingüístico). A partir de experiencias con adultos hablantes nativos de inglés que leen en inglés y español, mostraron que ninguna de las hipótesis refleja completamente el proceso de lectura en el segundo idioma; sin embargo, el conocimiento lingüístico es siempre el predictor más poderoso (más del 30%).

### 1.2.2. Sobre la competencia lectora

Las fuentes revisadas reportan pocos estudios sobre la competencia lectora en estudiantes de nivel secundario, dado que es un tema nuevo que surge en el contexto educativo. La mayor parte de la información disponible trata sobre comprensión lectora. El concepto de competencia lectora surgió con las evaluaciones PISA implementadas por la OCDE en estudiantes de nivel secundario en el mundo.

Kintsch (1998), profesor de Psicología de la Universidad de Colorado en Boulder, fue el primero en definir la comprensión lectora como el proceso de elaboración de significado a partir de un texto escrito.

Koda (1994) planteó que existen tres diferencias fundamentales en la lectura  $L_1$  y  $L_2$ : 1) el lector  $L_2$  tiene experiencia previa en lectura; 2) la lectura en  $L_2$  es translingüístico ya que involucra al menos dos idiomas; y 3) la capacidad de lectura se desarrolla antes de que se logre una fluidez oral adecuada en el idioma de destino, puesto que el nativo ya domina las estructuras básicas del idioma que ha adquirido a través del lenguaje oral.

Clarke (1980a) planteó que para una buena comprensión lectora en segunda lengua se requiere un buen nivel de dominio del lenguaje. Por debajo de este nivel, es poco probable que las estrategias de lectura en  $L_1$  se transfieran a la lectura en  $L_2$ . Como resultado, las habilidades de lectura en  $L_1$  de los buenos lectores se cortocircuitan en el sentido de que estos lectores vuelven a las estrategias de lectura deficientes cuando se involucran en una tarea difícil en  $L_2$ .

Snow (2010) define la comprensión como el proceso de construcción y extracción simultánea del significado a través de la interacción y el compromiso con el texto, para lo cual la decodificación, la construcción de significado, la inferencia y el compromiso activo y motivado del lector se incorporan a la representación del significado.

PISA (2000) fue el primero en incorporar el concepto de competencia lectora en el contexto mundial, como la capacidad de comprender, usar y reflexionar sobre los textos escritos, para lograr los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (OECD, 2000).

Jiménez (2014) hizo el contraste entre los conceptos de comprensión lectora y competencia lectora, sin dejar en claro si los conceptos se refieren a lo mismo o si por el contrario presentan significados diferentes, ni la relación que pueda existir entre ambas

expresiones, haciendo notar la falta de consenso entre los autores, y la falta de correlación entre ambos.

Díez & Egío (2017) realizaron un análisis y abordaje teórico del concepto de competencia lectora, indicando que PISA (creador de este concepto) no evalúa lo que dice evaluar, y proponen un nuevo modelo de evaluación para valorar el nivel de comprensión lectora, con un acercamiento al concepto de competencia lectora planteado por PISA.

Galdames et al. (2011) promueve la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna, puesto que los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna y que la educación en lengua materna es fundamental para el aprendizaje de segundas lenguas.

González & Castro (2016) consideran que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo y necesario para prácticamente todas las actividades de alto nivel, incluidos el aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones.

Barrantes (2017) indica la importancia de las estrategias de comprensión de textos en las rutas del aprendizaje en la competencia lectora en las pruebas de comprensión lectora del ECE en el marco del enfoque comunicativo textual y de la lectura interactiva, con mejor respuesta en la Jornada Escolar Completa (JEC) que en la Jornada Escolar Regular (JER).

González et al. (2010) indican que el proceso de comprensión lectora implica, además, construir puentes cognitivos entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector, cuando lee, no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema.

Gómez-López & Silas-Casillas (2012) expresan la eficacia de un programa de comprensión lectora implementado en telesecundarias de una región marginada, con resultados de su eficacia en la comprensión lectora, la fluidez y el vocabulario específico, permitiendo integrar la información conceptual transmitida a los conocimientos previos que poseen los alumnos.

### **1.2.3. Sobre la relación entre el vocabulario y la competencia lectora**

Suárez et al. (2010) consideran la comprensión lectora como un tema importante de estudio en el ámbito educativo, tanto por la complejidad de los procesos y las habilidades implicadas, como por la importancia que tiene en la adquisición de contenidos

escolares. El déficit en la lectura comprensiva es consecuencia de varios factores, entre los que se encuentra la pobreza de vocabulario.

Figuroa-Sepúlveda & Gallego-Ortega (2018), en un estudio con escolares de Chile mostraron que la comprensión lectora involucra diferentes habilidades que la convierten en una actividad cognitiva compleja, donde el vocabulario, el nivel escolar y el tipo de centro educativo inciden en el rendimiento lector, aunque en distinto grado, sin efecto de género en la relación.

## CAPÍTULO II

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1. Identificación del problema

La evaluación PISA implementado cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con sede en París es un referente universal para evaluar la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos, a fin de que los países y los educadores puedan supervisar el desempeño de sus escolares y adoptar políticas efectivas en sus contextos locales (Engel et al., 2019). El PISA 2015 evidenció las inmensas brechas que existen en competencia lectora entre el sistema educativo peruano y el de los otros países de alto rendimiento. La evaluación, estuvo diseñada con seis niveles, sobre mil (1000) puntos, con adecuación al Marco Común Europeo de Referencia, donde el Perú ocupó el puesto 67 de 74 países participantes, obteniendo 398 puntos, con relación a Singapur que ocupó el primer puesto con 535 puntos (OECD, 2016).

Las Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) es un examen estandarizado que realiza en forma anual el Ministerio de Educación para conocer los logros de aprendizaje de los estudiantes del país. La ECE 2015 evidenció que, en lectura, solo el 14.7% de escolares logró el nivel satisfactorio, el 22.6% estuvo en proceso, el 39.0% en inicio y el 23.7% en nivel previo al inicio (ECE, 2015). Solo el 7.2 de estudiantes de la región Puno logró el nivel satisfactorio (ECE, 2016a). Para los estudiantes cuya lengua materna ( $L_1$ ) es el quechua, aimara, awajún, shipibo y otros, que aprenden lectura en castellano ( $L_2$ ) el problema se complica más aún (ECE, 2016b).

El año 2018, los aprendizajes en lectura mejoraron a 16.2% en el nivel satisfactorio, pero la situación sigue siendo crítica, puesto que el mayor porcentaje de estudiantes continúa ubicado casi en los mismos niveles (ECE, 2018a).

Las causas del bajo rendimiento en comprensión lectora de escolares  $L_1$  que aprenden lectura en  $L_2$  pueden ser diversas, tales como factores lingüísticos, sociales, económicos o familiares (Castro et al., 2002); sin embargo, los estudios con lectores hablantes de lenguas nativas ( $L_1$ ), que aprenden lectura en segunda lengua ( $L_2$ ) evidenciaron que el umbral lingüístico y la interdependencia lingüística pueden ser los factores claves para la comprensión lectora en  $L_2$ . La hipótesis del umbral lingüístico plantea que la transferencia de la habilidad lectora  $L_1$  a la lectura en  $L_2$  solo puede ocurrir cuando el lector tiene un cierto nivel de competencia lingüística en  $L_2$  (Clarke, 1980a), mientras que la de la interdependencia lingüística propone la posibilidad de transferir la habilidad lectora adquirida en  $L_1$  a la lectura en  $L_2$  (Cummins, 1979).

En otras palabras, para que un lector pueda transferir la habilidad lectora de  $L_1$  a la lectura en  $L_2$ , debe tener una capacidad cognitiva subyacente común entre  $L_1$  y  $L_2$ , y el lector debe lograr primero un nivel de competencia lingüística (o umbral), en términos de vocabulario visual  $L_2$  para lograr una lectura adecuada (Cui, 2008). Los estudios con estudiantes universitarios de habla nativa  $L_1$  (hebreos, árabes y rusos), que aprenden lectura en inglés ( $L_2$ ) han mostrado que existen dos niveles umbral para la comprensión lectora: un mínimo de 4 mil a 5 mil familias de palabras para una comprensión lectora aceptable, y otro óptimo de 8 mil familias de palabras para una comprensión lectora adecuada (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010).

A partir de la modelación de la ecuación estructural, Dongbo Zhang, profesor de idiomas de la Universidad de Nanyang-China, examinó la contribución del conocimiento del vocabulario y de la gramática a la comprensión lectora en estudiantes chinos con estudios avanzados de inglés como lengua extranjera. El conocimiento del vocabulario fue medido en amplitud (test de niveles de vocabulario) y profundidad (test de palabras asociadas). Las medidas gramaticales enfocaron sobre el conocimiento implícito de los lectores (tarea de juzgamiento gramaticalmente cronometrada), así como el conocimiento explícito (tarea de corrección de error gramatical). La comprensión lectora tuvo tres indicadores, denominados correferencia, inferencia textual y sentido. El conocimiento del vocabulario se relacionó significativamente a la comprensión lectora; el conocimiento gramatical mostró una débil contribución a la comprensión lectora después de controlar para el efecto del conocimiento del vocabulario. Además, el conocimiento implícito de la gramática tuvo una relación más fuerte a la comprensión lectora que el conocimiento explícito, sobre y por encima del efecto del tamaño del vocabulario (Zhang, 2012).

En contextos donde los escolares hablan quechua como lengua materna ( $L_1$ ) es difícil postular al fenómeno de la interdependencia lingüística, debido a que el quechua es una lengua ágrafa, sin escritura propia (Soca, 2020), o si alguien intenta escribirlo se enfrenta con una escritura inestable, un terreno movedizo donde todo parece estar por discutirse (Quispe, 2018) y que imposibilita el desarrollo de la habilidad lectora en  $L_1$ ; sin embargo, se podría postular al fenómeno del umbral lingüístico, dado que el castellano ( $L_2$  para los hablantes del quechua) constituye la lengua de instrucción, cuyo mayor conocimiento de la gramática (y del vocabulario) a través de un mayor ejercicio lector, se puede lograr el **acceso lector** para aprender una habilidad no lingüística ya existente y lograr una mayor competencia lectora en  $L_2$  (Walter, 2007).

El ejercicio lector es una herramienta fundamental para el desarrollo del umbral lingüístico y la comprensión lectora (Wang et al., 2019). Los lectores que realizan mayor ejercicio lector logran mayor umbral lingüístico, mayor riqueza en su entendimiento, generando una brecha cada vez mayor en el tiempo, con relación a los que realizan menor ejercicio lector, evidenciando el fenómeno conocido como efecto Mateo (Stanovich, 1986). Los resultados de las evaluaciones realizadas en la IES INA-21 de Azángaro, evidenciaron que pocos estudiantes obtienen notas aprobatorias en comprensión lectora, lo cual se atribuye a que la institución acoge a un buen contingente de estudiantes de procedencia rural, hablantes del quechua ( $L_1$ ), con limitados recursos económicos, con dificultades de comprensión lectora, constituyéndose en un problema de aprendizaje a nivel institucional, lo cual es necesario superar.

## **2.2. Enunciados del problema**

### **2.2.1. Problema general**

¿Cómo influye el umbral lingüístico en la competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano de la Institución Educativa Secundaria INA 21 de Azángaro?

### **2.2.2. Problemas específicos**

¿Cuál es el nivel de umbral lingüístico de los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura?

¿En qué nivel de logro en competencia lectora se ubican los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura?

¿En qué medida el umbral lingüístico se relaciona con la competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano?

### **2.3. Justificación**

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) realizado cada tres años por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2019b) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) implementada anualmente por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020) evidenciaron que Perú afronta una realidad crítica en comprensión lectora, y últimamente en competencia lectora. Los estudiantes llegan al colegio con escasos conocimientos y habilidades para leer y comprender lo que están leyendo, cuyas consecuencias se manifiestan en forma adversa en el rendimiento académico (Peralbo et al., 2009), lo cual es necesario revertir a través de estrategias que mejoren los procesos.

La competencia lectora ha surgido como un nuevo concepto que va más allá de la comprensión lectora (Jiménez, 2014), como herramienta integradora en todos los ámbitos de estudio en cualquiera de sus niveles, para la adquisición y comprensión de nuevas ideas y conceptos (Ocampo, 2018), lo cual es necesario investigar.

La investigación espera contribuir en el entendimiento y la comprensión del problema del umbral lingüístico como factor de influencia en la competencia lectora, a partir de estudios realizados con estudiantes bilingües (castellano-quechua y quechua-castellano) de la Institución Educativa Secundaria INA 21 de la ciudad de Azángaro, por lo que el trabajo se justifica como aporte técnico, cuyos datos servirán como referentes para futuras investigaciones.

En el ámbito práctico, la competencia lectora posibilita comprender textos escritos y desarrollar nuevas capacidades para la interpretar textos, resumir párrafos y ampliar más el vocabulario. Y en el ámbito social, posibilita participar plenamente en la sociedad, por cuanto se enmarca en la concepción de la educación permanente, y en el aprender a aprender, relacionado al desarrollo de la capacidad de reflexionar cómo se aprende y cómo se actúa de acuerdo con este aprendizaje, aplicado posteriormente lo aprendido a situaciones nuevas con estrategias pertinentes.

Con la presente investigación se espera contribuir en la comprensión de los problemas frecuentes en la comprensión lectora, tales como el bajo nivel léxico como causa del bajo umbral lingüístico que se presentan en los estudiantes bilingües de lenguas originarias de las instituciones educativas, la competencia lectora como concepto nuevo de aplicación en estos contextos, la influencia que ejerce el umbral lingüístico en la competencia lectora, todo ello orientado al esfuerzo por mejorar el desempeño lector de los estudiantes bilingües, para su mejor participación en la sociedad.

## **2.4. Objetivos**

### **2.4.1. Objetivo general**

Evaluar la influencia del umbral lingüístico en la competencia lectora de estudiantes bilingües del Instituto Nacional Agropecuario N° 21 de Azángaro.

### **2.4.2. Objetivos específicos**

Determinar el nivel de umbral lingüístico de los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura.

Determinar el nivel de logro en competencia lectora de los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura.

Determinar la relación entre el umbral lingüístico y la competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura.

## **2.5. Hipótesis**

### **2.5.1. Hipótesis general**

El umbral lingüístico influye en la competencia lectora de estudiantes bilingües del Instituto Nacional Agropecuario N° 21 de Azángaro.

### **2.5.2. Hipótesis específicas**

Los estudiantes bilingües castellano-quechua desarrollan un mayor nivel de umbral lingüístico que los quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura.

Los estudiantes bilingües castellano-quechua tienen un mayor nivel de logro en competencia lectora que los quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura.

El nivel de umbral lingüístico está estrechamente relacionado con el nivel de logro en competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura.

## CAPÍTULO III

### MATERIALES Y MÉTODOS

#### 3.1. Lugar de estudio

El estudio se realizó en la Institución Educativa Secundaria INA 21 “José Domingo Choquehuanca” de la ciudad de Azángaro, departamento de Puno, ubicado al sureste del Perú, a 3859 m de altitud en la meseta del Collao, la misma que en la época colonial servía de descanso para los viajeros que transitaban la ruta Cusco, Puno, Potosí, Tucumán, Jujuy, Salta, la ruta de Túpac Amaru II (Walker, 2014), donde se concentraban las personas para hacer el comercio (trueque), que paulatinamente fue creciendo hasta hacerse grande y tomar el nombre de *aswan qhato* (feria grande), término que fue el referente para denominar a las personas del lugar con el apelativo de *aswan qharis*, no por su tamaño o fortaleza humana, sino porque eran personas del lugar de la gran feria; sin embargo, algunos sostienen también que *aswan qhari* significa más hombre, más guerrero, más rebelde, denominación que habría generado el nombre de Azángaro, aunque otros afirman que Azángaro deriva del término *Sangarus*, una gran cultura del tiempo de los incas, término que los españoles lo adaptaron por la facilidad de pronunciación (Medina, 2007).

La vida económica de Azángaro se sustenta en el desarrollo de la actividad agropecuaria, el comercio, la minería, la artesanía y los servicios de transporte, siendo la producción pecuaria una de las más importantes en la economía de la provincia, a través de la crianza de vacunos, ovinos y alpacas, para la obtención de productos, tales como leche y sus derivados, carne, lana, fibra y pieles para el consumo interno y externo.

#### 3.2. Población

El estudio se realizó con alumnos procedentes de una población de 500 estudiantes entre mujeres y hombres, distribuida en cinco grados, de primero a quinto, con 4 secciones por grado y un promedio de 25 estudiantes por sección.

### 3.3. Muestra

La muestra estuvo conformada por 54 estudiantes de segundo grado, entre mujeres y hombres, con una edad comprendida entre 12 a 14 años, obtenida de un total de 75 estudiantes matriculados en cuatro secciones (A, B, C y D), por muestreo probabilístico simple (Bhardwaj, 2019), tomando como criterio de selección el dominio lingüístico bilingüe  $L_1$  y  $L_2$  de cada estudiante; es decir, castellano ( $L_1$ ) y quechua ( $L_2$ ) o quechua ( $L_1$ ) y castellano ( $L_2$ ).

El tamaño de muestra se calculó mediante la siguiente fórmula, tomando en consideración cinco parámetros: el nivel de significancia aceptable, potencia estadística deseada, la variabilidad de la población (o desviación estándar estimada), la diferencia mínima esperada (o efecto de tamaño) y el tipo de análisis de dos colas (Kadam & Bhalerao, 2010).

$$n = \frac{2(Z_{\alpha} + Z_{1-\beta})^2 \sigma^2}{\Delta^2}$$

Donde:

$n$  : tamaño de muestra requerida para cada grupo.

$Z_{\alpha}$ , : valor Z correspondiente para el error tipo I fijado.

$Z_{1-\beta}$  : valor Z correspondiente para el error tipo II fijado.

$\sigma$  : Desviación estándar estimada.

$\Delta$  : Diferencia mínima de los promedios ( $\delta = \bar{x}_1 - \bar{x}_2$ ).

El valor de  $Z_{\alpha}$  de una prueba bilateral, cuyo nivel de significancia es 5% ( $\alpha = 0.05$ ) es de 1.96, mientras que el valor de  $Z_{1-\beta}$  para un error tolerable de 20% ( $\beta = 0.20$ ) es de 0.8416. El trabajo busca conocer si existe diferencia entre las medias de umbral lingüístico y competencia lectora. Los datos de resultados educativos previos indican puntajes en escala vigesimal de  $14.82 \pm 1.98$  en el extremo superior y  $13.02 \pm 1.43$  en el extremo inferior, con una diferencia de 1.80 puntos ( $\delta = \bar{x}_1 - \bar{x}_2$ ). Considerando el mayor valor de la desviación estándar ( $\sigma = 1.98$ ), el tamaño de muestra es:

$$n = \frac{2(1.96 + 0.8416)^2 (1.98)^2}{(1.80)^2} = 19$$

A partir del cálculo anterior, el tamaño mínimo de muestra necesaria fue de 19 estudiantes por grupo; sin embargo, se ha incluido un total de 27 estudiantes por grupo,

donde cada estudiante fue asignado en forma aleatoria a uno de los dos grupos, según su dominio lingüístico  $L_1$  y  $L_2$ , castellano-quechua o quechua-castellano.

El grupo castellano-quechua estuvo conformado por estudiantes de menor edad relativa ( $13.36 \pm 0.76$  años), en su mayoría de origen urbano y dominio del castellano ( $L_1$ ), hijos de empleados del sector público o de la actividad privada, hábiles en el manejo tecnológico digital, extrovertidos y muy participativos, con una escolaridad más temprana y un ambiente de hogar favorable.

El grupo quechua-castellano estuvo conformado por estudiantes de mayor edad relativa ( $14.71 \pm 2.03$  años), en su mayoría de origen rural y dominio del quechua ( $L_1$ ), hijos de agricultores, con limitaciones en el manejo tecnológico digital, introvertidos y poco participativos, con una escolaridad tardía y un ambiente de hogar menos favorable (Tabla 1).

El dominio del quechua de los estudiantes se verificó en las nóminas de matrícula, donde los padres de familia declaran la lengua materna ( $L_1$ ) y la segunda lengua ( $L_2$ ) de sus hijos. Además, se aplicó una encuesta escrita (Anexo 6A y 6B) y una entrevista oral, verificándose el dominio lingüístico  $L_1$  y  $L_2$  de los estudiantes.

Tabla 1

*Características de los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del segundo grado, participantes en el estudio.*

Características	Castellano-Quechua	Quechua-Castellano	P
Número de estudiantes	27	27	
Edad relativa, años	$13.36 \pm 0.76$	$14.71 \pm 2.03$	<.0001
Lengua materna ( $L_1$ )	Castellano	Quechua	
Segunda lengua ( $L_2$ )	Quechua	Castellano	
Procedencia mayoritaria	Urbana	Rural	
Bilingüismo predominante	Secuencial	Secuencial	
Umbral lingüístico estimado	Alto	Bajo	

Fuente: Nómina de Matrícula 2016. INA 21 José Domingo Choquehuanca. UGEL Azángaro. DRE-Puno.

### 3.4. Método de investigación

#### 3.4.1. Tipo de investigación

La investigación estuvo enmarcada en el enfoque cuantitativo, tipo explicativo, cuyos datos fueron sometidos al análisis estadístico, para confirmar la hipótesis.

### 3.4.2. Diseño de investigación

La investigación consistió en medir el umbral lingüístico de los estudiantes bilingües, después de la aplicación de un programa de reforzamiento en lectura, luego medir la competencia lectora y la relación entre ambas variables, por lo que está en el marco del diseño cuasi experimental, con asociación de variables, donde la influencia de la variable independiente fue medida en la variable dependiente, a fin de evaluar la causa y el efecto entre las variables.

El umbral lingüístico se realizó en diseño posttest de dos grupos, mientras que la competencia lectora en diseño pretest-posttest de dos grupos (Gliner et al., 2003). Los grupos de comparación estuvieron dados por castellano-quechua (grupo urbano) y quechua-castellano (grupo rural). El programa de reforzamiento en lectura (X) estuvo orientado a la activación del umbral lingüístico, en ambos grupos. La representación simbólica y el diagrama de los dos diseños se presenta a continuación:

#### **Diseño posttest de dos grupos para umbral lingüístico:**

Grupo castellano-quechua (grupo urbano)	R	X	O <sub>2</sub>
Grupo quechua-castellano (grupo rural)	R	X	O <sub>2</sub>

#### **Diseño pretest-posttest de dos grupos para competencia lectora:**

Grupo castellano-quechua (grupo urbano)	R	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
Grupo quechua-castellano (grupo rural)	R	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>

**Nota:** R (random), asignación aleatoria de los estudiantes a los grupos; O<sub>1</sub>, observación en el tiempo 1 para cada grupo (pretest: prueba de entrada); O<sub>2</sub>, observación en el tiempo 2 para cada grupo (posttest: prueba de salida); X, intervención en ambos grupos (programa de reforzamiento en lectura).

### 3.5. Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

#### 3.5.1. Determinación del umbral lingüístico

El umbral lingüístico de los estudiantes se determinó después de implementar un programa de reforzamiento en lectura (Anexo 12), en coordinación con la Sub-Dirección de la institución educativa INA 21, fuera del horario normal de clases, por las tardes, durante los meses de agosto, setiembre y octubre del año 2016, a fin de fortalecer la habilidad y la comprensión lectora, y activar el umbral lingüístico, principalmente la

competencia léxica (dominio del vocabulario), como un proceso de preparación previo a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

El reforzamiento en lectura se realizó mediante talleres de lectura del Cuaderno de Reforzamiento Pedagógico de Comunicación de Segundo Grado de Secundaria, de uso en la Jornada Escolar Completa, JEC (MINEDU, 2016b), habiéndose desarrollado un total de 32 fichas de lectura (Anexo 12), utilizando como estrategia la enseñanza recíproca, en sesiones de lectura en grupos pequeños, donde cada estudiante se convierte en maestro de sus compañeros, y donde todos construyen un significado más profundo de la lectura (Ibarra et al., 2019). El rol del docente consistió en modelar y luego ayudar a los estudiantes a aprender a guiar las discusiones grupales a través de cuatro actividades básicas: resumir, generar preguntas, aclarar y predecir, para lo cual los estudiantes fueron organizados en grupos de cuatro integrantes, cada miembro con un rol específico rotativo, para que resuma, pregunte, aclare y prediga. Una vez que los estudiantes aprendieron la estrategia, se turnaron para asumir el rol de docente en la conducción del diálogo sobre lo leído.

Así mismo, se utilizaron las estrategias sugeridas por las rutas de aprendizaje para el VI ciclo, tales como identificar el tema y la idea principal, reconocer y utilizar la estructura textual, y elaborar el resumen (Anexo 12), así como las tareas de extensión de lectura, escritura, y sobre todo, los ejercicios de vocabulario por ser el elemento más importante de la competencia lingüística (Alqahtani, 2015).

Ficha de lectura	Tipo de texto	Ilustración referencial
El lavado de las manos	Instructivo	
La energía solar para el Perú	Expositivo	
Los niños y los teléfonos celulares	Argumentativo	

Figura 5. Ejemplos de textos utilizados para el umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.

La Figura 5 ilustra algunos ejemplos de los tipos de textos utilizados. Los textos fueron de seis tipos: narrativo, descriptivo, instructivo, informativo, argumentativo y expositivo (Anexo 12). El texto narrativo relató los hechos vividos por personajes en un cuento; el descriptivo, la información concreta de las características de un objeto; el instructivo, la secuencia de pasos ordenados para lograr un resultado; el argumentativo, las razones que fundamentan la validez de una idea a través de un artículo científico; y el expositivo, los fundamentos reales de un tema relacionado al entorno estudiantil.

El tamaño de vocabulario receptivo se determinó mediante las pruebas de vocabulario receptivo de las 2000 y 3000 palabras, cada prueba con 10 bloques de 6 palabras de la misma categoría gramatical (3 palabras respuesta y 3 distractoras), agrupadas en orden alfabético (Anexo 9 y 10), con un total de 30 palabras respuesta para emparejar con sus definiciones correctas (Nation, 2012), adaptadas de los test de vocabulario de nivel umbral para la evaluación de la competencia léxica (Casso, 2010). Los ejemplos siguientes ilustran las pruebas de vocabulario receptivo de las 2000 y 3000 palabras más frecuentes, respectivamente.

#### **Ejemplo de prueba de nivel de vocabulario receptivo de las 2000 palabras:**

Elija la palabra correcta para cada significado y escriba sobre la línea subrayada el número de la palabra que corresponda a su significado.

1. Caballo
2. Empresa        \_\_\_\_\_ animal con cuatro patas
3. Lápiz            \_\_\_\_\_ parte de una casa
4. Pared            \_\_\_\_\_ se utiliza para escribir
5. Reloj
6. Zapato

#### **Ejemplo de prueba de nivel de vocabulario receptivo de las 3000 palabras:**

Elija la palabra correcta para cada significado y escriba sobre la línea subrayada el número de la palabra que corresponda a su significado.

1. Actriz
2. Cura             \_\_\_\_\_ persona con mucho poder
3. Emperador     \_\_\_\_\_ objeto envuelto
4. Filósofo        \_\_\_\_\_ hace películas
5. Paquete
6. Rival

El tamaño de vocabulario productivo de las 1500 palabras se determinó mediante la prueba cloze (o de eliminación o de oclusión) de 30 enunciados (Anexo 11), de los que se eliminaron palabras, a fin de que el estudiante deduzca del contexto y restablezca la palabra eliminada (Brown, 2013). Al lector se le dio una pista, con las primeras letras de la unidad léxica faltante, para que pueda centrar su atención (Laufer & Nation, 1999). A continuación, se muestra un ejemplo de la prueba tipo cloze, para evaluar el vocabulario productivo de las 1500 palabras, donde la unidad léxica faltante es la palabra ‘rumiante’.

**Ejemplo de prueba cloze de nivel de vocabulario productivo de las 1500 palabras:**

Completa el espacio en blanco con la palabra faltante.

La vaca es un animal ru\_\_\_\_\_ que remastica el alimento ingerido.

La calificación de las pruebas se realizó en escala nominal dicotómica por cada pregunta, siendo valorado como correcto (1) o incorrecto/en blanco (0). Un elemento se consideró correcto cuando fue semánticamente correcto, es decir, si identifica la palabra apropiada para expresar el significado deseado. Los errores ortográficos y/o gramaticales se pasaron por alto y se consideraron como correctos, con tal que exprese el sentido de las palabras (Laufer, 1998). Cada prueba tuvo 30 posibles respuestas correctas, sin ninguna penalidad por las respuestas incorrectas.

Usuario	Niveles MCER		Puntaje	Niveles de referencia
C: Competente	C <sub>2</sub>	Experto	698	
	C <sub>1</sub>	Avanzado	626	
Independiente	B <sub>2</sub>	Intermedio superior	553	
	<b>B<sub>1</sub></b>	<b>Intermedio (Umbral límite)</b>	<b>480</b>	
Básico	A <sub>2</sub>	Elemental	407	
	A <sub>1</sub>	Principiante	335	

Figura 6. Niveles de referencia en la evaluación del umbral lingüístico en estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.

El tamaño de vocabulario (o número de palabras) se obtuvo por deducción del total de aciertos en cada prueba de 2000, 3000 y 1500 palabras, en escala de 1000 puntos (Nation, 2012). La cobertura léxica corresponde a la proporción expresada en porcentaje (%) del número de palabras obtenido, con relación al tamaño total posible para cada tipo de vocabulario (Fig. 6), con adecuación al Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) y al Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU del Ministerio de Educación.

El puntaje del umbral lingüístico resulta del promedio aritmético de los puntajes de los vocabularios receptivos de las 2000 y 3000 palabras, y del vocabulario productivo de las 1500 palabras, en escala de 1000 puntos. El nivel de umbral lingüístico resulta de la escala de los 6 niveles de referencia (Fig. 6), donde el nivel B<sub>1</sub> (Intermedio) es el nivel umbral (o límite), con un valor mínimo de 480 puntos (MCER, 2002).

Es necesario indicar que los niveles de referencia fueron diseñados para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas en contextos donde se enseña segundas lenguas, donde el inglés es la lengua extranjera más común (MCER, 2002); sin embargo, la propuesta también fue incorporada en el plan curricular del Instituto Cervantes de España, para el aprendizaje, enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera (ELE) para el mundo (Muñoz-Basolz et al., 2014; Llorián, 2017). Así mismo, el uso del MCER está autorizado por el Ministerio de Educación de Perú, para la enseñanza del inglés, puertas al mundo, mediante el Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU, alineado a sus niveles de referencia, por lo que en esta tesis se ha adecuado esos mismos niveles de referencia para la medición del umbral lingüístico en estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano, que estudian en castellano, considerando que para los estudiantes quechua-castellano, el castellano es su segunda lengua (L<sub>2</sub>).

### **3.5.2. Determinación de la competencia lectora**

La competencia lectora de los estudiantes se determinó mediante la aplicación de las pruebas de lectura del segundo grado de secundaria del Ministerio de Educación, la misma que se implementó entre los meses de agosto y octubre del año 2016, antes de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2016).

Las pruebas de lectura estuvieron conformadas por cuadernillos de entrada y salida (Anexos 7 y 8). Las calificaciones de las pruebas fueron anotadas en los respectivos registros de logros de lectura, los mismos que formaron parte del Kit de Evaluación “Demostrando lo que Aprendimos” para el 2.º de secundaria (MINEDU, 2016a).

Las pruebas de lectura estuvieron conformadas por 20 preguntas distribuidas en tres capacidades o dimensiones: 1) recupera información de diversos textos escritos, 2) infiere el significado de los textos escritos, y 3) reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos; cada dimensión, con sus respectivos indicadores (Anexos 3-6), tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida.

Los niveles de logro en competencia lectora fueron de cuatro: previo al inicio, en inicio, en proceso y satisfactorio, con adecuación a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2016c). Cada nivel con su puntaje mínimo, en escala de 1000, con su respectiva escala de apreciación cualitativa, según el puntaje obtenido, la misma que juzga el desempeño de los estudiantes con referencia a un estándar o mínimo esperado.

**Previo al inicio (< 505 puntos):** El estudiante no logró los aprendizajes necesarios para estar en el nivel en inicio.

**En inicio (595-580 puntos):** El estudiante no logró los aprendizajes esperados para el VI ciclo ni ha consolidado los aprendizajes del ciclo anterior. Solo logra realizar tareas poco exigentes respecto de lo que se espera para el VI ciclo.

**En proceso (581-640 puntos):** El estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el VI ciclo, pero demuestra haber consolidado aprendizajes del ciclo anterior.

**Satisfactorio (> 640 puntos):** El estudiante logró los aprendizajes esperados para el VI ciclo y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo siguiente.

### 3.5.3. Relación del umbral lingüístico y la competencia lectora

La relación entre el umbral lingüístico y la competencia lectora se determinó mediante el coeficiente de correlación momento-producto de Pearson ( $r$ ), como medida lineal entre las dos variables aleatorias cuantitativas, sujeto a una prueba de hipótesis, con la asunción de que los pares de observaciones ( $x, y$ ) son miembros de una distribución normal bivalente (Schober et al., 2018). Los datos fueron representados gráficamente mediante un diagrama de dispersión, con el umbral lingüístico en el eje  $x$  y la competencia lectora en el eje  $y$ , sujeto a una prueba de hipótesis (Gogtay & Thatte, 2017).

$H_0$ : no existe relación entre las variables.

$H_1$ : sí existe relación entre las variables.

El coeficiente de correlación se calculó a partir de las desviaciones estándar de las variables en estudio, como una medida adimensional de la covarianza, cuyos valores extremos varían en la escala de  $-1$  a  $+1$ , donde el valor  $+1$  corresponde a una correlación lineal positiva perfecta,  $0$  no es una correlación lineal (nulo), y  $-1$  es una correlación lineal negativa perfecta (Schober et al., 2018).

$$r_{xy} = \frac{\sum Z_x Z_y}{N}$$

Donde:

x : umbral lingüístico.

y : competencia lectora.

$Z_x$  : desviación estándar del umbral lingüístico.

$Z_y$  : desviación estándar de la competencia lectora.

N : número de datos.

#### 3.5.4. Análisis estadístico

Los datos del umbral lingüístico de los estudiantes se analizaron mediante la prueba t de Student, con dos grupos y sus respectivas réplicas, sujeto a los supuestos de que la variable dependiente es continua, las observaciones son independientes entre sí, los datos están normalmente distribuidos en cada grupo, con una media y varianzas homogéneas, como una distribución t con  $v = n_1 + n_2 - 2$  grados de libertad (Fradette et al., 2003):

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{S^2 \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

La varianza ponderada (o varianza común compartida entre las dos variables) se calculó con la siguiente fórmula (Fradette et al., 2003):

$$S_p^2 = \frac{S_1^2(n_1 - 1) + S_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}$$

Donde:

t : prueba t de Student.

$\bar{x}_1$  : media del grupo de estudiantes castellano-quechua.

$\bar{x}_2$  : media del grupo de estudiantes quechua-castellano.

$n_1$  : tamaño de la muestra de estudiantes castellano-quechua.

$n_2$  : tamaño de la muestra de estudiantes quechua-castellano.

$S_p^2$  : varianza ponderada de los dos grupos de estudiantes.

$S_1^2$  : varianza del grupo de estudiantes castellano-quechua.

$S_2^2$  : varianza del grupo de estudiantes quechua-castellano.

Los datos de la competencia lectora se evaluaron mediante un análisis de varianza (ANOVA) de doble vía, en diseño completo al azar balanceado, en experimento factorial 2 x 2, con manipulación simultánea de dos variables independientes o factores: momento de prueba (entrada y salida) y dominio lingüístico (castellano-quechua y quechua-castellano), a fin de medir sus efectos sobre la competencia lectora; cada grupo con sus réplicas, sujeto al siguiente modelo aditivo lineal fijo (Eze et al., 2018).

$$y_{ijk} = \mu + \alpha_j + \beta_k + (\alpha\beta)_{jk} + \varepsilon_{ijk}$$

para  $i = 1, \dots, a$ ;  $j = 1, \dots, b$ ;  $k = 1, \dots, n$

Donde:

$y_{ijk}$  : variable respuesta del sujeto.

$\mu$  : media general de la variable respuesta.

$\alpha_j$  : efecto principal asociado al dominio lingüístico.

$\beta_k$  : efecto principal asociado al momento de la prueba.

$(\alpha\beta)_{jk}$  : interacción entre el dominio lingüístico y momento de prueba.

$\varepsilon_{ijk}$  : error aleatorio del modelo (observaciones).

Las medias se compararon mediante la prueba de Tukey, con un nivel de significancia de 5% ( $\alpha = 0.05$ ). Los cálculos de las significancias se realizaron con el programa VassarStats de acceso libre (Lowry, 2019).

## CAPÍTULO IV

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## 4.1. Umbral lingüístico de los estudiantes bilingües

El umbral lingüístico de los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano se muestra en la Tabla 2. El contraste de los resultados indica que todas las variables evaluadas fueron significativas ( $p < 0.05$ ), evidenciando una amplia diferencia entre los grupos lingüísticos (o grupos urbano y rural), respectivamente.

Tabla 2

*Umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano de segundo grado del INA 21 de Azángaro.*

Variables evaluadas	Castellano-Quechua (Grupo urbano)	Quechua-Castellano (Grupo rural)	$P_{(\alpha=0.05)}$
<u>Vocabulario receptivo de las 2000 palabras*</u>			
- Tamaño de vocabulario	1286 ± 302	738 ± 280	<.0001
- Cobertura léxica, %	64.3 ± 15.1	36.9 ± 14.0	<.0001
- Puntaje del tamaño de vocabulario	643 ± 151	369 ± 140	<.0001
<u>Vocabulario receptivo de las 3000 palabras*</u>			
- Tamaño de vocabulario	2163 ± 527	1093 ± 503	<.0001
- Cobertura léxica, %	72.1 ± 17.6	36.4 ± 16.8	<.0001
- Puntaje del tamaño de vocabulario	721 ± 176	364 ± 168	<.0001
<u>Vocabulario productivo de las 1500 palabras*</u>			
- Tamaño de vocabulario	1046 ± 300	576 ± 179	<.0001
- Cobertura léxica, %	69.8 ± 20.0	38.4 ± 12.0	<.0001
- Puntaje del tamaño de vocabulario	698 ± 200	384 ± 120	<.0001
Puntaje de umbral lingüístico**	687 ± 164	372 ± 123	<.0001
Nivel de umbral lingüístico**	Usuario Competente Nivel C1: Avanzado	Usuario Básico Nivel A1: Principiante	

Los datos expresan promedio y desviación estándar.

\* Vocabulario receptivo y productivo de frecuencia alta (Nation, 1983).

\*\* El puntaje del umbral lingüístico resulta del promedio de los puntajes en los vocabularios de las 2000, 3000 y 1500 palabras, en escala de 1000 puntos (MCER, 2002).

Los puntajes del grupo urbano fueron mayores que los del grupo rural, tanto en vocabulario receptivo de las 2000 y 3000 palabras, como en vocabulario productivo de

las 1500 palabras, indicando su mayor dominio léxico y consecuente mayor competencia lingüística. Los resultados eran previsibles, puesto que cada grupo se caracterizó por su dominio lingüístico.

A nivel general, el grupo castellano-quechua (o grupo urbano) tuvo mayor dominio del vocabulario receptivo de las 2000 y 3000 palabras, con relación al grupo quechua-castellano (o grupo rural). La misma tendencia se observó en el vocabulario productivo de las 1500 palabras. El umbral lingüístico fue 84.7% ( $687 \div 372 = 84.7$ ) mayor en el grupo urbano, con relación al grupo rural. Estos resultados evidencian que para el grupo urbano, la lectura en castellano ( $L_1$ ) le significó una situación léxica de mayor facilidad, puesto que la información se dio en su propio código lingüístico, mientras que para el grupo rural, la lectura en castellano ( $L_2$ ), le significó una situación léxica de mayor dificultad, puesto que la información se dio en un código lingüístico poco conocido por ellos, dificultando comprender lo que está leyendo, así como inferir el significado; y que como cualquier aprendiz de  $L_2$ , afrontó con tres dificultades básicas propias del aprendizaje de segundas lenguas: el poco conocimiento del vocabulario, los errores de interpretación del significado de las palabras, y la imposibilidad de hacer inferencias léxicas efectivas a partir del contexto (Laufer, 1997).

Los estudiantes del grupo urbano se ubicaron como usuarios competentes, nivel  $C_1$ : Avanzado, con relación a los estudiantes del grupo rural que se ubicaron como usuarios básicos, nivel  $A_1$ : Principiante, indicando que el primero logró comprender una amplia gama de textos exigentes y más largos, y reconocer el significado implícito, así como expresarse con fluidez y espontaneidad sin búsqueda obvia de expresiones; mientras que el segundo, solo pudo comprender y usar expresiones cotidianas familiares y frases muy básicas destinadas a satisfacer las necesidades de un tipo concreto (MCER, 2002).

Los datos de la Tabla 2 muestran valores de tendencia central y de dispersión (promedio y desviación estándar), que reflejan el comportamiento colectivo de cada grupo, con mejores puntajes en el grupo urbano, con relación al rural, evidenciando los efectos cognitivos extremos del bilingüismo. La hipótesis del umbral se ocupa de esos efectos que se manifiestan en el dominio lingüístico (Cummins, 1979). Los efectos negativos pueden atribuirse a los bajos niveles de competencia lingüística en ambos idiomas, como ocurre en el bilingüismo sustractivo (Wright et al., 2000), mientras que los efectos positivos ocurren en los altos niveles de competencia lingüística, como ocurre

en el bilingüismo aditivo (Kudo & Swanson, 2014). En estos casos, las competencias  $L_1$  y  $L_2$  actúan como variables que median los efectos del bilingüismo en la cognición.

A partir de la hipótesis del umbral, los estudiantes del grupo rural se ubicaron por debajo del umbral inferior, con un nivel de competencia lingüística castellano ( $L_2$ ) relativamente bajo, sin lograr superar los 480 puntos del umbral límite; en cambio, los estudiantes del grupo urbano se ubicaron por encima del umbral inferior, al superar los 480 puntos. Es posible que este grupo haya alcanzado el segundo umbral (o umbral superior), puesto que su puntaje fue relativamente alto, pero no se tiene referencia sobre el valor numérico para el referido umbral superior (Montes et al., 2009). Los resultados así encontrados sugieren la necesidad de promover en los alumnos el ejercicio lector como mecanismo para lograr un mayor umbral lingüístico, sobre todo en los alumnos de procedencia rural, a fin de ubicarlos, por lo menos por encima del umbral inferior o primer umbral (Fig. 1), para que puedan tener un dominio mínimo del castellano, necesario para lograr los aprendizajes y los beneficios potenciales del bilingüismo, para su desarrollo cognitivo y académico.

Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el Nivel Umbral (del inglés *Threshold Level*), de uso en la presente tesis, es el grado mínimo de dominio que un aprendiente de segunda lengua debe alcanzar para poder utilizarla en situaciones cotidianas donde se trate temas habituales, y como tal, es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de esa lengua. El grado mínimo de dominio significa que el estudiante, en su rol de oyente, pueda entender la esencia de lo que le está hablando –sin frecuentes repeticiones, a una velocidad más bien reducida y con acento más o menos estándar– un hablante con un dominio nativo o casi nativo de la lengua, sin que este se vea obligado a esforzarse indebidamente; y en su rol de hablante, pueda hacerse entender con facilidad –velocidad razonable, suficiente precisión y corrección– por un oyente que tenga un dominio nativo o casi nativo de la lengua (Slagter, 1979).

A partir del concepto de Nivel Umbral, el grupo urbano tuvo la suficiente competencia lingüística para desarrollar las otras competencias, tales como comprender textos orales, expresarse oralmente, comprender textos escritos, producir textos escritos, así como interactuar con expresiones literarias, mientras que el grupo rural tuvo dificultad para lograr la referidas competencias, y consecuentemente, manejar las situaciones cotidianas y tratar temas habituales con los hablantes del castellano ( $L_1$ ).

La competencia léxica es la dimensión clave de la competencia lingüística, puesto que refleja el nivel mínimo de dominio lingüístico que el lector bilingüe debe alcanzar para lograr su desarrollo cognitivo y académico en un contexto donde se enseña y aprende en una segunda lengua (Cummins, 1979). Las fuentes revisadas no evidencian teoría alguna ni medición hecha en competencia léxica ni umbral lingüístico en hablantes del castellano, mucho menos en hablantes del quechua, solo se refieren al inglés, por lo que la información presentada en esta tesis constituye una primera aproximación, al concepto de nivel umbral, cuyo valor se considera aceptable, dado que el español comparte con el inglés una buena proporción (30-40%) de cognados; es decir, palabras que tienen similar ortografía, pronunciación y significado en ambos idiomas (Dressler et al., 2011).

El Marco Común Europeo de Referencia ha establecido el nivel B<sub>1</sub>: intermedio o umbral límite, como parte del usuario independiente (B), con un mínimo de 480 puntos, en escala de 1000 (MCER, 2002). La hipótesis del umbral léxico, por su parte, postula que existe un nivel mínimo de dominio léxico que los lectores L<sub>2</sub> deben alcanzar para interpretar adecuadamente un texto escrito en un idioma diferente al materno (Laufer, 1992), el mismo que corresponde a un tamaño de 3000 palabras de vocabulario receptivo de frecuencia alta que el lector debe conocer (Schmitt & Schmitt, 2014).

A partir de esta base, para el grupo rural fue imposible alcanzar esa cantidad de palabras del dominio léxico en castellano (L<sub>2</sub>), puesto que, con todo el esfuerzo realizado, solo logró un tamaño de hasta 1093 palabras del vocabulario receptivo de las 3000 palabras y una cobertura léxica de 36.4%, y apenas los 364 puntos en escala de 1000. En cambio, el grupo urbano logró un tamaño de 2163 palabras, superándole al grupo rural en 97.9% ( $2163 \div 1093 = 1.979$ ) de palabras, con una brecha de 1070 ( $2163 - 1093 = 1070$ ) palabras (Tabla 2), con una amplia diferencia en la competencia léxica.

La competencia léxica es el concepto clave a tomar en cuenta para ilustrar los resultados obtenidos en la medición del umbral lingüístico. Según el Marco Común Europeo de Referencia, la competencia léxica corresponde al conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y se compone de elementos léxicos y gramaticales (Council of Europe, 2001). Esto implica conocer debidamente las palabras para utilizarlas con propiedad a nivel oral y escrito (Jiménez, 2002). El aprendizaje de una segunda lengua (L<sub>2</sub>) involucra la adquisición de un número muy grande de palabras nuevas, siendo el proceso diferente a la adquisición de L<sub>1</sub>, debido a

que el aprendiz  $L_2$  ya tiene desarrollado un sistema conceptual y semántico vinculado a  $L_1$  (Wu et al., 2013).

La adquisición de palabras es un proceso indirecto donde interactúan dos mecanismos vinculados: la comprensión auditiva (pasiva) y la producción oral (activa); es decir, escuchando a otros y hablando con otros. A medida que el aprendiz comienza a leer y escribir, la adquisición de palabras también va en incremento como resultado de la comprensión y la incorporación de las palabras en su habla y escritura (Hopp, 2019). La comprensión corresponde a las palabras y combinaciones de palabras que el aprendiz recibe y entiende (ingreso), mientras que la producción corresponde a las palabras y combinaciones de palabras que el aprendiz entrega y expresa (egreso). La diferencia entre la comprensión y la producción, corresponde a la retención o aprendizaje (Clark & Hecht, 1983; Gershkoff-stowe & Hahn, 2013). En este proceso, la comprensión precede a la producción para el desarrollo léxico (Benedict, 1979).

Las experiencias con la enseñanza de lenguas indican que los estudiantes aprenden un segundo idioma en forma gradual y progresiva a lo largo del continuo, desde un conocimiento inexistente hasta una competencia similar a la que tienen los hablantes nativos, aunque no necesariamente lleguen a ello (Laufer, 1998). El aprendizaje implica el logro gradual de un mayor tamaño de vocabulario, puesto que la principal diferencia que los aleja de los hablantes nativos es el tamaño de vocabulario o la cantidad de palabras que posee cada uno (Read, 2007). No existe un mínimo para el tamaño del vocabulario; sin embargo, la competencia lingüística está relacionada con el tamaño del vocabulario, puesto que mientras más palabras conozca la persona, tiene mayor facilidad para entender el otro idioma (Nation, 2006).

Para cualquier estudiante, el objetivo final de estudiar  $L_2$  es poder comunicarse en el nuevo idioma. El uso de las habilidades no verbales puede ser un elemento de apoyo para garantizar la comprensión durante el habla (Wahyuni, 2018), puesto que estas representan hasta el 93% del impacto de cualquier mensaje verbal (Phillips, 1993); sin embargo, el dominio del vocabulario sigue siendo la condición *sine qua non* en un contexto donde se habla una segunda lengua (Alqahtani, 2015).

No se han encontrado referencias sobre la cantidad mínima de palabras que debe conocer un estudiante de segundo grado de secundaria para lograr una comunicación fluida en castellano ( $L_1$  o  $L_2$ ); sin embargo, considerando la universalidad del lenguaje humano (Zeynalov, 2016), se puede asumir que un estudiante, cuya segunda lengua sea

el castellano ( $L_2$ ), con un buen uso del vocabulario receptivo y productivo, necesita unas 2000 palabras de la lista de servicios generales (LSG) para lograr una comunicación fluida que le permita comprender un 80% del idioma, siempre que no sea demasiado especializado (Sutarsyah et al., 1994; Nation & Kyongho, 1995).

La gramática también constituye el otro elemento esencial para el dominio de una segunda lengua; sin embargo, el vocabulario sigue siendo el más importante, puesto que constituye el núcleo o corazón del lenguaje, así como el eje central del desarrollo del lenguaje oral (Alqahtani, 2015). Un vocabulario sólido mejora todas las áreas de la comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir. Lo común del proceso educativo es que, por lo general, un estudiante que aprende un nuevo idioma, no lleva su libro de gramática al colegio, sino su diccionario como herramienta para la consulta (Chen, 2011), por lo que el vocabulario sigue siendo lo más importante.

Una persona puede transmitir algo si tiene algún dominio del vocabulario, aunque no tenga dominio de la gramática, pero no puede transmitir nada si no tiene dominio del vocabulario (Wilkins, 1972); por consiguiente, el dominio del vocabulario es el elemento más importante para el dominio de una segunda lengua y la mayor fuente de problemas que afrontan los estudiantes de  $L_2$  (Meara, 1980).

Los estudios indican que el conocimiento del vocabulario oral de los niños es un indicador importante del desarrollo del lenguaje y el posterior éxito o fracaso en la lectura durante la escolarización formal (Song et al., 2015), por lo que el desarrollo del vocabulario constituye el aspecto crucial para la competencia lingüística. Las actividades de lectura basadas en tareas, como completar textos y resolver cuestionarios tienen un valor significativo en el aprendizaje y retención del vocabulario, con relación a las actividades convencionales de lectura puesto que conducen a la competencia lectora y a la competencia léxica más que al simple conocimiento abstracto de las reglas del lenguaje (Kamalian et al., 2017).

En el presente estudio, el desarrollo del umbral lingüístico a través de la enseñanza recíproca, el desarrollo de tareas y la resolución de ejercicios en diferentes niveles de complejidad, utilizando al compañero como maestro, fue el elemento fundamental del proceso cognitivo para el aprendizaje del vocabulario, puesto que activó en los alumnos tres elementos fundamentales: actitud, motivación y conocimiento previo, creándole un entorno positivo de aprendizaje.

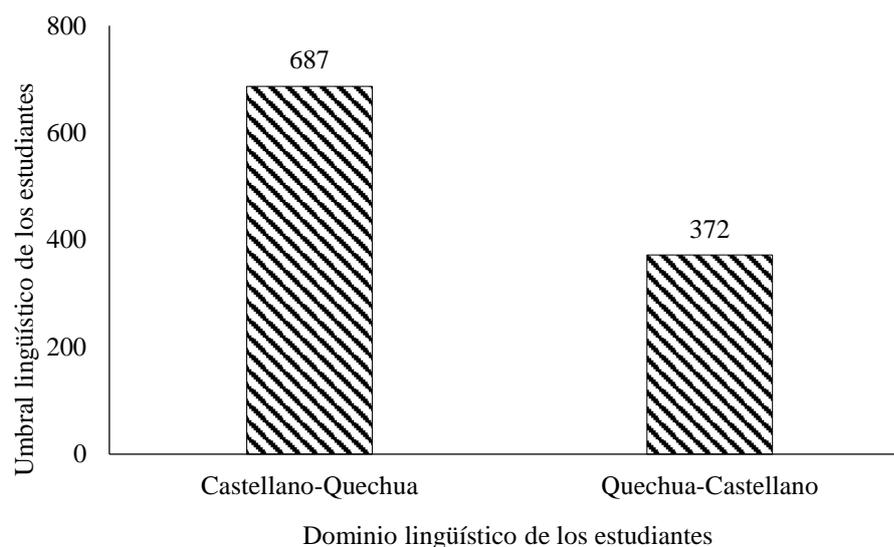
El aprendizaje de un idioma en general y la adquisición del vocabulario en particular son aspectos que requieren de estrategias de parte del profesor y del alumno; sin embargo, la eficacia de estas estrategias depende en gran medida del propio alumno (actitudes, motivación, conocimiento previo), la tarea de aprendizaje en cuestión (tipo, complejidad, dificultad y generalidad), y el entorno de aprendizaje (la cultura de aprendizaje, la riqueza de oportunidades de entrada y salida).

De los tres niveles de frecuencia del vocabulario (vocabulario de frecuencia alta, vocabulario especializado y vocabulario de frecuencia baja), la evaluación se centró en el vocabulario de frecuencia alta de las 2000 y 3000 palabras, cuya enseñanza y aprendizaje requieren de la mayor atención y dedicación en el aula (Nation, 1983). Los resultados concuerdan con un estudio similar realizado con estudiantes de habla castellano que aprenden inglés como segunda lengua, donde la intervención con estrategias de aprendizaje de vocabulario mejoró el desarrollo léxico (Sanhueza et al., 2018).

A nivel general, los estudiantes del grupo urbano, con su mayor umbral lingüístico en castellano, desarrollaron una mayor competencia comunicativa que los del grupo rural; sin embargo, cuando al grupo quechua se le habló en su quechua (L<sub>1</sub>), estos también expresaron una competencia comunicativa similar o mayor que los del grupo urbano, evidenciando que su dificultad en el umbral lingüístico en castellano, era la que en realidad tuvo repercusión en su competencia lingüística y comunicativa.

La diferencia en el umbral lingüístico entre los estudiantes de los grupos urbano y rural, observada en el presente estudio, se evidenció mejor después de concluir el quinto grado. Los mejores lectores fueron siempre los mejores, manifestándose con mayores ventajas competitivas en el tiempo. A este fenómeno donde los ricos se hacen más ricos y los pobres se hacen más pobres se conoce como efecto Mateo (Walberg & Tsai, 1983), donde la ventaja acumulativa de los alumnos del grupo urbano se manifestó en mayor competencia léxica que los alumnos del grupo rural (Stanovich, 1986).

El aprendizaje, definido como la capacidad para estudiar y comunicar el conocimiento de forma oral o escrita (Suleman et al., 2012), no solo depende de la labor en el aula, sino también de múltiples factores ligados a la persona, sociedad, colegio y familia (Antelm et al., 2018). La Figura 7 ilustra el contraste de los dos grupos en umbral lingüístico, donde el grupo urbano le superó en 84.7% al grupo rural.



*Figura 7.* Umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro (Escala de 1000 puntos).

Las diferencias se reflejaron en los resultados educativos. Los alumnos de la urbe se caracterizaron por su buena capacidad lingüística y comunicativa en castellano ( $L_1$ ), inclusive en quechua ( $L_2$ ), participación activa en todas las actividades didácticas del proceso pedagógico, tales como exposiciones, debates y actuaciones; en cambio, los alumnos de la zona rural, tuvieron dificultades en las capacidades lingüísticas y comunicativas en castellano ( $L_2$ ), por lo general renuentes de participar en los debates y exposiciones, con algunos que preferían abandonar el salón, evitando presentarse en los eventos. Al finalizar el quinto grado, las diferencias fueron bastante evidentes y las brechas significativas (Fig. 7). Los alumnos del grupo castellano-quechua, gracias a su mejor preparación, optaron por la opción académica, con algunos que ingresaron a la universidad, sin haber concluido la secundaria; mientras que, los quechua-castellano, conscientes de su condición, optaron por la opción laboral, insertándose a la actividad comercial, productiva o extractiva.

Un aspecto final en esta primera parte es la dicotomía entre la gramática y el vocabulario, como elementos clave para el desarrollo de la competencia lingüística. Algunos priorizan la gramática como la competencia clave para la adquisición del lenguaje (Minasyan & Midova, 2016), mientras que otros valoran el vocabulario como el elemento clave para el aprendizaje de una segunda lengua (Meara, 1980). El aprendizaje del vocabulario fue uno de los mayores desafíos para los estudiantes del grupo rural en el aprendizaje del castellano ( $L_2$ ), incluido a los del grupo urbano, lo que evidencia su valor crucial en el tránsito hacia una segunda lengua (Alqahtani, 2015). La mayoría de los

alumnos del grupo rural tuvo que lidiar con el idioma debido a su falta de vocabulario, sin lograr el dominio pleno de las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, evidenciando su importancia (Yunus & Saifudin, 2019).

Sin un vocabulario adecuado, no se puede entender el mensaje de los demás, ni expresar el mensaje a los demás (Rasouli & Jafari, 2016). Una persona con cierto dominio de vocabulario puede transmitir algo, aunque no tenga dominio de la gramática, pero sin dominio de vocabulario no puede transmitir nada (Wilkins, 1972); es decir, en un contexto lingüístico ajeno, es posible sobrevivir sin gramática si se tiene algo de vocabulario, pero es imposible sobrevivir sin vocabulario (Folse, 2004), por lo que su enseñanza y aprendizaje son los procesos fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua.

#### 4.2. Competencia lectora de los estudiantes bilingües

La Tabla 3 resume los resultados en competencia lectora de los estudiantes de cada grupo lingüístico, donde a nivel general, los estudiantes del grupo urbano alcanzaron el mayor puntaje con relación a los del grupo rural ( $719 \pm 134$  vs.  $594 \pm 124$  puntos, respectivamente). El 70.4% de estudiantes del grupo urbano obtuvo el nivel de logro Satisfactorio, frente al 22.3% de los del grupo rural, con una mayor proporción que se quedó rezagada en los niveles inferiores, evidenciando el mayor dominio del grupo urbano, con relación al grupo rural.

Tabla 3

*Competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del segundo grado del INA 21 de Azángaro.*

Momento de prueba	Castellano-Quechua (Grupo urbano)		Quechua-Castellano (Grupo rural)		Promedios	Efecto, $P_{(\alpha = 0.05)}$	
	Puntaje	Nivel de logro	Puntaje	Nivel de logro		D	M*D
Prueba de entrada	$535 \pm 111$	En Inicio	$507 \pm 94$	En Inicio	$521 \pm 103$	0.3268	
Prueba de salida	$719 \pm 134$	Satisfactorio	$594 \pm 124$	En Proceso	$656 \pm 142$	0.0010	
Promedios	$627 \pm 153$		$551 \pm 118$			0.0047	
<b>Efecto M, <math>P_{(\alpha = 0.05)}</math></b>	<.0001		0.0054		<.0001		0.0343

M: efecto momento de prueba (entrada y salida); D: efecto dominio lingüístico (castellano-quechua y quechua-castellano); M\*D: efecto interacción momento de prueba y dominio lingüístico.

Los dos grupos iniciaron el proceso con similar nivel de logro (en inicio), con una ligera ventaja numérica, pero no significativa, para el grupo urbano, con relación al grupo rural ( $535 \pm 111$  vs.  $507 \pm 94$  puntos, respectivamente) (Tabla 3). En este nivel de competencia lectora, los estudiantes aún no tenían logrado los aprendizajes esperados para el ciclo VI, ni consolidado los aprendizajes del ciclo V, y que solo podían realizar

tareas poco exigentes respecto de lo que se esperaba en su ciclo de estudios, siendo limitada su capacidad para comprender los textos escritos.

Al finalizar el programa de reforzamiento en lectura, la competencia lectora mejoró en ambos grupos ( $p < 0.05$ ), pero con mejor resultado en el grupo urbano, con relación al grupo rural ( $719 \pm 134$  vs.  $594 \pm 124$  puntos, respectivamente). El grupo urbano migró en dos niveles de logro, desde el nivel en inicio hasta el nivel satisfactorio ( $535 \pm 111$  vs.  $719 \pm 134$  puntos, respectivamente), evidenciando un salto cualitativo importante y una mejora considerable en lectura, frente al grupo rural, que migró en un solo nivel, desde el nivel en inicio hasta el nivel en proceso ( $507 \pm 94$  vs.  $594 \pm 124$  puntos, respectivamente), quedándose rezagado en un nivel, con relación al grupo urbano (Tabla 3).

Los datos de la Tabla 3 están representados por dos variables independientes (o factores), tales como el dominio lingüístico (castellano-quechua y quechua-castellano) y el momento de la prueba (entrada y salida), y una variable dependiente (competencia lectora). Los dos factores tuvieron efecto sobre la variable dependiente ( $p < 0.05$ ), conocidos como efectos principales, representados por las medias marginales. Así mismo, los dos factores interactuaron entre sí sobre la variable dependiente ( $p < 0.05$ ), conocido como efecto de interacción (M\*D), representados por los efectos simples (Fig. 12).

Las medias marginales, conocidas como promedios (Tabla 3) indican que el grupo urbano fue mejor que el grupo rural ( $627 \pm 153$  vs.  $551 \pm 118$  puntos, respectivamente), y que la prueba final fue mejor que la prueba inicial ( $656 \pm 142$  vs.  $521 \pm 103$  puntos, respectivamente). El efecto del momento de prueba se manifestó con un 34.4% ( $719 \div 535 = 1.344$ ) de mejora en el grupo urbano y en 17.2% ( $594 \div 507 = 1.172$ ) en el grupo rural, evidenciando que el programa de reforzamiento en lectura mejoró la competencia lectora en ambos grupos, pero con mejor respuesta en el grupo urbano con relación al grupo rural. El efecto de la interacción (M\*D) indica que la competencia lectora de los estudiantes depende tanto del dominio lingüístico como del momento de prueba.

Las figuras 8 y 9 ilustran el comparativo de los niveles de logro en competencia lectora en la prueba de entrada y salida de ambos grupos de estudiantes. En la prueba de entrada, la mayor proporción de estudiantes, tanto en el grupo urbano ( $51.9 + 22.2 = 74.1\%$ ), como en el grupo rural ( $55.6 + 25.9 = 81.5\%$ ) estuvo en los niveles bajos (previo al Inicio y en inicio), respectivamente. En la prueba de salida, la mayor proporción de

estudiantes del grupo urbano (70.4%) se ubicó en el nivel de logro satisfactorio, con relación al grupo rural que también avanzó, pero en menor proporción (25.9%), puesto que la mayoría se quedó en los niveles bajos.

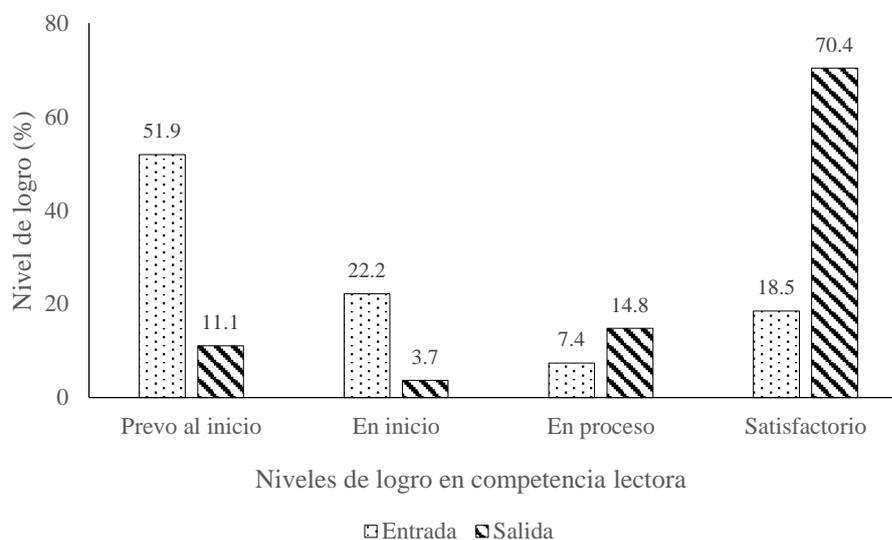


Figura 8. Niveles de logro en competencia lectora en la prueba de entrada y prueba de salida de estudiantes bilingües castellano-quechua del INA 21 de Azángaro.

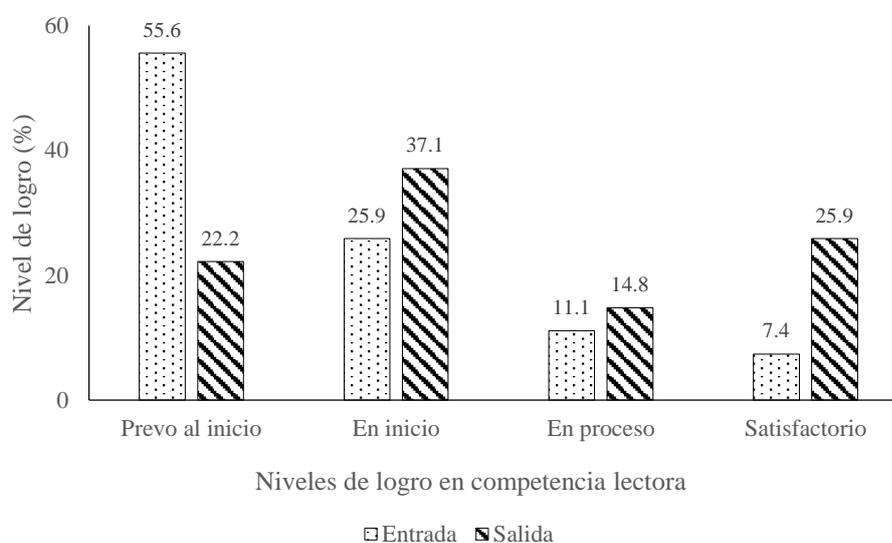


Figura 9. Niveles de logro en competencia lectora en la prueba de entrada y prueba de salida de estudiantes bilingües quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.

La edad cronológica de los estudiantes es un factor importante que podría merecer un sucinto análisis para explicar las diferencias encontradas en la competencia lectora de los estudiantes, dado que la actividad lectora involucra una diversidad y complejidad de procesos. Al lector comprendido entre 9 y 15 años de edad, en cuyo rango se ubica el estudiante de segundo grado de secundaria, le corresponde el nivel 4 del desarrollo lector,

y como tal, debe ser un lector fluido y comprensivo, que utiliza la lectura para adquirir nuevas ideas, conocimientos, sentimientos y actitudes, y explorar los problemas desde múltiples perspectivas. A partir de los 16 años de edad, al lector le corresponde el nivel 5, la de un lector experto, capaz de revisar una amplia gama de materiales avanzados, tanto expositivos como narrativos, con múltiples puntos de vista, en todas las disciplinas, incluidas las ciencias físicas, biológicas y sociales, así como las humanidades, la política y la actualidad (Wolf, 2007).

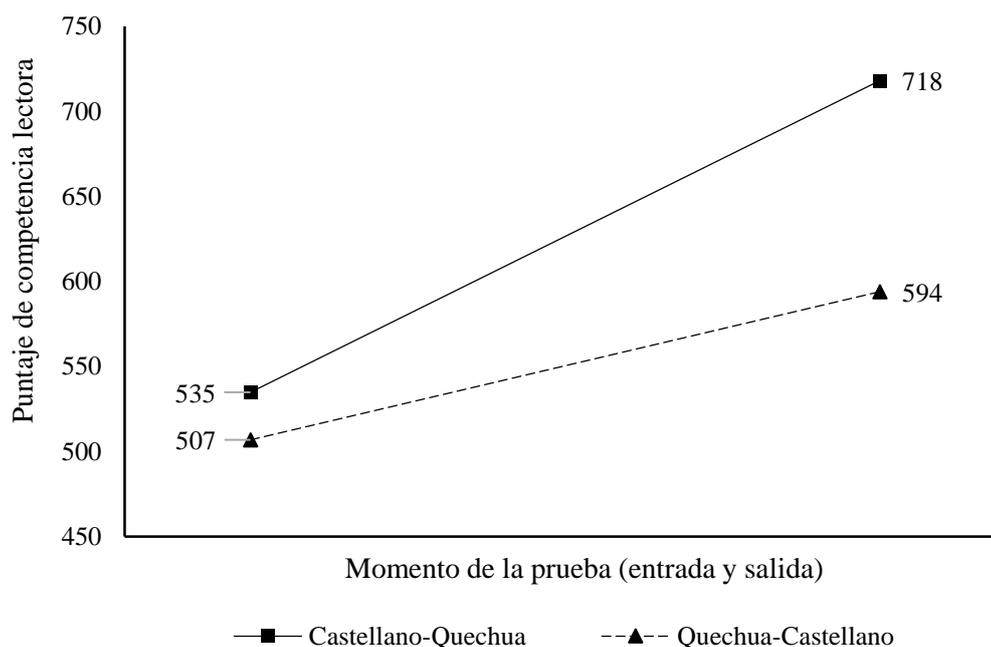


Figura 10. Competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro (Escala de 1000 puntos).

La Figura 10 ilustra el desarrollo de la competencia lectora en ambos grupos de estudiantes, donde conforme progresaron en lectura, el nivel de dominio incrementó progresivamente, formando una brecha mayor entre ambos grupos. En la prueba de entrada, el grupo castellano-quechua empezó con una ligera ventaja de 28 puntos (5.5%), pero en la prueba de salida terminó con una ventaja de 124 puntos (20.9%), siendo la diferencia significativa ( $p < 0.05$ ). La Figura 10 evidencia también que los pobres comprendedores, a pesar de haber recibido la intervención con un programa de reforzamiento de lectura, mediante el uso de estrategias de comprensión lectora, y además de haber desarrollado el módulo de comprensión lectora 2 en las sesiones del proceso normal, mejoraron, pero se mantuvieron a la zaga de los buenos comprendedores. Los resultados concuerdan con reportes donde la comprensión lectora requiere de una

decodificación fluida y precisa de las palabras y un proceso mental de construcción de significados, a fin de articular el conocimiento previo con el mensaje expresado en el texto, sobre todo en aquellos con escasos conocimientos previos y menor dominio de las habilidades de lectura (Fonseca et al., 2014).

El seguimiento realizado a los estudiantes participantes del estudio evidenció que al concluir el cuarto grado de secundaria, la brecha fue mayor, posibilitando que algunos logran ingresar a la universidad, sin haber concluido la secundaria, y que terminando el quinto grado, la mayoría de este grupo optó por el horizonte académico, confirmando el efecto positivo de la competencia lectora en el desarrollo cognitivo (Duff et al., 2015), el mismo que posibilita el éxito en las matemáticas o las ciencias (Akbaşlı et al., 2016), así como en el desempeño en las distintas materias del conocimiento científico (Neri et al., 2019).

A este fenómeno donde los buenos lectores mejoran cada vez más en lectura y los malos se van quedándose a la zaga se conoce como efecto Mateo, un concepto que deriva de la parábola de los talentos o de la ventaja acumulativa escrita en Mateo 13:12, donde los ricos se hacen más ricos y los pobres se vuelven más pobres (Merton, 1968). Los efectos fueron positivos para los buenos lectores, que disfrutaron de la lectura, logrando mucha práctica, automaticidad y un excelente crecimiento léxico, así como buena actitud y mayor motivación para continuar leyendo; mientras que, para los malos lectores los efectos fueron inversos. El avance de unos y el retraso de otros aumentó la brecha entre los lectores (Fig. 10), con consecuencias cognitivas, conductuales y motivacionales que ralentizaron más el desempeño en las tareas académicas (Stanovich, 1986). Los resultados evidenciaron que el aprendizaje de lectura se manifestó en términos de conducta observable, puesto que al final del proceso lograron hacer lo que no podían hacer al inicio, con evidente dominio en competencia lingüística y comunicativa, las mismas que se manifestaron en una mejor competencia lectora.

La edad relativa de los estudiantes fue un aspecto que llamó la atención en el trabajo experimental, puesto que los más pequeños superaron a los más grandes. El concepto se refiere a la diferencia de edad entre alumnos de una misma cohorte que han nacido en diferentes meses del mismo año natural (Roberts & Fairclough, 2012). Por lo general, los alumnos de mayor edad relativa suelen tener rendimientos académicos más altos, debido a su mayor madurez y experiencia (Navarro et al., 2015). A raíz de la cohorte hecha por el colegio, el grupo rural era 1.35 años mayor en edad relativa que el grupo

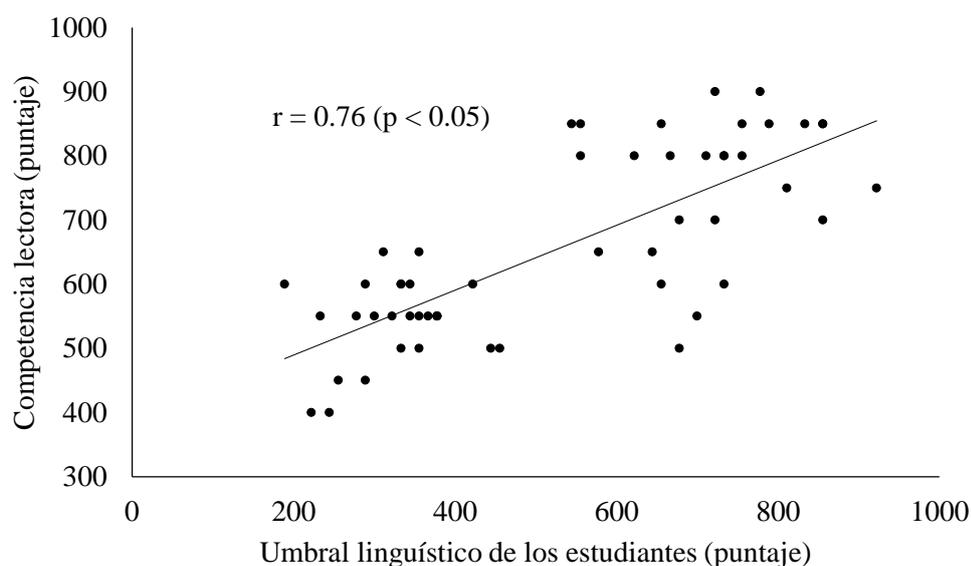
urbano (Tabla 1), por lo que era de esperar un mejor desempeño léxico y lingüístico; sin embargo, esa asimetría cronológica a favor no tuvo los resultados que podría haberse esperado; más por el contrario, este tuvo una menor competencia léxica y un menor umbral lingüístico que sus pares de procedencia urbana. La diferencia se puede explicar con la teoría del aprendizaje acumulativo (Gagné, 1968), según la cual, los conocimientos y las habilidades se construyen a través de la experiencia, mejorando gradualmente con el tiempo, posibilitando ejecutar con facilidad y precisión un acto, y en el caso concreto del acto lingüístico, la capacidad de ejecutar el habla y la escritura (Lee, 2012). A partir de esta base, los alumnos del grupo urbano tuvieron mejor capacidad de hablar y escribir en castellano. Lo mismo se puede afirmar de los alumnos del grupo rural que tuvieron también mejor capacidad de hablar en quechua, aunque no en escritura. Es evidente que la habilidad lingüística es la que más demora en desarrollar, debido a que el desarrollo del lenguaje está en relación con el desarrollo del cerebro (Rosselli et al., 2014).

La lectura, la comprensión lectora y la competencia lectora, son habilidades fundamentales para la adquisición del vocabulario tanto en lengua materna como en segunda lengua. Aprender a leer y leer para aprender (R2L) es un proceso crucial de una pedagogía que puede ser aplicado en estudiantes de habla quechua, puesto que en ellos la dificultad para leer se manifiesta en dificultad para aprender (Martin & Rose, 2005).

Un aspecto final de comentario en este segundo punto es el creciente uso de las tecnologías de información y comunicación por los estudiantes. El mayor uso de los dispositivos móviles se ha notado en los estudiantes del grupo urbano, de quienes, sus padres, tienen las posibilidades de comprarles un celular con fines de comunicación, aunque sus hijos lo utilizan más para los juegos virtuales y las redes sociales. Aunque algunos detestan el uso de las herramientas tecnológicas en el aula, por su impacto negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rabiu et al., 2016), otros en cambio, promueven su uso debido a que con un manejo apropiado, sus beneficios superan a las desventajas (Othman et al., 2020). Al margen de las posiciones discrepantes, lo cierto es que, los dispositivos móviles, tales como las computadoras portátiles, asistentes digitales personales y teléfonos móviles se han convertido en herramientas esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, con gran potencial tanto en el aula, en casa o al aire libre, para el acceso al vocabulario y el aprendizaje de un segundo idioma (Govindasamy et al., 2019), para el aprendizaje invertido en entornos de idiomas extranjeros para ampliar el tiempo y reforzar las explicaciones en clase (Andujar et al., 2020).

#### 4.3. Relación entre umbral lingüístico y competencia lectora

Los resultados de la relación entre umbral lingüístico y competencia lectora se muestran en la Figura 11. Los pares de valores graficados con los puntos se elevan de izquierda a derecha, evidenciando una relación directa o positiva entre ambas variables; es decir, los puntajes altos del umbral lingüístico están asociados con los puntajes altos de la competencia lectora (y viceversa); o que los estudiantes que lograron puntajes altos en umbral lingüístico, lograron también puntajes altos en competencia lectora, o que ambas variables están positivamente correlacionadas.



*Figura 11.* Relación entre el umbral lingüístico y la competencia lectora en estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano del INA 21 de Azángaro.

El análisis de los datos mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson evidencia una asociación positiva, directa y proporcional entre las dos variables ( $p < 0.05$ ), con un coeficiente de correlación fuerte ( $r = 0.76$ ), indicando causalidad y una alta fuerza de asociación entre las variables, donde el incremento en el umbral lingüístico genera el incremento en la competencia lectora. Los resultados concuerdan con los reportes de estudios realizados en otros contextos, donde la comprensión lectora estuvo íntimamente ligada a la competencia léxica, o dominio del vocabulario (Pearson et al., 2007; Ibrahim et al, 2016; Nouri & Zerhouni, 2016).

La mayoría de los estudiantes de habla castellano-quechua se ubicaron en el área superior derecha del cuadrante, dado su mayor umbral lingüístico y mayor competencia lectora; y en forma inversa, la mayoría de los estudiantes de habla quechua-castellano se ubicaron en el área inferior izquierda del cuadrante, dado su menor umbral lingüístico y

competencia lectora. Los resultados evidencian que para una buena competencia lectora, el umbral lingüístico es la piedra angular, o que el umbral lingüístico está asociada a la competencia lectora, concordante con la teoría, puesto que el grado de éxito en el aprendizaje de cualquier idioma depende del grado de dominio del vocabulario, y este contribuye en el dominio de las habilidades del lenguaje, tales como la comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura (Al-Khasawneh, 2019).

La alta correlación encontrada, si bien es un indicador importante, no siempre explica la existencia de una relación causal entre las variables evaluadas, puesto que como análisis bivariado explora la asociación entre las variables con o sin ninguna relación de causa y efecto (Bertani et al., 2018). Los resultados del presente estudio se pueden explicar en el marco de la hipótesis instrumentalista o de relación causal, donde el conocimiento de las palabras tiene impacto en la comprensión, es decir, a un mayor dominio de vocabulario le corresponde una mayor comprensión lectora (Eldredge et al., 1990); así mismo, el darle a los estudiantes conciencia del conocimiento del vocabulario le da un sentido más amplio de la profundidad de los textos de comprensión lectora y mejora su capacidad de lectura (Anjomshoa & Zamanian, 2014), y que el conocimiento del vocabulario es uno de los predictores mejor conocidos de la comprensión lectora (McKeown et al., 1983).

El mayor umbral lingüístico y la mayor competencia lectora de los estudiantes castellano-quechua, con relación a sus homólogos quechua-castellano, generó una brecha cada vez mayor en el tiempo, tal como se comentó en el punto anterior (Fig. 10). Los dos grupos de estudiantes, habiendo iniciado en el mismo nivel de competencia lectora (en inicio), finalizaron en niveles diferentes, con una amplia diferencia, lo cual se evidencia en la relación entre el umbral lingüístico y la competencia lectora, siendo el dominio del vocabulario, y el consecuente mayor nivel umbral lingüístico, el responsable de la diferencia entre ambos grupos (Stanovich, 1986).

La enseñanza de las palabras es el componente importante y necesario para el aprendizaje del vocabulario y el desarrollo de la competencia léxica, así como de la comprensión lectora (Dalton & Grisham, 2011); sin embargo, la sola enseñanza directa no es suficiente, siendo la lectura, y sobre todo el volumen de la lectura, la estrategia indirecta más importante para el crecimiento en la habilidad verbal (Cunningham & Stanovich, 2001), por lo que la mejora en la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario

de manera activa es una estrategia importante para disminuir la brecha entre los estudiantes (Pearson et al., 2007).

La pedagogía de aprender a leer y leer para aprender es quizá uno de los procesos más importantes para el aprendizaje del vocabulario y los temas de estudio (Martin & Rose, 2005). La información revisada no ha evidenciado la cantidad de palabras que un estudiante de habla castellano-quechua o quechua-castellano aprende en el tiempo; sin embargo, algunas referencias indican que un niño comprende 50 palabras antes de que las produzca. A medida que el niño crece, aumenta también su velocidad de crecimiento en vocabulario, hasta que, a la edad de dieciocho meses, aprende unas 50 palabras de vocabulario productivo, y entre dos y tres veces más de vocabulario receptivo, y que un profesor dedicado puede enseñar unas 300-400 palabras por año (Beck et al., 2008).

Los sonidos y las palabras estimulan el cerebro de un niño, ya desde el vientre de la madre. La exposición al lenguaje en la primera infancia prepara el escenario para la capacidad cognitiva, la alfabetización, la preparación escolar y, en última instancia, el logro educativo (Fitzgerald, 2016). La cantidad y la calidad de palabras que se le habla a un niño durante sus primeros 3 años de vida predicen el lenguaje y sus habilidades de alfabetización emergentes, con una relación directa entre la entrada del lenguaje adulto y la producción del lenguaje infantil (Arora, 2018). La mente de un niño es como el sistema de cómputo, donde *basura entra, basura sale*, referido a la entrada de datos de baja calidad que conduce a la salida de datos poco confiables (Kilkenny & Robinson, 2018), por lo que es de extremo cuidado entregar a los niños un lenguaje debidamente elaborado en cantidad y calidad, a fin de que pueda desarrollar un léxico compatible con la vida armónica que demanda la convivencia social, puesto que estos son excelentes aprendedores del lenguaje (Schwab & Lew-Williams, 2016).

La nutrición es un concepto clásico referido al consumo de alimentos nutritivos para la salud y el crecimiento. Una buena nutrición consiste en la provisión de alimentos balanceados en cantidad y calidad, según los requerimientos del organismo (UNICEF, 2019). En forma análoga, la nutrición lingüística es un nuevo concepto creado para describir el desarrollo neurológico, social y lingüístico de los niños, como resultado de la exposición al lenguaje rico en cantidad, calidad, participación y contexto de los padres (Zauche et al., 2017). En otras palabras, la nutrición lingüística es la suma de todas las palabras que alimentan al niño para desarrollar su lenguaje y describir debidamente el mundo que le rodea. Los estados iniciales involucran el uso de la expresión facial o

gestual, seguida del uso de palabras reales una vez que comienza el desarrollo de su propio vocabulario (Siguán, 1978). El lenguaje es el nutriente esencial para el desarrollo cerebral. La exposición precoz a la interacción rica en lenguaje en el primer año de vida influye en los circuitos neuronales del cerebro, que alimenta el lenguaje y las habilidades cognitivas del niño, incluso antes de que pronuncie sus primeras palabras (Kuhl, 2010). Los padres son los responsables de enseñar a los hijos a procesar rápidamente el lenguaje, acelerando el crecimiento de su vocabulario, por lo que, cuanto más les hablen a los niños, desde el nacimiento, más inteligentes y felices serán durante el resto de sus vidas (Bleses et al., 2018).

La edad de aprendizaje de la lectura es un asunto crucial en el desarrollo cognitivo de un niño, siendo el tercer grado de primaria el referente para aprender a leer. A partir del cuarto grado, el niño debe leer para aprender (Casey, 2010). A partir de esta base, se puede deducir que los estudiantes de habla quechua-castellano, no tuvieron la suficiente y oportuna buena nutrición lingüística en castellano (L<sub>2</sub>), por lo que carecen del umbral léxico necesario para una adecuada competencia lingüística, con problemas de vocabulario para comprender el significado del lenguaje hablado y escrito; mientras que los estudiantes de habla castellano-quechua tienen un mayor dominio léxico y una mayor competencia lingüística, con una mejor preparación para comprender y utilizar el idioma, evidenciando la relación entre el umbral lingüístico y la competencia lectora.

El conocimiento del vocabulario es crucial para el desarrollo del lenguaje. Una persona puede sobrevivir en un contexto lingüístico ajeno a su lenguaje, si cuenta con algún dominio de vocabulario, aunque no tenga dominio de la gramática, pero no podrá sobrevivir si no tiene dominio de vocabulario (Wilkins, 1972).

Jean Piaget teorizó que toda experiencia nueva se incorpora en el cerebro a través de un proceso psicológico bidireccional de adaptación al entorno, la asimilación y la acomodación. La asimilación incorpora la experiencia nueva en una estructura cerebral ya existente, mientras que la acomodación, incorpora en una nueva estructura (Simatwa, 2010). Las imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI), técnica para medir los cambios del flujo sanguíneo cerebral, mostraron que el centro del reconocimiento visual de las palabras escritas está ubicado en el *gyrus fusiformis*, una circunvolución ubicada en la cara basal del lóbulo temporal, en el área 37 de Brodmann del cerebro (McCandliss et al., 2003), y que la activación de esta estructura depende del sistema de escritura, monolingüe o bilingüe en el que ocurra el ejercicio lector (Perfetti et al., 2007). Los

estudios con lectores nativos inglés ( $L_1$ ) que aprenden chino ( $L_2$ ), o nativos chinos ( $L_1$ ) que aprenden inglés ( $L_2$ ), y nativos bilingües chino-inglés, mostraron una interesante asimetría en el flujo sanguíneo cerebral, demostrando que la actividad neuronal depende de  $L_1$  del lector y escritura  $L_2$ . Los lectores nativos bilingües chino-inglés, activan ambos lados del *gyrus fusiformis* en la lectura chino-inglés; en cambio, los lectores nativos inglés ( $L_1$ ) que aprenden chino ( $L_2$ ) y los nativos chinos ( $L_1$ ) que aprenden inglés ( $L_2$ ), además de activar ambas áreas del *gyrus fusiformis*, activaron nuevas regiones cerebrales, reclutando estructuras neuronales adicionales, confirmando que la lectura en  $L_1$  desarrolla un patrón de asimilación, mientras que la lectura en  $L_2$  un patrón de acomodación (Nelson et al., 2009). Ahora se sabe que el lenguaje está localizado en dos redes lingüísticas diferentes en el cerebro: primero, un sistema de recepción (comprensión) del lenguaje, que incluye el área central de Wernicke, involucrado en el reconocimiento de palabras, y un área periférica (área extendida de Wernicke), involucrado en asociaciones de idiomas (asociación de palabras con otra información); y segundo, un sistema de producción de lenguaje (Complejo de Broca) (Ardila et al., 2016), y que el aprendizaje de una segunda lengua ( $L_2$ ) induce cambios estructurales y funcionales de la materia gris del cerebro, en la región frontal inferior izquierda y en el *gyrus fusiformis*, los mismos que son cruciales para resolver la competencia léxica bilingüe, evidenciando la capacidad única del cerebro humano para adquirir más de un idioma (Luo et al., 2019).

A partir de la base anterior, en un escenario monolingüe, con lectores castellano ( $L_1$ ), que aprenden lectura en castellano ( $L_1$ ), no existe mayor problema en comprensión lectora, puesto que estos solo deben incorporar la información en áreas cerebrales establecidas, siendo la asimilación el mecanismo operante; en cambio, en una situación bilingüe, con lectores nativos quechua ( $L_1$ ), que aprenden lectura en castellano ( $L_2$ ), la comprensión lectora enfrenta serias dificultades, debido a que no existe ejercicio lector en quechua ( $L_1$ ), por ser una lengua ágrafa, si vale el término. En este contexto, el lector castellano ( $L_1$ ) tiene mayor ventaja para asimilar con rapidez y menor esfuerzo la lectura sobre su propio  $L_1$ , puesto que tiene el dominio oral y escrito. En cambio, el lector quechua ( $L_1$ ), no tiene dominio oral ni escrito del castellano ( $L_2$ ), por lo que debe acomodar con mayor esfuerzo la información oral y escrita  $L_2$  en nuevas estructuras neuronales, lo cual explica la diferencia observada en la competencia lectora (Tabla 3), evidenciando la estrecha asociación entre el lenguaje oral (Lervåg et al., 2018) y la fluidez de la lectura (Khor et al., 2014), con la competencia lectora.

El carácter social del aprendizaje y la interacción social en el aula de idiomas, expresada como la comunicación verbal entre profesor-alumno y alumno-alumno, es una estrategia que posibilita un trabajo colectivo para el aprendizaje del vocabulario y otros temas (Dobinson, 2001). La teoría del desarrollo social de Vygotsky sostiene que la interacción social precede al desarrollo, y que la conciencia y la cognición son el producto final de la socialización y el comportamiento social (Vygotsky, 1978), sugiriendo que el trabajo en aula debe realizarse en forma colectiva en grupos para promover el debate y la interacción social positiva o negativa (Smagorinsky, 2007). La interacción social en el aula conduce al aprendizaje de nuevo conocimiento entre los miembros del equipo. La interacción de género, es uno de los componentes que enriquece el acuerdo y el desacuerdo como procesos que influyen en la dinámica de las discusiones en clase, con interesantes implicaciones pedagógicas y resultados positivos (Rahmat et al., 2019).

El pobre desempeño en competencia lectora de los estudiantes de países en vías de desarrollo que participan en las evaluaciones PISA es un tema de mucha opinión, sobre todo para el Perú debido a su ubicación muy por debajo de los países de la región. Los primeros puestos, les ha correspondido, por lo general, a los estudiantes de países asiáticos, y los últimos puestos a los de países en vías de desarrollo (Schleicher, 2018). Las causas de esas diferencias son muy complejas, ligadas a muchos factores; sin embargo, se podría indicar que pueden estar asociadas al nivel socioeconómico de los países como probables causas.

Al respecto, un estudio muy interesante mostró la asociación de la competencia léxica de los niños con el nivel de ingreso de las familias (Hart & Risley, 2003). El estudio incorporó a 42 familias, cuyos niños de 1 y 2 años de edad estaban aprendiendo a hablar. Las familias fueron clasificadas según su nivel socioeconómico: alto, medio y bajo. El niño promedio en cada nivel escuchó 2153, 1251 y 616 palabras por hora, respectivamente. La extrapolación a los 4 años de edad mostró que los niños fueron expuestos a 45, 26 y 13 millones de palabras, respectivamente, con una brecha de 32 millones entre los grupos extremos, lo cual significa una verdadera catástrofe léxica para los niños de las familias pobres. La validez del estudio fue criticada, sobre todo por el uso del concepto de brecha lingüística (Johnson, 2015; Kuchirko, 2019); sin embargo, es un valioso referente que evidencia la influencia del nivel socioeconómico en la competencia léxica, lo cual podría explicar las diferencias en lectura entre los estudiantes de países ricos y pobres en las evaluaciones PISA (Schleicher, 2018).

Como comentario final es necesario resaltar lo mucho que falta hacer en el área de Comunicación del nivel secundario del sistema educativo peruano. La Ley N° 28044, Ley General de Educación (Art. 20), dispone que la educación intercultural bilingüe se ofrece en todo el sistema educativo, garantizando el aprendizaje en la lengua materna (L<sub>1</sub>) de los educandos y del castellano como segunda lengua (L<sub>2</sub>), así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras, como medio para ampliar el acceso a la información y facilitar la comunicación, el conocimiento y la valoración de otras culturas y saberes. Así mismo, el Programa Curricular de Educación Secundaria establece para el área de Comunicación, el desarrollo de las siguientes competencias comunicativas: comunicarse oralmente, leer diversos tipos de textos escritos y escribir diversos tipos de textos en lengua materna (MINEDU, 2016c). Inclusive establece las competencias del Castellano como segunda lengua (L<sub>2</sub>): comunicarse oralmente, leer diversos tipos de textos escritos y escribir diversos tipos de textos (MINEDU, 2016c); sin embargo, estos aspectos se aplican solo en algunas instituciones educativas focalizadas de primaria, sin aplicarse en secundaria. A partir de los datos de la presente tesis, la lengua materna puede ser castellano (L<sub>1</sub>) o quechua (L<sub>1</sub>), según el contexto (urbano o rural), por lo que el aprendizaje en las lenguas maternas como lo dispone la norma, implica la enseñanza de la lectura y la escritura en ambas lenguas, lo cual es una tarea por desarrollar en el nivel secundario del sistema educativo peruano.

## CONCLUSIONES

1. Los estudiantes bilingües castellano-quechua desarrollan mayor umbral lingüístico, con mayor tamaño de vocabulario y cobertura léxica, ubicándose como usuario Competente, nivel C<sub>1</sub>: Avanzado, muy por encima del nivel umbral límite, mientras que los quechua-castellano desarrollan menor umbral lingüístico, con menor tamaño de vocabulario y cobertura léxica, quedándose rezagados como usuario Básico, nivel A<sub>1</sub>: Principiante, por debajo del nivel umbral límite, evidenciándose una respuesta diferente al programa de reforzamiento en lectura.
2. Los estudiantes bilingües castellano-quechua tienen mayor nivel de logro en competencia lectora, logrando el nivel satisfactorio, mientras que los quechua-castellano tienen menor competencia lectora, con un nivel de logro en proceso. Ambos grupos, habiendo empezado con similar nivel de competencia lectora, en inicio, mejoraron en forma significativa, finalizando en diferentes niveles de logro, evidenciándose una respuesta distinta al programa de reforzamiento en lectura.
3. El umbral lingüístico de los estudiantes bilingües castellano-quechua y quechua-castellano está en estrecha relación con la competencia lectora, donde a un mayor umbral lingüístico le corresponde una mayor competencia lectora, evidenciando causalidad y asociación directa entre ambas variables.

A partir de las conclusiones anteriores se concluye a nivel general que el umbral lingüístico influye positivamente en la competencia lectora de estudiantes bilingües, manifestándose con una brecha significativa en sus aprendizajes.

## RECOMENDACIONES

1. El nivel umbral es un concepto nuevo desarrollado para la evaluación del dominio lingüístico del inglés como segunda lengua ( $L_2$ ), por lo que se recomienda investigar este tema en el castellano como segunda lengua ( $L_2$ ), en otros contextos donde se hablan lenguas originarias.
2. La dificultad lectora en castellano ( $L_2$ ) de los estudiantes hablantes del quechua ( $L_1$ ), no depende de la interdependencia lingüística, puesto no existe desarrollo lector en esta lengua nativa, por lo que es necesario investigar la hipótesis del acceso lingüístico para una mejor comprensión del desarrollo de la competencia lectora en castellano ( $L_2$ ).
3. El aprendizaje de una segunda lengua implica el dominio de la gramática y el vocabulario; sin embargo, no está claro esta dicotomía en el desarrollo lector de castellano como segunda lengua ( $L_2$ ), por lo que se recomienda su estudio en estudiantes hablantes de lenguas nativas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdulrahman, N. C., & Abu-Ayyash, E. A. S. (2019). Linguistic competence, Communicative Competence and Interactional Competence. *Journal of Advances in Linguistics*, 10, 1600–1616. <https://doi.org/10.24297/jal.v10i0.8530>
- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(2), 1–7.
- Akbaşlı, S., Şahin, M., & Yaykiran, Z. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108–121.
- Al-Khasawneh, F. (2019). The impact of vocabulary knowledge on the reading comprehension of Saudi EFL learners. *Journal of Language and Education*, 5(3), 24–34. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8822>
- Alarco, J. J. (2014). ¿Es necesaria la enseñanza de idioma quechua en nuestra facultad? *Revista Médica Panacea*, 4(2), 29–30. <https://doi.org/10.35563/rmp.v4i2.168>
- Albó, X. (1987). Problemática lingüística y meta-lingüística de un alfabeto quechua: Una reciente experiencia boliviana. *Indiana*, 11, 233–262.
- Alderson, J. C. (1985). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? *Relc Journal*, 16(2), 114–116.
- Alkialbi, A. S. (2015). The place of reading comprehension in second language acquisition. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 6, 14–22.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34. <https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Ames, P. (2014). Sobre el quechua y la ciudadanía en el Perú. *Ideele Revista N° 239*, p. <https://revistaideele.com/ideele/content/sobre-el->
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.
- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras (Lima)*, 90(132), 41–70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- Andrade, L., & Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, 87, 87–116. <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>
- Andujar, A., Slaverri-Ramiro, M. S., & Cruz, M. S. (2020). Integrating Flipped Foreign Language Learning through Mobile Devices: Technology Acceptance and Flipped Learning Experience. *Sustainability*, 12(1110), 1–12. <https://doi.org/doi:10.3390/su12031110>
- Anjomshoa, L., & Zamanian, M. (2014). The Effect of Vocabulary Knowledge on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners in Kerman Azad University. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(5), 90–95.
- Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L., & Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y de alumnado.

- Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129–149.  
<https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Ardila, A., Bernal, B., & Rosselli, M. (2016). How localized are language brain areas? A review of Brodmann areas involvement in oral language. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31, 112–122. <https://doi.org/10.1093/arclin/acv081>
- Arévalo, I., Pardo, K., & Vigil, N. (2013). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú: Manual para docentes de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima.
- Arora, S. B. (2018). *Quality and quantity of language input and its relation to the language outcomes of preschool children with hearing loss who use listening and spoken language*. Columbia University.
- Awopetu, A. V. (2016). Impact of Mother Tongue on Children's Learning Abilities in Early Childhood Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 58–63. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.131>
- Barrantes, E. (2017). *Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las rutas de aprendizaje, y la competencia lectora de los estudiantes de segundo grado comprendidos en el modelo JEC y JER de Mergar*. Universidad Nacional del Altiplano.
- Bejarano, M. de L. (2016). Las Bulas Alejandrinas: Detonantes de la evangelización en el Nuevo Mundo. *Revista de El Colegio de San Luis*, 6(12), 224–257.  
<https://doi.org/10.21696/rcsl6122016662>
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183–200.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000900002245>
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15–34.
- Bertani, A., Di Paola, G., Russo, E., & Tuzzolino, F. (2018). How to describe bivariate data. *Journal of Thoracic Disease*, 10(2), 1133–1137.  
<https://doi.org/10.21037/jtd.2018.01.134>
- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5, 157–163. [https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs\\_62\\_19](https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19)
- Bizzocchi, A. L. (2017). How Many Phonemes Does the English Language Have? *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(10), 36–46. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0510006>
- Bleses, D., Vach, W., & Dale, P. S. (2018). Self-reported parental vocabulary input frequency for young children. *Journal of Child Language*, 45, 1073–1090.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000918000089>
- Bozavli, E. (2016). Understanding of Foreign Language Learning of Generation Y. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 69–76.
- Brisbois, J. E. (1995). Connections between first- and second- language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 565–584.

- Brown, J. D. (2013). My twenty-five years of cloze testing research: So what? *International Journal of Language Studies*, 7(1), 1–32.
- Brysbaert, M., Mander, P., & Keuleers, E. (2018). The Word Frequency Effect in Word Processing: An Updated Review. *Association for Psychological Science*, 27(1), 45–50. <https://doi.org/10.1177/0963721417727521>
- Buchweitz, A., Mason, R. A., Hasegawa, M., & Just, M. A. (2009). Japanese and English sentence reading comprehension and writing systems: An fMRI study of first and second language effects on brain activation. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 141–151. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003970>
- Burrows, L., Jarmulowicz, L., & Oller, D. K. (2019). Allophony in English Language Learners: The Case of Tap in English and Spanish. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50, 138–149.
- Casey, A. E. (2010). *Learning to read-Early Warning: Why reading by the end of third grade matters*. Baltimore.
- Casso, J. (2010). *Análisis y revisión crítica de los materiales de evaluación de la competencia léxica. Elaboración de un test de vocabulario de nivel umbral*. Madrid.
- CEFR. (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. Cambridge.
- Cerrón-palomino, R. (2010). *El contacto inicial quechua-castellano: la conquista del Perú con dos palabras \* . XXXIV(2)*, 369–381.
- Chen, Y. (2011). Dictionary use and vocabulary learning in the context of reading. *International Journal of Lexicography*, 25(2), 216–247. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecr031>
- Clark, E. V., & Hecht, B. F. (1983). Comprehension, production, and language acquisition. *Ann. Rev. Psychol.*, 34, 325–349. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.34.020183.001545>
- Clarke, M. A. (1980). The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - Or When Language Competence Interferes with Reading Performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203–209. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05186.x>
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106–1116. <https://doi.org/10.1177/0956797610375449>
- Coloma, G. (2011). Caracterización fonética de las variedades regionales del español y propuesta de transcripción simplificada. *Revista de Filología Románica*, 28, 11–27.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. In *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. In *Common European Common European*

- Framework of Refrence for Languages: Learning, teaching, assesment.*  
Strasbourg. <https://doi.org/10.1093/elt/cci105>
- Cui, Y. (2008). L2 proficiency and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold hypothesis. *Language & Literacy Graduate Student Conference*, 1–8. Victoria.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. In *Working Papers on Bilingualism* (No. 76). Toronto.
- Cummins, J. (1979a). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19* (No. 19). Toronto.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.
- Dabouis, Q. (2018). The pronunciation of vowels with secondary stress in English. *Corela*, 16(2), 1–30. <https://doi.org/10.4000/corela.7153>
- Dada, S. A. (2007). Language contact and language conflict: The case of Yoruba-English bilinguals. *Kansas Working Papers in Linguistics*, 29, 85–113. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Daller, M., & Ongun, Z. (2018). The Threshold Hypothesis revisited: Bilingual lexical knowledge and non- verbal IQ development. *International Journal of Bilingualism*, 22(6), 675–694. <https://doi.org/10.1177/1367006917690835>
- Dalton, B., & Grisham, D. L. (2011). eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary. *The Reading Teacher*, 64(5), 306–317. <https://doi.org/10.1598/rt.64.5.1>
- Denizer, E. N. (2017). Journal of Foreign Language Education and Technology, 2(1), 2017. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1), 39–54.
- Díez, A., & Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22–35.
- DL. (1975). *Decreto Ley N° 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República*. (p. 1). p. 1.
- Dobinson, T. (2001). Do learners learn from classroom interaction and does the teacher have a role to play? *Language Teaching Research*, 5(3), 189–211.
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C. E., August, D., & White, C. E. (2011). Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2011), 243–255. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000519>
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing*

- Research*, 58, 853–864. <https://doi.org/10.1044/2015>
- Durston, A. (2003). La escritura del quechua por indígenas en el siglo XVII. Nuevas evidencias e el archivo Arzobispal de Lima (estudio preliminar y edición de textos). *Artículos, Notas y Documentos*, (37), 207–236.
- Durston, A. (2014). Ippolito Galante y la filología quechua en los años 1930 y 1940. *Lexis*, 38(2), 307–336.
- ECE. (2015). *Reporte técnico de la evaluación censal de estudiantes (ECE 2015) segundo y cuarto (EIB) de primaria, segundo de secundaria*. Lima.
- ECE. (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016*. Lima.
- ECE. (2016b). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? 4. Resultados de las IE quechua usco-Collao evaluadas en el país*. Lima.
- ECE. (2016c). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2016*. Lima.
- ECE. (2018a). *Evaluación Censal de Estudiantes: Evaluaciones de logros de aprendizaje, resultados 2018*. Lima.
- ECE. (2018b). *Evaluación Censal de Estudiantes 2018: ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura?* Lima.
- Ehsanzadeh, S. J. (2020). Language Education & Assessment Assessing Threshold Level of L2 Vocabulary Depth in Reading Comprehension and Incidental Vocabulary Learning. *Language Education & Assessment*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.29140/lea.v3n1.171>
- Eldredge, J. L., Quinn, B., & Butterfield, D. D. (1990). Causal Relationships Between Phonics, Reading Comprehension, and Vocabulary Achievement in the Second Grade. *Journal of Educational Research*, 83(4), 201–214. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885957>
- Engel, L. C., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Eze, F. C., Adimonye, F. O., & Urama, K. U. (2018). On Two Tests for Main Effects in A Balanced Two-way Interactive Model. *Mathematical Theory and Modeling*, 4(10), 83–90.
- Feinauer, E., Hall-Kenyon, K. M., & Everson, K. C. (2017). Rethinking the Linguistic Threshold Hypothesis: Modeling the Linguistic Threshold among young Spanish – English Bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(5), 886–902. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000626>
- Fernández, P. (2003). El conocimiento lingüístico, temático y especializado previos en la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. Estudios sobre el nivel umbral. *Ibérica, Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos*, 5, 101–121.
- Figuroa-sepúlveda, S., & Gallego-Ortega, J. L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Revista de Estudios Sobre*

- Lectura*, 17(1), 32–42. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Fitzgerald, B. (2016). The importance of language nutrition. *Atlanta Medicine*, 87(6), 19–21.
- Folse, K. S. (2004). Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says. *TESL Reporter*, 2, 1–13.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., ... Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41–50. <https://doi.org/10.5579/rnl.2014.0151>
- Fradette, K., Keselman, H. J., Algina, J., Lix, L., & Wilcox, R. R. (2003). Conventional and robust paired and independent-samples t tests: Type I error and power rates. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 2(2), 481–496. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1067646120>
- Gagné, R. M. (1968). Contributions of learning to human development. *Psychological Review*, 75(3), 177–191.
- Galdames, V., Walki, A., & Gustafson, B. (2011). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua* (Segunda Ed; P. Ujpan, R. Rodríguez, & D. Sotz, Eds.). Cochabamba: PROEIB Andes.
- Galdames, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2011). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna* (A. PROEIB, Ed.). Guatemala.
- Ganschow, A. L., Sparks, R. L., & Javorsky, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 248–258.
- Ganuzza, N., & Hedman, C. (2019). The Impact of Mother Tongue Instruction on the Development of Biliteracy: Evidence from Somali-Swedish Bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108–131. <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- García-Rodicio, H., Melero, M.-Á., & Izquierdo, M.-B. (2017). Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento. ¿Cuál es mejor para la comprensión? *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1364038>
- Garcilaso, I. (1617). *Historia General del Perú: Capítulo XXIII-Las dificultades que hubo para no interpretarse bien el razonamiento de Fray Vicente Valverde*.
- Gershkoff-stowe, L., & Hahn, E. R. (2013). Word comprehension and production asymmetries in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 489–509. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.005>
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill ? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229–240. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2003). Pretest-Posttest Comparison Group Designs: Analysis and Interpretation. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42(4), 500–503. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046809.95464.BE>
- Gogtay, N. J., & Thatte, U. M. (2017). *Statistics for Researchers: Principles of*

- Correlation Analysis. *Journal of The Association of Physicians of India*, 65, 78–81.
- Gómez-López, L. F., & Silas-Casillas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 5(10), 133–152.
- Gómez, N., & Ávila, J. J. (2009). Improving Reading Comprehension Skills through Reading Strategies Used by a Group of Foreign Language Learners. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 16(1), 55–70.
- González, K., & Castro, A. M. (2016). Factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado. *Integración Académica En Psicología*, 4(12), 96–105.
- González, M. J., Barba, M. J., & González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1–11.
- Govindasamy, P., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2019). Mobile assisted vocabulary learning: Examining the effects on students' vocabulary enhancement. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12 A), 85–92. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071911>
- Guerrero, M. (2015). Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *How*, 22(1), 95–106.
- Güngör, F., & Yayli, D. (2016). The interplay between text-based vocabulary size and reading comprehension of Turkish EFL learners. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1171–1188. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0078>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million words gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- Herrero, A. V. (2005). *Pedro de Quiroga, autor de los Coloquios de la Verdad: perfil de un comisario inquisitorial cuzqueño* (U. de S. En Dejar hablar a los textos: Homenaje a Francisco Marquez Villanueva (385-426), Ed.). Sevilla.
- Holliday, N., & Martin, S. (2017). Vowel categories and allophonic lowering among Bolivian Quechua-Spanish bilinguals. *Journal of the International Phonetic Association*, 48(2), 1–24. <https://doi.org/10.1017/S0025100317000512>
- Hopp, H. (2019). Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1367006917752523>
- Hornberger, N. H. (1989). Can Peru's rural schools be agents for Quechua language maintenance? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/01434632.1989.9994370>
- Hu, M., Chao, H., & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Huguet, A. (1995). Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón: Incidencia de algunos factores. *Revista de Educación*, 508(1981), 217–227.

- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Ibarra, M., Yungaicela, V., Valdiviezo, T., & Mendoza, J. (2019). Enseñanza Recíproca como estrategia de comprensión lectora. *Revista Universidad, Ciencia y Tecnología*, 2(2), 84–99.
- Ibrahim, E. H. E., Sarudin, I., & Muhamad, A. J. (2016). The Relationship between Vocabulary Size and Reading Comprehension of ESL Learners. *English Language Teaching*, 9(2), 116–123. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p116>
- INEI. (2008). *Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva*. Madrid.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora : qué son y qué relación existe entre ellas. *Italian Society for Law and Literature*, 1, 65–74.
- Jiménez, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24(1), 149–162.
- Johnson, E. J. (2015). Debunking the “language gap.” *Journal for Multicultural Education*, 9(1), 42–50. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2014-0044>
- Kadam, P., & Bhalerao, S. (2010). Sample size calculation. *International Journal of Ayurveda Research*, 1(1), 55–57. <https://doi.org/10.4103/0974-7788.59946>
- Kalt, S. E. (2012). Spanish as a Second Language when L1 Is Quechua: Endangered Languages and the SLA Researcher. *Second Language Research*, 28(2), 265–279.
- Kamalian, B., Soleimani, H., & Safari, M. (2017). The Effect of Task-based Reading Activities on Vocabulary Learning and Retention of Iranian EFL Learners. *The Journal of Asia TEFL*, 14(1), 32–46. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.1.3.32>
- Khor, C. P., Low, H. M., & Lee, L. W. (2014). Relationship between oral reading fluency and reading comprehension among ESL students. *Journal of Language Studies*, 14(3), 19–32. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2014-1403-02>
- Kilkenny, M. F., & Robinson, K. M. (2018). Data quality: “Garbage in – garbage out.” *Health Information Management Journal*, 47(3), 103–105. <https://doi.org/10.1177/1833358318774357>
- King, K. A., & Hornberger, N. H. (2006). Quechua as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 177–194.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87–98. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90013-3)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1–28.

- Kramersch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366–372.
- Kuchirko, Y. (2019). On differences and deficits: A critique of the theoretical and methodological underpinnings of the word gap. *Article in Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 533–562. <https://doi.org/10.1177/1468798417747029>
- Kudo, M., & Swanson, H. L. (2014). Are there advantages for additive bilinguals in working memory tasks? *Learning and Individual Differences*, 35, 96–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.019>
- Kuhl, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.003>. Predictive
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316–323). England: Multilingual Matters.
- Laufer, B. (1992). How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension? In P. J. L. Arnaud & H. Bejoing (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126–132). London: Macmillan.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. C. Laufer & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 20–34). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524643.004>
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255–271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>
- Laufer, B. (2013). Lexical Thresholds for Reading Comprehension: What They Are and How They Can Be Used for Teaching Purposes. *TESOL Quarterly*, 47(4), 867–872.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33–51. <https://doi.org/10.1177/026553229901600103>
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15–30.
- Lee, J. M. (2012). Cumulative Learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 887–893). <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6>
- Lehmann, C. (2007). Linguistic competence: Theory and empiry. *Folia Linguistica*, 41(2), 1–44. <https://doi.org/10.1515/flin.41.3-4.223>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Llorián, S. (2017). Claves de una revisión de los niveles de referencia para el español, basada en metodologías de corpus. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 25, 1–34.

- Lowry, R. (2019). VassarStats: Website for Statistical Computation. *Vassar College, NY USA*.
- Luo, D., Kwok, V. P. Y., Liu, Q., Li, W., Yang, Y., Zhou, K., ... Tan, L. H. (2019). Microstructural plasticity in the bilingual brain. *Brain and Language*, 196(104654), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104654>
- Mannheim, B. (1984). Una nación acorralada: Southern Peruvian Quechua Language Planning and Politics in Historical Perspective. *Language in Society*, 13(3), 291–309.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España* (No. 11). Madrid.
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum*, 2012(13), 1–12.
- Mart, C. T. (2015). Combining Extensive and Intensive Reading to Reinforce Language Learning. *J Educ. Intruc. Stud. World*, 5(4), 85–90.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 1–26). London.
- Marx, N. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the german language. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/14790710408668184>
- Marzana, T. (2000). *Enseñanza del castellano como segunda lengua: Un Análisis desde la Historia de Vida y el Posicionamiento Social de Tres Maestros Rurales*. Universidad de San Simón, Cochabamba.
- Maskor, Z. M., & Baharudin, H. (2016). Receptive Vocabulary Knowledge or Productive Vocabulary Knowledge in Writing Skill, Which One Important? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 261–271. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v6-i11/2395>
- Masrai, A. (2019). Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-, Mid-, and Low-Frequency Vocabulary Knowledge. *SAGE Oprn*, 9(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244019845182>
- McCandliss, B. D., Cohen, L., & Dehaene, S. (2003). The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(7), 293–299. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00134-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00134-7)
- MCER. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Primera; C. Gicela, M. Á. Muñoz, & A. Navarro, Eds.). Madrid: Consejo de Europa.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/10862968309547474>
- Meara, P. (1980). Teaching : Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning Survey article. *Languauge Teaching*, 3–4(3–4), 221–246. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008879>
- Medina, B. (2007, August). Fundacion de Azángaro. *Aswan Qhari*, 1–7.

- Melo-pfeifer, S. (2015). The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26–44. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.868400>
- Mendoza-Mori, A. (2017). Quechua Language Programs in the United States: Cultural Hubs for Indigenous Cultures. *Chiricú Journal: Latina/o Literatures, Arts, and Cultures*, 1(2), 43–55.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56–63.
- Minasyan, E., & Midova, V. O. (2016). Grammar as one of key competences of language acquisition. *Russian Linguistic Bulletin*, 3(7), 107–108. <https://doi.org/10.18454/RULB.7.05>
- MINEDU. (2013). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú: Manual para docentes de Educación Intercultural Bilingüe* (Tercera Ed; I. Arévalo, K. Pardo, & N. Vigil, Eds.). Lima.
- MINEDU. (2016a). *Comunicación: Kit de evaluación demostrando lo que aprendimos. Manual de uso para el docente*. Lima.
- MINEDU. (2016b). *Cuaderno de Reforzamiento Pedagógico - JEC: Comunicación 2.º grado de secundaria*. Lima.
- MINEDU. (2016c). *Programa Curricular de Educación Secundaria* (No. 649). Lima.
- MINEDU. (2017). El Perú en PISA 2015: Informe nacional de resultados. In *Evaluaciones y Factores Asociados*. Lima.
- MINEDU. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima.
- MINEDU. (2020). *Reporte técnico de las Evaluaciones Censales y Muestrales de Estudiantes 2019*. Lima.
- Mizza, D. (2014). The first language (L1) or mother tongue model Vs. the second language (L2) model of literacy instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 101–109.
- Montes, F., Botero, M., & Pechthalt, T. (2009). Reading Comprehension from a First to a Second Language. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 3, 53–73. <https://doi.org/10.26817/16925777.55>
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro* (Tercera; C. Moseley, Ed.). Valencia: UNESCO.
- Muñoz-Basolz, J., Muñoz-Calvo, M., & Suárez, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.918402>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary. *RELC Journal: Guidelines*, 5, 12–25.

- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.
- Nation, P. (2012). *The vocabulary size test*. Wellington.
- Nation, P., & Kyongho, H. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23(1), 35–41.
- Navarro, J., García-rubio, J., & Olivares, P. R. (2015). The Relative Age Effect and Its Influence on Academic Performance. *PLoS ONE*, 10(10), 1–18.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141895>
- Ndamba, G. T., van Wyk, M. M., & Sithole, J. C. (2017). Competing Purposes: Mother Tongue Education Benefits Versus Economic Interests in Rural Zimbabwe. *International Indigenous Policy Journal*, 8(1), 22.  
<https://doi.org/10.18584/iipj.2017.8.1.1>
- Nelson, J. R., Liu, Y., Fiez, J., & Perfetti, C. A. (2009). Assimilation and accommodation patterns in ventral occipitotemporal cortex in learning a second writing system. *Hum Brain Mapp.*, 30(3), 810–820.  
<https://doi.org/10.1002/hbm.20551>.Assimilation
- Neri, N. C., Guill, K., & Retelsdorf, J. (2019). Language in science performance: do good readers perform better? *European Journal of Psychology of Education*.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00453-5>
- Nouri, N., & Zerhouni, B. (2016). The relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension among Moroccan EFL learners. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 21(10), 19–26.  
<https://doi.org/10.9790/0837-2110051926>
- Nyarko, K., Kugbey, N., Kofi, C. C., Cole, Y. A., & Adentwi, K. I. (2018). English reading proficiency and academic performance among lower primary school children in Ghana. *SAGE Open*, 8(3), 1–10.  
<https://doi.org/10.1177/2158244018797019>
- Oberg, A. (2012). Receptive and productive vocabulary acquisition: Examining processing time and memory threshold. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 23–40. <https://doi.org/10.17509/ijal.v2i1.71>
- Obiegbu, I. (2016). Mother tongue education: a panacea to effective teaching and learning of English in Nigeria primary schools. *International Journal of Language, Literature and Gender Studies (LALIGENS)*, 5(2), 50–59.  
<https://doi.org/10.4314/laligens.v5i2.5>
- Obiegbu, I. R. (2018). Reading Errors in Second Language Learners. *SAGE Open*, 8(3), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018792973>
- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva: Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(3), 1–12.
- Odanga, S. (2018). Influence of Socio-cultural Factors on Performance in Examinations in Kenya. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 7(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.9734/arjass/2018/41051>

- OECD. (2000). *The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris.
- OECD. (2016). *Pisa 2015: Results in Focus* (No. 67). Paris.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results: Combined executive summaries*. Paris.
- Othman, N., Khairuz, M., Bin, S., Soe, T., & Jamaludin, S. (2020). The Impact of Electronic Gadget Uses with Academic Performance among Secondary School Students. *Students. Prac Clin Invest*, 2(2), 56–60.
- Oyetunde, T. O. (2002). Second-language reading: Insights from Nigerian primary schools. *Reading Teacher*, 55(8), 748–755. <https://doi.org/10.2307/20205134>
- Ozfidan, B. (2017). Right of knowing and using mother tongue: A mixed method study. *English Language Teaching*, 10(12), 15–23. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p15>
- Park, G. (2013). *Relations among L1 Reading, L2 Knowledge, and L2 Reading: Revisiting the Threshold Hypothesis*. 6(12), 38–47. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n12p38>
- Parker, C. (2006). La religión y el despertar de los pueblos indígenas en América latina. *Alteridades*, 16(32), 81–90.
- Parodi, C., & Luján, M. (2014). El español de América a la luz de sus contactos con el mundo indígena y el europeo. *Lexis*, 38(2), 377–399.
- Pearson, P. D., Hierbert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282–296. <https://doi.org/10.1598/rrq.42.2.4>
- Peralbo, M., Barca, A., Risso, A., & García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. *Actas Do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade Do Minho*, 4127–4142.
- Perfetti, C. A., Liu, Y., Fiez, J., Nelson, J., Bolger, D. J., & Tan, L. H. (2007). Reading in two writing systems: Accommodation and assimilation of the brain's reading network. *Bilingualism*, 10(2), 131–146. <https://doi.org/10.1017/S1366728907002891>
- Phillips, J. (1993). Nonverbal Communication: An Essential Skill in the Workplace. *Australian Medical Record Journal*, 23(4), 132–134. <https://doi.org/10.1177/183335839302300406>
- Phindane, P. (2015). Learning in mother tongue: Language preferences in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 11(1), 106–111.
- Pretorius, E. (2015). Failure to launch: Matching language policy with literacy accomplishment in South African schools. *International Journal of the Sociology of Language*, 234, 47–76. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2015-0004>

- Quispe, R. (2018). El señor, el lirismo y la sangre. Una aproximación literaria y lingüística al harawi quechua de Kilku Warak'a en la poética de Yawar Para. *Letras*, 89(129), 172–193. <https://doi.org/10.30920/letras.89.129.8>
- Rabiu, H., Muhammed, A. I., Umaru, Y., & Ahmed, H. T. (2016). Impact Of Mobile Phone Usage On Academic Performance Among Secondary School Students In Taraba State, Nigeria. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(1), 466–479. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n1p466>
- Rahmat, N. H., Othman, N. A., Muhammad, A. M., Anuarudin, A. A. S., & Arepin, M. (2019). Assimilation and accommodation: Exploring the dynamics of class discussions. *European Journal of Education Studies*, 6(1), 222–238. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2647534>
- Rashidi, N., & Piran, M. (2011). The Effect of Extensive and Intensive Reading on Iranian EFL Learners' Vocabulary Size and Depth. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 471–482. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.2.471-482>
- Rasouli, F., & Jafari, K. (2016). A Deeper Understanding of L2 Vocabulary Learning and Teaching: A Review Study. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(1), 40–46. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20160401.16>
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psycholinguistic science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31–74. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>
- Read, J. (2007). Second Language Vocabulary Assessment: Current Practices and New Directions. *International Journal of English Studies (IJES)*, 7(2), 105–126. <https://doi.org/10.6018/ijes.7.2.49021>
- Roberts, S. J., & Fairclough, S. J. (2012). The influence of relative age effect in the assessment of high school students in physical education in the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 56–70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.1.56>
- Rodríguez, D. (2015). *Rasgos lingüísticos del quechua en el habla estándar del español en la comunidad "Rinconada del Bosque Yanacoto"*, Chosica. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Rojas, Í. (2013). Felipillo Primeros contactos Quechua-castellanos. *Pueblo Continente*, 24(2), 523–533.
- Romero, L. (2011). Problemas de la comprensión lectora en la educación rural. *Educación: Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación*, 17, 149–152.
- Romero, W., & Camacho, S. (2017). Phonological Interference from Kichwa and Spanish to English when producing the /b/ /v/, /th/ /d/, /sh/ /ll/ phonemes. *Revista Publicando*, 4(12), 310–320.
- Rosselli, M., Ardila, A., Matute, E., & Vélez-Urbe, I. (2014). Language Development across the Life Span: A Neuropsychological/Neuroimaging Perspective. *Neuroscience Journal*, 2014, 1–21. <https://doi.org/10.1155/2014/585237>
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus: Revista de Educación*, 12, 45–72.

- Sánchez, J. (2004). La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera. *Coloquio Internacional: Japón y El Mundo Hispánico: Enlaces Culturales, Literarios y Lingüísticos*, 31–38. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Sanhueza, C., Ferreira, A., & Sáez, K. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42(2), 273–326.  
<https://doi.org/10.18800/lexis.201802.002>
- Santo Tomás, D. (1560a). *Grammatica o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Peru, Valladolid* (J. C. Brown, Ed.). Valladolid: Francisco Fernandez de Cordova.
- Santo Tomás, D. (1560b). *Lexicon o Vocabulario de la lengua general del Perú*. Valladolid: Instituto Nacional de Cultura: Centro Nacional de Información Cultural.
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *Modern Language Journal*, 95, 26–43.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484–503.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesth Analg*, 126(5), 1763–1768.  
<https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci.*, 7(4), 264–275.  
<https://doi.org/10.1002/wcs.1393>
- Shimabuku, R., Martina, M., Delgado, A., Angulo, D., & Salazar, E. (2018). Nivel de conocimiento del idioma quechua, lengua indígena viva, en los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *An Fac Med*, 79(3), 264–266. <https://doi.org/10.15381/anales.v79i3.15321>
- Sidek, H. M., & Rahim, H. A. (2015). The Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension: A Cross-Linguistic Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 50–56. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.046>
- Siguán, M. (1978). De la comunicación gestual al lenguaje verbal. *Infancia y Aprendizaje*, 1(3), 19–42. <https://doi.org/10.1080/02103702.1978.10821702>
- Simatwa, E. M. W. (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at presecondary school level. *Educational Research and Reviews*, 5(7), 366–371.
- Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral* (1979th ed.; J. Tolosa & A. Yagüe, Eds.). Strasburg: Consejo de Europa. Reedición, Marco ELE, Revista de Didáctica ELE 2007.
- Smagorinsky, P. (2007). Vygotsky and the social dynamics of classrooms. *English*

- Journal*, 97(2), 61–66. <https://doi.org/10.2307/30046790>
- Snow, C. E. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. In *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 413–418). Elsevier.
- Soca, R. (2020). El quechua, una lengua ágrafa. In *El Castellano: La Página del Idioma Español* (Marte, 08, pp. 1–6). [elcastellano.org](http://elcastellano.org).
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., ... Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Dev Sci*, 18(1), 119–131. <https://doi.org/10.1038/jid.2014.371>
- Staehr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 31(4), 577–607. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Suárez, A., Moreno, J. M., & Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1–18.
- Sugunasiri, S. H. J. (1971). Bilingualism and Second Language Learning. *Vidyodaya J. Arts. Sci. Lett*, 4(1–2), 105–117. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002397>
- Suleman, Q., Aslam, H. D., Sarwar, S., Lodhi, M. A., & Hussain, I. (2012). Factors Responsible for Unsatisfactory Academic Performance of the Secondary School Students in the Rural Areas of Kohat Division, Khyber Pukhtunkhwa (Pakistan ). *American Journal of Scientific Research*, 43, 46–57.
- Sutarsyah, C., Nation, P., & Kennedy, G. (1994). How useful is EAP vocabulary for ESP? a corpus based case study. *RELC Journal*, 25, 34–50. <https://doi.org/10.1177/003368829402500203>
- Taylor, D. M. (2011). Where it all began: A tribute to Wallace E. Lambert. *Journal of Language and Social Psychology*, 30(3), 259–263. <https://doi.org/10.1177/0261927X11407164>
- Tibor, B. (2015). La polémica de la cuestión del origen del Español Americano. Hacia la reconciliación de teorías. *Americana E-Journal of American Studies in Hungary*, 11(1), 1–5.
- Tienson, J. (1983). Linguistic Competence. *Transactions of the Nebraska Academy of Sciences*, 11, 99–104.
- UNICEF. (2019). *Children, food and nutrition: Growing well in a changing world*. New York.
- Vaid, J., Paivio, A., Gardner, R. C., & Genesee, F. (2010). Wallace E. Lambert (1922–2009). *American Psychologist*, 65(4), 290–291. <https://doi.org/10.1037/a0018412>
- Vanegas, M., Hoyos, S., Matínez, E. A., & Gómez, B. E. (2018). Sociocultural factors that influence migrant students' academic performance in an English language teaching program: Voices from abroad. *The Qualitative Report*, 23(10), 2237–2356.

- Villacañás, L. (2016). El giro pedagógico en la investigación sobre la transferencia interlingüística: Repensando las hipótesis de interdependencia y del umbral lingüístico. *Tejuelo*, 23, 201–227. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.23.1.201>
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Reading on the Development of Children* (Second Edi, pp. 79–91). New York: W. H. Freeman and Company.
- Wahyuni, A. (2018). The Power of Verbal and Nonverbal Communication in Learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR): 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)*, (125), 80–83. <https://doi.org/10.2991/icigr-17.2018.19>
- Walberg, H. J., & Tsai, S. (1983). Matthew Effects in Education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359–373. <https://doi.org/10.2307/1162605>
- Walker, C. F. (2014). *The Tupac Amaru Rebellion*. Harvard University Press.
- Walter, C. (2007). First- to second-language reading comprehension: not transfer, but access. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 14–37.
- Walter, C. (2016). *Reading in a second language* (p. 1). p. 1. University of Southampton: LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Wang, Z., Sabatini, J., O'Reilly, T., & Weeks, J. (2019). Decoding and reading comprehension: A test of the decoding threshold hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 11(3), 387–401. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/edu0000302>
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48–64.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistic in language teaching* (H. Arnold, Ed.). London.
- Wixson, K. K., Peters, C. W., Weber, E. M., & Roeber, E. D. (1987). New directions in statewide reading assessment. *The Reading Teacher*, 40(8), 749–754.
- Wolf, M. (2007). Five Stages of Reading Development. In *Proust and the squid: the story and science of the reading brain* (pp. 1–10). New York: Harper Collins.
- Wright, S. C., Taylor, D. M., & Macarthur, J. (2000). Subtractive bilingualism and the survival of the Inuit language: Heritage-versus second-language education. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 63–84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.63>
- Wu, X., Lowyck, J., Sercu, L., & Elen, J. (2013). Vocabulary learning from reading: examining interactions between task and learner related variables. *Eur J Psychol Educ* (2013), 28, 255–274. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0113-x>
- Wurr, A. J. (2003). Reading in a Second Language: A Reading Problem or a Language Problem? *Journal of College Reading and Learning*, 33(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/10790195.2003.10850146>
- Yadav, M. K. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *International Journal of Research*, 1(11), 572–573.

- Yildirim, K., Yildiz, M., & Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types. *Practice, Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(3), 1541–1547.
- Yunus, K., & Saifudin, M. S. (2019). Vocabulary Learning Strategies Among English As Second. *Journal of Qualitative Social Science, 1*(1), 12–19.
- Zamora, E. L., & Eynden, M. Vanden. (1979). Castellano como segunda lengua: Respuesta a unas acotaciones. *Lexis, 3*(2), 219–226.
- Zauche, L. H., Mahoney, A. E. D., Thul, T. A., Zauche, M. S., Weldon, A. B., & Stapelwax, J. L. (2017). The power of language nutrition for children's brain development, health, and future academic achievement. *Journal of Pediatric Health Care, 31*(4), 493–503. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.01.007>
- Zeynalov, F. (2016). Universal Properties of Human Language in the Light of Natural Phenomena. *International Journal of English Linguistics, 6*(1), 187–194. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n1p187>
- Zhang, D. (2012). Vocabulary and Grammar Knowledge in Second Language Reading Comprehension: A Structural Equation Modeling Study. *Modern Language Journal, 96*(4), 558–575. <https://doi.org/10.1111/j.1540>
- Zhou, S. (2010). Comparing Receptive and Productive Academic Vocabulary Knowledge of Chinese EFL Learners. *Asian Social Science, 6*(10), 14–19. <https://doi.org/10.5539/ass.v6n10p14>

ANEXOS

Anexo 1. Umbral lingüístico de estudiantes bilingües castellano-quechua del segundo grado de la IES INA 21 de Azángaro.

N°	Apellidos, Nombres	Vocabulario Receptivo 2000				Vocabulario Receptivo 3000				Vocabulario Productivo 1500				Umbral lingüístico
		Total de aciertos de 30 preguntas	Tamaño de vocabulario (Factor: 66,667)	Cobertura léxica (%)	Puntaje en escala de 1000 puntos	Total de aciertos de 30 preguntas	Tamaño de vocabulario (Factor: 100)	Cobertura léxica (%)	Puntaje en escala de 1000 puntos	Total de aciertos de 30 preguntas	Tamaño de vocabulario (Factor 50)	Cobertura léxica (%)	Puntaje en escala de 1000 puntos	
1	Apaza Chambi, Narme Naidelin	23	1533	77	767	26	2600	87	867	26	1300	87	867	833
2	Bejar Quispe, Jimena	22	1467	73	733	25	2500	83	833	23	1150	77	767	778
3	Cahua Uchiri, Yaquelin Esther	12	800	40	400	14	1400	47	467	15	750	50	500	456
4	Calcina Arpi, Delia	8	533	27	267	6	600	20	200	8	400	27	267	244
5	Calsina Quispe, Ana Cristina	21	1400	70	700	25	2500	83	833	27	1350	90	900	811
6	Ccari Laura, Guido Hidalgo	17	1133	57	567	21	2100	70	700	22	1100	73	733	667
7	Centeno Luque, Luz Daniela	20	1333	67	667	21	2100	70	700	20	1000	67	667	678
8	Choquehuanca Luque, Liseth Giuliana	21	1400	70	700	22	2200	73	733	23	1150	77	767	733
9	Choquehuanca Pacco, Nadierli Jasmin	21	1400	70	700	22	2200	73	733	23	1150	77	767	733
10	Cotacallapa Calcina, Diego	9	600	30	300	8	800	27	267	9	450	30	300	289
11	Hualla Condori, Shanderi Yoselyn	22	1467	73	733	21	2100	70	700	23	1150	77	767	733
12	Huanca Nina, Soledad	19	1267	63	633	26	2600	87	867	20	1000	67	667	722
13	Huanca Quispe, Brayán Harold	9	600	30	300	17	1700	57	567	12	600	40	400	422
14	Juarez Calcina, Georgina	21	1400	70	700	21	2100	70	700	17	850	57	567	656
15	Machaca Mamani, Julio Anderson	22	1467	73	733	25	2500	83	833	30	1500	100	1000	856
16	Mamani Aquino, Mirian	21	1400	70	700	20	2000	67	667	18	900	60	600	656
17	Mamani Calsina, Cristian Josué	25	1667	83	833	28	2800	93	933	30	1500	100	1000	922
18	Mamani, Mery Claribel	20	1333	67	667	26	2600	87	867	22	1100	73	733	756
19	Masco Aquino, Rosaluz Milagros	24	1600	80	800	23	2300	77	767	17	850	57	567	711
20	Mayta Mamani, Franklin Goodners	20	1333	67	667	25	2500	83	833	18	900	60	600	700
21	Muchica Álvarez, Silvia	20	1333	67	667	21	2100	70	700	15	750	50	500	622
22	Ochochoque Calcina, Dany Rosaluz	17	1133	57	567	21	2100	70	700	20	1000	67	667	644
23	Paredes Mamani, Liz Yoselyn	22	1467	73	733	24	2400	80	800	25	1250	83	833	789
24	Quispe Choquehuanca, Jean Paul	21	1400	70	700	26	2600	87	867	30	1500	100	1000	856
25	Quispe, Lucely Yamileth	21	1400	70	700	26	2600	87	867	21	1050	70	700	756
26	Quispe, Rony Wilmer	21	1400	70	700	19	1900	63	633	21	1050	70	700	678
27	Sucasaca Vila, Alcides Raúl	22	1467	73	733	25	2500	83	833	30	1500	100	1000	856
	Promedio	19	1286	64	643	22	2163	72	721	21	1046	70	698	687
	Desviación Estándar	4,5	302	15	151	5	527	18	176	6	300	20	200	164
	Coefficiente de Variabilidad, %	23	23	23	23	24	24	24	24	29	29	29	29	24

Anexo 2. Umbral lingüístico de estudiantes bilingües quechua-castellano del segundo grado de la IES INA 21 de Azángaro.

N°	Apellidos, Nombres	Vocabulario Receptivo 2000				Vocabulario Receptivo 3000				Vocabulario Productivo 1500				Umbral lingüístico
		Total de aciertos de 30 preguntas	Tamaño de vocabulario (Factor: 66.667)	Cobertura léxica (%)	Puntaje en escala de 1000 puntos	Total de aciertos de 30 preguntas	Tamaño de vocabulario (Factor: 100)	Cobertura léxica (%)	Puntaje en escala de 1000 puntos	Total de aciertos de 30 preguntas	Tamaño de vocabulario (Factor: 50)	Cobertura léxica (%)	Puntaje en escala de 1000 puntos	
1	Aquino Mamani, Melva Melesia	10	667	33	333	9	900	30	300	10	500	33	333	<b>322</b>
2	Bolívar Soncco, Harold Giovanni	10	667	33	333	8	800	27	267	9	450	30	300	<b>300</b>
3	Calcina Condori, Faterlyn Ivan	20	1333	67	667	9	900	30	300	23	1150	77	767	<b>578</b>
4	Calcina Machaca, Inés	7	467	23	233	6	600	20	200	8	400	27	267	<b>233</b>
5	Cansaya Barrantes, Adolfo Antonio	12	800	40	400	16	1600	53	533	12	600	40	400	<b>444</b>
6	Condori, Lym Yeny	19	1267	63	633	28	2800	93	933	18	900	60	600	<b>722</b>
7	Condori Quispe, Nury Yamile	12	800	40	400	10	1000	33	333	9	450	30	300	<b>344</b>
8	Cusi Huatta, Neyer	10	667	33	333	9	900	30	300	9	450	30	300	<b>311</b>
9	Fernández Quispe, Yamileth Alejandrina	6	400	20	200	8	800	27	267	9	450	30	300	<b>256</b>
10	Huanca Justo, Roly Fernando	12	800	40	400	9	900	30	300	10	500	33	333	<b>344</b>
11	Huanca Puma, Víctor Mario	12	800	40	400	10	1000	33	333	10	500	33	333	<b>356</b>
12	Itusaca Mayta, Mirian Gandy	7	467	23	233	4	400	13	133	9	450	30	300	<b>222</b>
13	Justo Mamani, Omar Yulinho	11	733	37	367	9	900	30	300	12	600	40	400	<b>356</b>
14	Larico Mamani, Américo	8	533	27	267	10	1000	33	333	12	600	40	400	<b>333</b>
15	Laura Calsina, Dulia	6	400	20	200	6	600	20	200	5	250	17	167	<b>189</b>
16	Layme Mamani, Eugenia	10	667	33	333	12	1200	40	400	12	600	40	400	<b>378</b>
17	Mamani Machaca, Jhon Clinton	10	667	33	333	12	1200	40	400	12	600	40	400	<b>378</b>
18	Mamani Vilcapaza, Richard	21	1400	70	700	17	1700	57	567	12	600	40	400	<b>556</b>
19	Mayta Quispe, Tare Madai	7	467	23	233	9	900	30	300	10	500	33	333	<b>289</b>
20	Paredes Mamani, Daniel Humberto	10	667	33	333	9	900	30	300	14	700	47	467	<b>367</b>
21	Pérez Trujillo, Magaly	10	667	33	333	22	2200	73	733	17	850	57	567	<b>544</b>
22	Quispe Alarcón, Cristian Ever	10	667	33	333	12	1200	40	400	10	500	33	333	<b>356</b>
23	Quispe Álvares Nataly	20	1333	67	667	15	1500	50	500	15	750	50	500	<b>556</b>
24	Quispe Huanca, Darwin Joel	9	600	30	300	8	800	27	267	8	400	27	267	<b>278</b>
25	Rodríguez Calsina, Yuri Dante	8	533	27	267	10	1000	33	333	12	600	40	400	<b>333</b>
26	Tite Aguilar, Oscar Layme	12	800	40	400	10	1000	33	333	12	600	40	400	<b>378</b>
27	Yana Calcina, Jhon Albeth	10	667	33	333	8	800	27	267	12	600	40	400	<b>333</b>
	Promedio	11	738	37	369	11	1093	36	364	12	576	38	384	<b>372</b>
	Desviación Estándar	4	280	14	140	5	503	17	168	4	179	12	120	<b>123</b>
	Coficiente de Variabilidad, %	38	38	38	38	46	46	46	46	31	31	31	31	<b>33</b>

Anexo 3. Competencia lectora de estudiantes bilingües castellano-quechua del 2.º grado de la IES INA 21 de Azángaro. Prueba de entrada.

KIT DE EVALUACIÓN		Recupera información																	Infiere el significado										Puntaje		Reflexiona sobre el texto					Puntaje		Cantidad de aciertos			
Nº	Apellidos y nombres del estudiante	Recupera información																	Puntaje		Infiere el significado										Puntaje		Reflexiona sobre el texto					Puntaje		Cantidad de aciertos	
		1	2	3	4	8	17	Parc.	ECE	6	7	9	11	12	13	14	16	18	19	Parc.	ECE	5	10	15	20	Parc.	ECE	INA	ECE	INA	ECE										
1	Apaza Charabi, Narme Nadein	1	1	1	1	1	1	0	5	250	0	1	0	1	1	1	1	0	5	250	1	1	0	1	0	1	3	150	13	650											
2	Bejar Quispe, Jimena	1	1	1	1	1	1	1	6	300	1	1	0	1	0	0	1	0	5	250	1	1	0	0	2	100	13	650													
3	Cahua Uchiri, Yaqnelin Esther	1	0	1	1	1	0	1	4	200	0	1	0	1	1	1	0	1	0	5	250	0	1	1	0	2	100	11	550												
4	Calcina Apri, Delia	1	0	1	1	1	1	0	4	200	1	0	1	1	0	0	0	0	4	200	1	0	1	0	2	100	10	500													
5	Calcina Quispe, Ana Cristina	1	1	0	1	1	1	1	5	250	1	1	0	0	0	1	1	0	5	250	1	0	1	0	2	100	12	600													
6	Ceari Laura, Guido Hidalgo	1	1	0	0	1	1	1	4	200	0	1	0	1	1	0	0	0	4	200	0	0	1	1	2	100	10	500													
7	Centeno Luque, Luz Daniela	1	1	0	1	0	1	0	4	200	0	1	1	0	1	0	0	0	4	200	0	0	0	0	0	0	0	8	400												
8	Choquehuanca Luque, Liseth Giuliana	1	0	1	1	1	0	1	4	200	0	1	0	0	1	0	1	0	1	5	250	0	1	0	1	2	100	11	550												
9	Choquehuanca Pocco, Nadierli Jasmín	1	1	1	1	0	1	1	5	250	1	0	1	0	0	1	0	0	3	150	0	1	0	0	1	50	9	450													
10	Cotacallapa Calcina, Diego	1	1	0	1	1	1	0	4	200	1	0	1	0	0	0	1	1	4	200	1	0	1	0	2	100	10	500													
11	Hualla Condori, Shanderli Yoselyn	0	1	1	1	1	1	1	6	300	1	1	0	0	0	1	0	1	5	250	0	0	1	1	2	100	13	650													
12	Huanca Nina, Soledad	1	1	1	1	1	0	0	3	150	0	1	0	1	0	1	0	0	5	250	0	1	1	0	2	100	10	500													
13	Huanca Quispe, Brayán Harold	1	1	0	0	1	1	0	3	150	0	0	0	0	1	0	0	0	2	100	1	0	0	0	1	50	6	300													
14	Juarez Calcina, Georgina	1	1	0	1	1	1	0	4	200	0	1	1	0	1	0	1	1	6	300	1	0	0	0	1	50	11	550													
15	Machaca Mamani, Julio Anderson	1	1	1	1	1	1	1	6	300	1	1	1	1	1	1	0	1	9	450	1	1	1	0	3	150	18	900													
16	Mamani Aquino, Mirian	1	1	0	1	1	1	0	4	200	0	1	1	0	1	0	1	0	6	300	1	0	0	0	1	50	11	550													
17	Mamani Calsina, Cristian Josué	1	1	1	1	0	1	0	4	200	0	1	1	0	1	0	0	0	4	200	1	1	0	0	2	100	10	500													
18	Mamani, Mery Claribel	1	1	0	1	1	1	0	4	200	1	0	1	0	1	0	1	0	5	250	1	1	0	1	3	150	12	600													
19	Masco Aquino, Rosaluz Milagros	1	0	1	1	1	1	0	4	200	0	0	1	1	0	1	0	1	5	250	1	1	1	1	4	200	13	650													
20	Mayra Mamani, Franklin Goodthers	1	1	1	1	0	1	1	4	200	1	1	0	0	1	0	0	0	4	200	1	0	1	0	2	100	10	500													
21	Muchica Alvarez, Silvia	1	1	0	0	1	1	0	3	150	1	0	1	0	1	0	1	0	5	250	1	0	1	0	2	100	10	500													
22	Ochochoque Calcina, Dany Rosaluz	1	1	1	0	0	0	0	3	150	0	1	1	0	1	0	0	1	5	250	0	1	0	1	2	100	10	500													
23	Paredes Mamani, Liz Yoselyn	1	1	0	0	1	1	0	4	200	1	0	1	0	1	0	0	1	5	250	1	0	1	0	2	100	11	550													
24	Quispe Choquehuanca, Jean Paul	1	1	0	0	1	1	0	3	150	1	0	0	1	0	1	0	0	4	200	0	1	1	0	2	100	9	450													
25	Quispe, Lucely Yamileth	1	1	0	1	1	1	0	4	200	1	0	0	0	1	0	1	0	5	250	1	0	0	1	2	100	11	550													
26	Quispe, Rony Wilmer	1	1	0	0	1	1	1	4	200	1	0	1	0	0	0	1	0	3	150	0	1	0	0	1	50	8	400													
27	Sucasaca Vila, Alcides Raúl	1	1	1	0	1	1	0	4	200	0	1	0	1	0	0	1	0	3	150	1	0	1	0	2	100	9	450													
Cantidad de aciertos de cada pregunta		26	23	15	16	22	10	10	14	17	13	15	11	9	14	9	13	10	5	231	17	13	14	8	2	96	11	535													
Promedio									4	207									1	64					1	39	2	111													
Desviación Estándar									21	21									28	28					41	41	21	21													
Coeficiente de variabilidad, %									INA	ECE	6	7	9	11	12	13	14	16	18	19	INA	ECE	5	10	15	20	INA	ECE	INA												
Preguntas de las captaciones		1	2	3	4	8	17	17	INA	ECE	6	7	9	11	12	13	14	16	18	19	INA	ECE	5	10	15	20	INA	ECE	INA												



Anexo 5. Competencia lectora de estudiantes bilingües quechua-castellano del 2.º grado de la IES INA 21 de Azángaro. Prueba de entrada.

KIT DE EVALUACIÓN		Recupera información																Puntaje		Infiere el significado										Puntaje		Reflexiona sobre el texto					Puntaje		Cantidad de aciertos	
Demostrando lo que aprendimos																		Parc.	ECE											Parc.	ECE						Parc.	ECE	INA	ECE
Nº	Apellidos y nombres del estudiante	1	2	3	4	8	17	Parc.	ECE	6	7	9	11	12	13	14	16	18	19	Parc.	ECE	5	10	15	20	Parc.	ECE	5	10	15	20	Parc.	ECE	INA	ECE					
1	Aquino Mamani, Melva Melesia	0	1	0	1	1	1	4	200	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	7	350	1	0	0	1	2	100	12	600											
2	Bolfva Soncco, Harold Giovanni	1	0	0	1	0	0	2	100	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	5	250	1	0	1	0	2	100	8	400											
3	Calcina Condori, Faerlyn Ivan	0	1	1	0	0	0	3	150	1	0	1	0	1	1	0	0	0	4	200	0	0	1	1	2	100	9	450												
4	Calcina Machaca, Inés	0	0	0	1	1	0	2	100	0	0	1	1	1	1	0	0	0	5	250	0	1	0	0	1	50	8	400												
5	Cansaya Barantés, Adolfo Antonio	0	1	1	1	1	0	4	200	0	1	1	1	1	0	1	0	1	5	250	1	0	1	0	2	100	10	500												
6	Condori Condori, Lynn Yeny	1	1	0	1	1	0	4	200	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	5	250	1	0	1	0	2	100	10	500											
7	Condori Quispe, Nury Yamile	0	1	0	0	1	0	2	100	0	1	0	0	0	1	0	1	0	4	200	1	0	0	0	1	50	6	300												
8	Cusi Huatza, Neyer	0	1	1	1	0	1	4	200	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6	300	0	1	0	0	1	50	11	550												
9	Fernández Quispe, Yamileth Alejandrina	0	0	1	0	1	1	3	150	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	400	1	0	1	1	3	150	13	650												
10	Huanca Justo, Roly Fernando	1	0	1	0	1	1	4	200	0	1	0	1	0	1	1	1	1	6	300	0	1	1	0	2	100	11	550												
11	Huanca Puma, Víctor Mario	1	1	0	0	1	0	3	150	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4	200	0	1	0	1	2	100	8	400												
12	Itussca Mayta, Mirian Gandy	1	0	0	1	1	0	3	150	1	0	1	0	1	1	1	1	0	5	250	0	0	1	1	2	100	9	450												
13	Justo Mamani, Omar Yunlino	1	1	1	1	0	0	4	200	1	0	1	1	0	1	1	0	0	6	300	0	1	0	0	1	50	11	550												
14	Larico Mamani, Américo	1	0	0	1	1	1	3	150	0	0	1	1	0	1	1	0	0	5	250	0	1	1	0	2	100	10	500												
15	Laura Calcina, Dulia	1	1	0	0	0	0	2	100	0	0	1	1	0	1	1	1	0	4	200	0	1	0	1	2	100	8	400												
16	Layne Mamani, Eugenia	0	0	0	1	1	0	2	100	0	1	0	1	0	1	1	0	1	5	250	1	1	0	1	3	150	9	450												
17	Mamani Machaca, Jhon Clinton	0	1	1	1	1	1	5	250	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8	400	0	1	1	1	3	150	15	750												
18	Mamani Vilepaza, Richard	1	0	1	1	1	1	4	200	1	1	0	0	1	1	1	1	1	6	300	1	1	1	0	3	150	12	600												
19	Mayta Quispe, Tare Madai	0	0	1	1	1	0	3	150	0	1	0	1	1	0	1	1	0	5	250	0	1	1	0	1	50	8	400												
20	Paredes Mamani, Daniel Humberto	1	0	1	1	1	0	4	200	1	0	1	0	1	1	0	1	0	5	250	0	1	1	0	2	100	10	500												
21	Pérez Trujillo, Magaly	0	1	0	1	1	0	3	150	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6	300	1	0	0	1	2	100	11	550												
22	Quispe Alarcón, Cristian Ever	1	0	0	1	1	0	3	150	1	0	1	1	1	1	1	1	0	7	350	0	1	1	0	2	100	11	550												
23	Quispe Álvarez Nataly	1	1	0	0	1	0	2	100	1	0	1	1	0	1	1	0	1	7	350	0	1	1	1	2	100	10	500												
24	Quispe Huanca, Darwin Joel	1	0	0	1	1	0	3	150	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	350	0	0	1	1	2	100	11	550												
25	Rodríguez Calcina, Yuri Dante	0	0	1	0	1	1	3	150	1	0	1	1	1	1	0	1	0	6	300	1	1	0	0	2	100	11	550												
26	Tie Aguilar, Oscar Layne	1	0	1	1	1	1	4	200	1	0	1	1	1	1	0	1	0	6	300	0	1	1	0	1	50	10	500												
27	Yana Calcina, Jhon Albeth	0	1	0	1	1	0	3	150	0	1	1	0	1	1	1	0	1	7	350	0	1	1	0	2	100	12	600												
Cantidad de aciertos de cada pregunta		14	13	12	19	19	9			16	10	20	14	17	16	19	16	18	8			10	17	15	10															
Promedio								3	159										6	285					2	96	10	507												
Desviación Estándar								1	42										1	59					1	31	2	94												
Coeficiente de variabilidad, %								26	26										21	21					32	32	18	18												
Preguntas de las capacidades		1	2	3	4	8	17	INA	ECE	6	7	9	11	12	13	14	16	18	19	INA	ECE	5	10	15	20	INA	ECE	INA	ECE	INA	ECE									



Anexo 7. Cuadernillo de la prueba de entrada: Lectura, demostrando lo que aprendimos.

## **Entrada**

Segundo grado de secu

**1**

## **Lectura**

**Demostrando lo que aprendimos**

**2.º de SECUNDARIA**

Nombre:

Número de orden:

Sección:

Lee el siguiente texto:

## El banquete

Segundo grado de secu

Con dos meses de anticipación, don Fernando Pasamano había preparado hasta el más mínimo detalle de este extraordinario suceso. Su casa sufrió una gran transformación. Además, se vio obligado a cambiar todos sus muebles y a construir un jardín.

Lo más grande, sin embargo, fue la elaboración del menú. Don Fernando y su mujer tenían ideas confusas acerca de lo que debía servirse en un banquete al presidente. Don Fernando hizo una encuesta en los principales hoteles y restaurantes de la ciudad, y así pudo enterarse de que existían manjares presidenciales y vinos preciosos.

Don Fernando constató con angustia que había invertido toda su fortuna. Pero todo gasto le parecía pequeño para los enormes beneficios que obtendría de esta recepción.

—Con una embajada en Europa rehacemos nuestra fortuna en menos de lo que canta un gallo (decía a su mujer). Yo no pido más. Soy un hombre modesto.

—Falta saber si el presidente vendrá (replicaba su mujer).

Don Fernando aprovechó su primera visita a palacio para invitar al presidente.

—Encantado (le contestó el presidente). Me parece una magnífica idea. Le confirmaré por escrito mi aceptación.

Al cabo de cuatro semanas, la confirmación llegó. Don Fernando tuvo la más grande alegría de su vida. Se imaginó en Europa y contempló camiones cargados de oro.

El día del banquete, los primeros en llegar fueron los ministros. Les siguieron los parlamentarios, diplomáticos y hombres de negocios. Don Fernando los recibía en la entrada de la casa, les estrechaba la mano, murmurando frases corteses y conmovidas.

El presidente llegó escoltado por la policía, entró en la casa y don Fernando, olvidándose de las reglas de la etiqueta, movido por un impulso de compadre, se le echó en los brazos con tanta simpatía que le dañó una de sus condecoraciones.

Los invitados bebieron todo el licor comprado. En el banquete, se comió lechón y se sirvió champán mientras charlaban ruidosamente.

Cerca de la medianoche, don Fernando logró conducir al presidente a la sala y allí, sentados, le deslizó al oído su modesta propuesta.

—Pero no faltaba más (replicó el presidente). Justamente queda vacante la embajada de Roma. Mañana impondré su nombramiento.

Una hora después el presidente se retiraba, luego de haber reiterado su promesa. Don Fernando y su mujer permanecieron hasta el amanecer entre los despojos de su inmenso festín mientras planeaban su nueva vida. Nunca ningún hombre había tirado con más gloria su casa por la ventana ni arriesgado su fortuna con tanta sagacidad.

Al mediodía, don Fernando fue despertado por los gritos de su mujer. Al abrir los ojos la vio en el dormitorio con un periódico entre las manos. Leyó los titulares y se desvaneció sobre la cama. En la madrugada, aprovechándose de la recepción, un ministro había dado un golpe de Estado y el presidente había sido obligado a renunciar a su cargo.

Ahora responde las preguntas de la 1 a la 5.

1. Observa con atención la siguiente línea de tiempo.



**¿Qué alternativa completa mejor la línea de tiempo?**

- a) Promesa presidencial de ayuda.
- b) Transformación de la casa.
- c) Inversión de la fortuna familiar.
- d) Llegada de los invitados.

**2. ¿Con qué intención don Fernando realizaba el banquete?**

- a) Para dar un golpe de Estado.
- b) Para homenajear al presidente.
- c) Para obtener un cargo de embajador.
- d) Para alardear de su fortuna.

**3. ¿Qué alternativa caracteriza mejor a don Fernando?**

- a) Es desconfiado.
- b) Es organizado.
- c) Es modesto.
- d) Es interesado.

**4. Lee la siguiente parte del cuento:**

—Falta saber si el presidente vendrá (replicaba su mujer).

**¿Con qué motivo el autor del cuento ha usado los paréntesis en la oración anterior?**

- a) Para señalar con quién habla don Fernando.
- b) Para precisar qué personaje está hablando.
- c) Para indicar de qué se trata el diálogo.
- d) Para aclarar qué acontecimiento se narra.

**5. Pedro leyó el cuento y opinó lo siguiente:**

Este cuento presenta un problema común en nuestro país.

**¿Qué información del texto podrías emplear para justificar la opinión de Pedro?**


---



---

**Lee el siguiente texto:****Los beneficios del Sacha Inchi**

Los peruanos somos afortunados, pues nuestro país cuenta con una inmensa variedad de alimentos sumamente nutritivos, que muchas veces no conocemos o no consumimos.

Uno de estos alimentos está cobrando mucha popularidad por sus numerosas propiedades para la salud. Se trata del Sacha Inchi, también conocido como “el maní incaico”, una semilla oriunda de la selva amazónica, que ha sido cultivada durante cientos de años por nuestros ancestros.

Esta semilla se caracteriza por ser rica en nutrientes; contiene proteínas, vitamina E y minerales; pero lo que más destaca en su composición nutricional es su alto contenido de ácidos grasos esenciales, como el omega 3, el omega 6 y el omega 9.

Los ácidos grasos antes mencionados son necesarios para el buen funcionamiento del organismo. Por ejemplo, son muy importantes para proteger al corazón, pues su consumo disminuye las grasas nocivas en la sangre y, por lo tanto, el riesgo de sufrir enfermedades cardíacas, como los infartos al corazón.

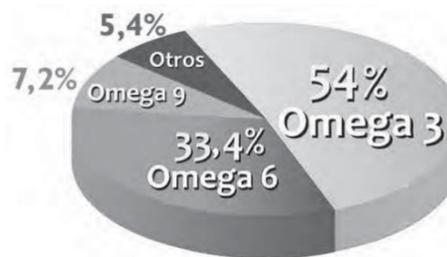
Además, el omega 3 es indispensable para el desarrollo y funcionamiento del sistema nervioso. Durante el embarazo, este ácido graso también resulta vital para la formación y desarrollo del bebé. Asimismo, en los adultos ayuda a prevenir la artritis y protege las articulaciones.

El sachu inchi, ya sea como semilla o en aceite, ha tenido éxito en los mercados locales e internacionales, pues además se ha demostrado que su consumo refuerza el sistema inmunológico (sistema responsable de defender al organismo de infecciones y enfermedades).

Por lo tanto, el consumo habitual de semillas como el sacha inchi, junto con la práctica de hábitos saludables (tener una alimentación balanceada, practicar actividad física de forma regular, etc.), es una valiosa herramienta para cuidar nuestra salud.

Segundo grado de secu

Composición nutricional del Sacha Inchi



Ahora responde las preguntas de la 6 a la 10.

6. Según el texto, ¿cuál es el elemento nutritivo más destacado del Sacha Inchi?

- a) Las proteínas.
- b) Las vitaminas.
- c) Los minerales.
- d) Los ácidos grasos.

7. Según el texto, ¿por qué el Sacha Inchi se ha vuelto popular?

- a) Porque tiene diversas propiedades medicinales.
- b) Porque ha sido cultivada por cientos de años.
- c) Porque es una semilla de la selva amazónica.
- d) Porque se puede consumir en forma de aceite.

8. Respecto del Sacha Inchi, ¿qué se puede deducir del texto?

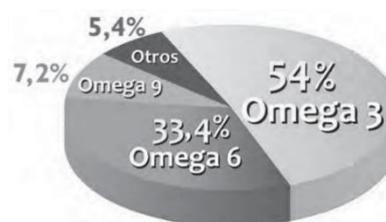
- a) Que su consumo reemplaza a la actividad física.
- b) Que su consumo es poco saludable por los ácidos grasos.
- c) Que se conocen sus diversas propiedades.
- d) Que es un alimento popular por su parecido con el maní.

9. Según el texto, ¿qué componente del Sacha Inchi es indispensable para el desarrollo del bebé?

- a) Vitamina E.
- b) Omega 3.
- c) Omega 6.
- d) Omega 9.

10. Observa el siguiente gráfico:

Composición nutricional del Sacha Inchi



¿Por qué crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?

---

Lee el siguiente texto:

### Reserva Nacional Tambopata

La Reserva Nacional Tambopata está ubicada al sur de la ciudad de Puerto Maldonado, capital de la región Madre de Dios. Esta reserva tiene un área de 274 690 hectáreas y se extiende entre la zona media y baja del río Tambopata.

Este espacio natural protegido, como todas las reservas nacionales, busca conservar la flora, la fauna y los espacios de la selva tropical. Así también, la Reserva Nacional Tambopata promueve el uso adecuado de los recursos naturales.

### Cómo llegar

La ruta se inicia en Puerto Maldonado, luego se sigue hacia el sur hasta el río Tambopata (45 minutos), desde donde se toman lanchas (2 horas). También se puede tomar otra ruta alternativa de 25 km por tierra (15 minutos en vehículo) desde Puerto Maldonado hasta la comunidad de Infierno y luego se navega por el río Tambopata hasta la zona habilitada en la reserva (2 horas en bote a motor).

### Clima

El clima es cálido y húmedo con una temperatura promedio de 26 °C, esta varía entre los 10 °C y los 38 °C. Entre los meses de setiembre y octubre se registran las temperaturas máximas. Las temperaturas bajas están asociadas con la presencia de vientos fríos y lloviznas persistentes que llegan del Antártico a través de los Andes. Este fenómeno se conoce en Madre de Dios como “friaje” y generalmente ocurre entre los meses de junio y julio. La presencia de lluvias marca dos épocas. Una época seca entre abril y diciembre y una época de lluvias en los meses de enero a marzo.

### Flora y fauna

Tambopata posee riquezas diversas. Se han registrado 632 especies de aves, 1200 de mariposas, 169 de mamíferos, 205 de peces, 103 de anfibios y 67 de reptiles. Esta reserva posee hábitats saludables para la recuperación y refugio de poblaciones amenazadas de especies como el lobo de río, la nutria y felinos como el yaguarundi, el jaguar, el tigrillo y el margay.

Entre los animales silvestres destacan: la sachavaca, huangana, sajino, perezoso, maquisapa, mono ardilla, machín blanco y otros animales propios de la zona. También están los reptiles como la boa esmeralda, shushupe y caimán. Asimismo, se encuentra casi la totalidad de especies de guacamayos que habitan en el Perú.

En la Reserva Nacional Tambopata también existen diferentes tipos de bosques, entre los principales están los aguajales y los bosques de galerías que crecen en suelos muy húmedos, al igual que los pacales. También están los bosques de terrazas que crecen en tierras secas. Una especie muy importante que se conserva en la reserva es la castaña, árbol gigante que crece en zonas no inundables de la selva baja amazónica.

### Ahora responde las preguntas de la 11 a la 15.

**11. Según el texto, ¿en qué meses se puede experimentar el calor más intenso en la Reserva Nacional Tambopata?**

- Junio y julio.
- Enero y marzo.
- Setiembre y octubre.
- Abril y diciembre.

**12. Según el texto, ¿a qué se denomina “friaje”?**

- Al clima cálido y húmedo con una temperatura media de 26 °C.
- A los vientos fríos y lloviznas persistentes que llegan del Antártico.
- A la frecuencia y cantidad de lluvia que se produce en la zona.
- Al cambio de temperatura que varía entre los 10 °C y los 38 °C.

**13. ¿Cuál es el propósito principal del texto leído?**

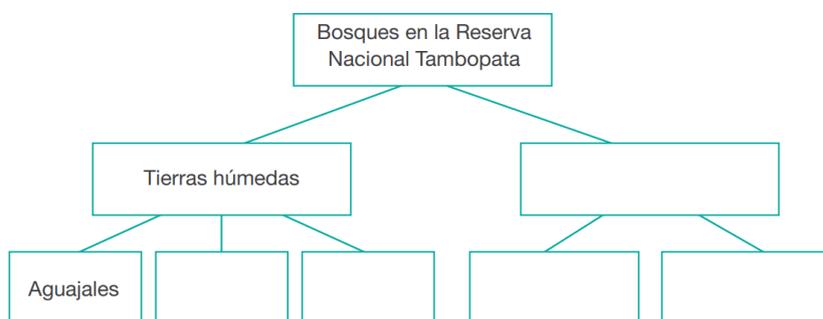
- Explicar la variación del clima de la Reserva Nacional Tambopata.
- Convencer sobre el cuidado de la Reserva Nacional Tambopata.
- Informar sobre el acceso a la Reserva Nacional Tambopata.
- Describir cómo es la Reserva Nacional Tambopata.

**14. Juan está en Puerto Maldonado y quiere llegar a la Reserva Nacional Tambopata en el menor tiempo posible, ¿qué ruta le aconsejarías tomar?**

- Tomar un vehículo hasta la comunidad del Infierno, luego navegar en bote por el río Tambopata hasta llegar a la reserva.
- Tomar un vehículo hasta el río Tambopata, pasar por la comunidad del Infierno hasta llegar a la reserva.
- Tomar un vehículo hasta la comunidad del Infierno, luego tomar una lancha hasta llegar al río

- Tambopata.  
 d) Tomar un vehículo hasta el río Tambopata, luego tomar las lanchas hasta llegar a la reserva.

15. Completa el siguiente esquema sobre los bosques de la Reserva Nacional Tambopata, según dónde crecen. Segundo grado de secu



Lee el siguiente texto:



El papel es un producto que, cuando es empleado adecuadamente, puede ser una herramienta de comunicación que no daña al medio ambiente.

En AMAZÓNICA (Asociación de recicladores del Amazonas) apoyamos a todos los productores de papel que usan los recursos de la selva de manera responsable.

Ayudamos a las compañías que trabajan con estos productores, así como a las empresas cuyas oficinas reciclan el papel que usan.

Un árbol produce 8500 hojas, aproximadamente. Las 8500 hojas fuera del árbol no producen oxígeno, no dan sombra, no son el hogar ni el alimento de ninguna especie. Razones de más para usar el papel con prudencia. Razones de más para reciclarlo.

Para darle al papel usado una nueva vida, comuníquese con nosotros: AMAZÓNICA [www.amazonica.org.pe/](http://www.amazonica.org.pe/) / 445-3223/ Av. Los Sauces, Iquitos-Perú.

Texto adaptado de PRASA. Recuperado de <http://www.expoknews.com/wp-content/uploads/mast/2011/07/papel-reciclado.jpg>

Ahora responde las preguntas de la 16 a la 20.

16. ¿Para qué se ha hecho principalmente este afiche?

- a) Para prohibir la producción del papel.
- b) Para comparar los árboles con el papel.
- c) Para promover el uso responsable del papel.
- d) Para explicar los efectos de producir papel.

17. El autor de este afiche afirma que hay “razones de más para usar el papel con prudencia”. ¿A qué razones se refiere? Menciona al menos dos razones.

---



---

**18. Observa la siguiente imagen:**

**¿Cuál es la finalidad de colocar esta imagen en el afiche?**

- a) Demostrar que los papeles contaminan el medio ambiente.
- b) Resaltar que la producción de papel afecta a los bosques.
- c) Explicar que un árbol puede producir una gran cantidad de papel.
- d) Mostrar que un bosque puede ser reemplazado por torres de papeles.

**19. Observa la siguiente parte del texto:**

Para darle al papel usado una nueva vida, comuníquese con nosotros: **AMAZÓNICA** [www.amazonica.org.pe](http://www.amazonica.org.pe) / 445-3223/ Av. Los Sauces, Iquitos-Perú.

**¿Para qué se ha incluido esta parte en el afiche?**

- a) Para mostrar dónde se encuentra ubicada AMAZÓNICA.
- b) Para generar una actitud favorable hacia AMAZÓNICA.
- c) Para indicar cómo AMAZÓNICA le da nueva vida al papel.
- d) Para señalar cómo contactarse con AMAZÓNICA.

**20. Luego de ver este afiche, unos estudiantes se animaron a hacer unas pancartas relacionadas con la protección del medio ambiente. ¿Cuál de estas propuestas se relacionaría mejor con lo que propone el afiche?**

- a) No usemos más papel del que necesitamos.
- b) No usemos papel. Salva un árbol.
- c) No dejes desperdicios en el bosque. La naturaleza es de todos.
- d) No talemos más árboles. Son nuestros amigos.

**Anexo 8.** Cuadernillo de la prueba de salida: Lectura, demostrando lo que aprendimos.

## **Salida**

Segundo grado de secu

**1**

# **Lectura**

**Demostrando lo que aprendimos**

**2.º de SECUNDARIA**

Nombre:

Número de orden:

Sección:

**Lee el siguiente texto:**  
Revista PerúNatural

## El cóndor

Sobre la cordillera de los Andes, el cóndor extiende sus alas y se deja llevar. No aletea. Las corrientes del viento lo ayudan a dibujar su vuelo hasta los 7000 metros de altura. En el aire, es un ave majestuosa. Pero cuando pisa tierra, todo su esplendor se derrumba por acción del ser humano.

El ave más grande del mundo habita en varios países de Sudamérica: PERÚ, Ecuador, Colombia, Bolivia, Chile, Argentina y Venezuela. Pero investigaciones del experto Renzo Piana revelan que su población ha disminuido en la ÚLTIMA década.

En Ecuador, Colombia y Venezuela quedan muy pocos ejemplares, por lo que la condición de la especie en estos países es crítica. La situación en PERÚ también es muy preocupante. Si bien no contamos con censos oficiales, se calcula que aquí habitan entre 600 y 2500 cóndores, SEGÚN el Servicio Nacional Forestal y de Fauna Silvestre (SERFOR) del Ministerio de Agricultura.

“Basándonos en las investigaciones de Piana, se cree que para el año 2030 el cóndor podría extinguirse en el PERÚ SI no hacemos nada al respecto”, advierte Fabiola Muñoz, directora del SERFOR. Además, Muñoz mencionó que para cambiar esta realidad el PERÚ ya trabaja en un plan de conservación del cóndor, el cual implicará realizar censos a la especie, crear fondos para investigación, diseñar e implementar medidas para garantizar su reproducción y promover una educación ambiental para derribar los mitos que ponen en peligro a este animal.

**En nuestro país, solo quedan entre 600 y 2500 ejemplares de esta ave. El desconocimiento y tradiciones como el Yawar Fiesta son graves amenazas.**

### Serias amenazas

En el PERÚ, un factor de amenaza es el desconocimiento. A pesar de ser un ave carroñera (que se alimenta de carne en descomposición), algunas comunidades en los Andes peruanos creen que el cóndor es un peligro para sus ganados y los matan colocando cuerpos de pumas y zorros envenenados al borde de los precipicios.

Además, su captura es un gran negocio. Los organizadores de fiestas tradicionales como el Yawar Fiesta pagan hasta cuatro mil soles por un cóndor vivo, que luego será amarrado sobre el lomo de un toro. “Estos animales son muy sensibles al estrés y en muchos casos terminan muriendo ese mismo día o al siguiente”, lamenta Muñoz. El peligro se multiplica por los 40 Yawar Fiesta que se celebran en el centro y sur andino cada año.

El cóndor presenta las siguientes características:

- **Es longevo.** Esta especie puede vivir hasta 100 años.
- **Es monógamo.** Solo tiene una pareja a lo largo de su vida.
- **Tiene baja reproducción.** Una hembra solo pone un huevo cada tres años.

### Ahora responde las preguntas de la 1 a la 5.

1. ¿Qué podría pasar si el plan mencionado por Fabiola Muñoz se realizara con éxito?
  - a) El cóndor podría dejar de comer ganado.
  - b) El cóndor tendría más de una pareja.
  - c) El cóndor aumentaría su población.
  - d) El cóndor tendría una cría por año.
2. ¿Cuál de las siguientes alternativas sería un título adecuado para el texto?
  - a) El increíble vuelo del cóndor andino.
  - b) La posible extinción del cóndor andino.
  - c) La baja reproducción del cóndor andino.
  - d) El gran sufrimiento del cóndor andino.
3. ¿Qué característica del cóndor lo pondría en riesgo de extinción?
  - a) Su longevidad.
  - b) Su monogamia.

- c) Su gran tamaño.
  - d) Su baja reproducción.
4. Observa la siguiente parte del texto:

**En nuestro país, solo quedan entre 600 y 2500 ejemplares de esta ave. El desconocimiento y tradiciones como el Yawar Fiesta son graves amenazas.**

¿Para qué crees que el autor incluyó este recuadro en el texto?

- a) Para comparar ideas importantes del texto.
  - b) Para ampliar ideas presentadas en el texto.
  - c) Para resaltar ideas importantes del texto.
  - d) Para resumir ideas presentadas en el texto.
5. José leyó el texto y opinó lo siguiente:



La presencia de los cóndores en el Yawar Fiesta es necesaria.

¿Qué idea del texto podrías utilizar para responder en contra de la opinión de José?

---



---



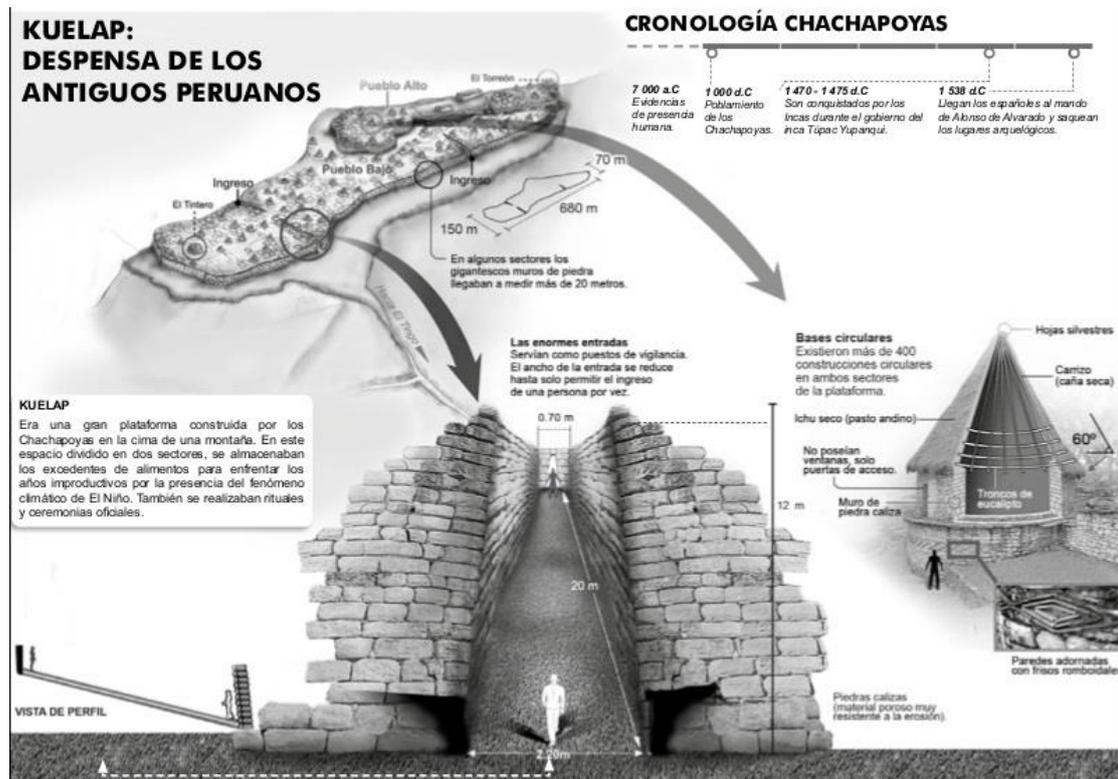
---



---

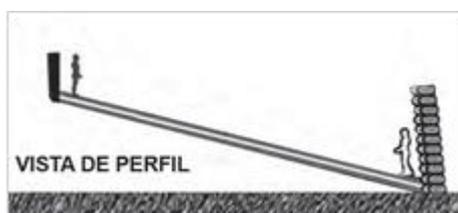
Lee con atención la siguiente infografía, luego responde las preguntas de la 6 a la 10.

Segundo grado de secu



- ¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?
  - 400.
  - 680.
  - 60.
  - 150.
- ¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?
  - Para narrar un hecho.
  - Para explicar un tema.
  - Para describir una obra.
  - Para expresar una opinión.
- ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Kuelap se puede deducir de lo expresado en el texto?
  - Fue saqueada antes de 1500 d.C.
  - Fue construida después de 1000 d.C.
  - Podría haber funcionado como fortaleza.
  - Podía ser defendida por una sola persona.
- ¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?
  - Su ubicación en la cima de una montaña.
  - Su distribución en dos extensas plataformas.
  - El uso de ichu seco en sus bases circulares.
  - El empleo de piedras calizas en sus muros.

10. ¿Para qué el autor ha colocado estas dos imágenes en el texto?



- a) Para mostrar que la entrada a Kuelap se encontraba inclinada.
- b) Para indicar que la entrada a Kuelap medía 20 metros de altura.
- c) Para explicar que Kuelap podía ser defendido por una persona.
- d) Para señalar que Kuelap contaba con 3 puestos de vigilancia.

**Lee el siguiente texto**

El Informativo

viernes 24 de abril de 2016

**Pescadores capturan mantarraya gigante**



**Tumbes.** - Una mantarraya gigante fue capturada por pescadores tumbesinos en una zona llamada Punta Malpelo (cerca de la frontera con Ecuador). Pese a que no es la primera vez que se ha reportado en Tumbes la presencia de una mantarraya gigante, el hecho causó asombro entre los tumbesinos porque el animal en cuestión pesaba 1100 kilogramos y medía casi siete metros de ancho.

“La captura ha sido una casualidad”, sostuvo Marco Vega, biólogo del Instituto del Mar

del Perú. El especialista explicó que el suceso ocurrió en la madrugada del 17 de abril mientras una chalana (pequeña nave que tiende mallas en el mar) realizaba sus faenas habituales de pesca de lenguado a 8 millas de la costa de Tumbes. En este lugar, afirma Vega, la mantarraya gigante se habría enredado en la cadena del ancla de la embarcación y tras varias horas de intentar liberarse finalmente fue arrastrada hasta la playa La Cruz.

Vega denunció que una vez en la playa el animal fue descuartizado. La mayor parte del cuerpo fue vendido. Los pescadores, siguiendo las creencias de la zona, enterraron la cabeza de la mantarraya gigante por considerarla un símbolo de mala suerte. El experto mostró su preocupación por el sacrificio de este animal, dado el estado actual de la especie. En ese sentido, Vega anunció que el Instituto del Mar del Perú próximamente implementará una serie de medidas para protegerla.





## LA MANTARRAYA GIGANTE

Es la más grande de las rayas. Comúnmente es conocida como mantarraya gigante, aunque en algunos países también es llamada “manta diablo” por la forma de su cabeza.

Esta especie puede llegar a medir hasta siete metros de ancho y pesar 1350 kilogramos, aproximadamente, al alcanzar la edad adulta. Sin embargo, investigadores han observado ejemplares de 9 metros de ancho que sobrepasarían los 1500 kilogramos.

Las mantarrayas gigantes viven en las aguas del océano Pacífico, entre las costas de California (Estados Unidos) y las islas Galápagos (Ecuador). En ciertas épocas del año, migran fuera de estas zonas en busca de aguas frías, pero vuelven a sus lugares de nacimiento.

Una de las características más destacadas de este gigante marino es que, a diferencia de otras rayas, carece de aguijón venenoso en la cola. Diversos estudios coinciden en señalar que es un animal pacífico pues hasta la fecha no se ha registrado NINGÚN ataque de mantarrayas contra el ser humano. No obstante, sí pueden representar un peligro porque suelen realizar saltos (que alcanzan hasta siete metros) y por su peso esto puede ser mortal para cualquier persona que se encuentre cerca.



En la actualidad, la mantarraya gigante se encuentra en estado vulnerable porque la actividad pesquera y su baja tasa de reproducción han provocado la reducción de su población.

**Ahora responde las preguntas de la 11 a la 15.**

11. ¿Cuánto pesaba la mantarraya gigante capturada en Tumbes?
- 1350 kilogramos.
  - 1500 kilogramos.
  - 1100 kilogramos.
  - 1000 kilogramos.
12. Según lo leído, si tomamos en cuenta la zona en la que fue capturada la mantarraya gigante, podemos afirmar que se encontraba
- en su zona de saltos.
  - en su zona de migración.
  - en su zona de nacimiento.
  - en su zona de reproducción.
13. Lee con atención la siguiente parte del texto:
- El especialista explicó que el suceso ocurrió en la madrugada del 17 de abril mientras una chalana (pequeña nave que tiende mallas en el mar) realizaba sus faenas habituales de pesca de lenguado a 8 millas de la costa de Tumbes.
- ¿Para qué se ha usado el paréntesis en la frase subrayada?
- Para indicar una ubicación geográfica.
  - Para señalar lo que dijo el especialista.
  - Para enfatizar la idea central del texto.
  - Para aclarar el significado de una palabra.

14. ¿Por qué el biólogo Vega estaba preocupado por el sacrificio de la mantarraya gigante por parte de los pescadores?
- Porque es una especie en estado vulnerable.
  - Porque es una especie que estaba migrando.
  - Porque los pescadores fueron crueles al despedazar a la mantarraya.
  - Porque la mantarraya puede expulsar un veneno que contamine la playa.
15. En el segundo texto, ¿qué quiere decir que las mantarrayas gigantes migran?
- Que las mantarrayas gigantes se desplazan de un lugar a otro.
  - Que las mantarrayas gigantes se reproducen en distintas zonas.
  - Que las mantarrayas gigantes recorren las costas de California.
  - Que las mantarrayas gigantes realizan saltos de hasta siete metros.

### Lee el siguiente texto:

### Protege nuestra fauna: no todos los animales son mascotas

*Lucero Yrigoyen*

¿Alguna vez has pensado que las aves son lindas y te han dado ganas de capturar una para tenerla en casa? Es importante que sepas que las aves, así como las iguanas, los monos y otros animales silvestres no son mascotas.

Por más que disfrutemos de tener animales silvestres en casa debemos respetar sus condiciones naturales y aceptar que criarlos en un ambiente distinto al suyo es, simplemente, cruel. A pesar de que pueda parecer que se adaptan a convivir con humanos, existen varias razones por las que no debemos tener animales silvestres como mascotas.

Primero, aunque los cuidemos bien, es posible que en nuestra casa ellos no logren satisfacer todas sus necesidades. Por ejemplo, difícilmente tendrán crías.

Por otra parte, tenerlos en casa no solo implica un riesgo para la salud del animal, sino también para la salud de la familia, pues pueden contagiarnos enfermedades. Las personas no tenemos defensas contra esas enfermedades que nos transmiten los animales.

A nivel ecológico, cada especie cumple una función en los ecosistemas. Las especies dispersoras de semillas, como las iguanas y los tucanes, contribuyen con su labor al crecimiento de nuevos árboles. Otras especies, como las arañas y las serpientes, son controladoras de poblaciones al eliminar las plagas de insectos que pueden ser dañinas para las plantas. También existen especies polinizadoras, como los monos titís y las abejas, que intercambian el polen entre las flores propiciando el crecimiento de las semillas y frutas. La disminución de cualquier especie de animales silvestres desequilibra el ecosistema.

Desde el punto de vista legal, tener especies silvestres en casa es un delito porque son consideradas patrimonio del Estado. La Interpol<sup>1</sup> clasifica la venta de animales silvestres como el tercer negocio ilegal más grande del mundo.

Finalmente, la manifestación de los instintos salvajes de algunos de estos animales silvestres es inevitable cuando crecen. Probablemente, terminen destruyendo objetos de la casa donde se encuentren o atacando a alguien. Lo peor es que los animales silvestres domesticados no se pueden regresar a su hábitat natural porque no desarrollan sus habilidades de supervivencia cuando están en cautiverio.

¡El cautiverio afecta a los animales silvestres!

<sup>1</sup> Organización Internacional de la Policía Criminal.



**Iguanas**

Cuando las iguanas son llevadas a vivir fuera de su entorno, comúnmente tienen grandes dificultades para reproducirse.

Además, su captura, transporte y adaptación en condiciones de cautiverio son extremadamente estresantes y las dejan susceptibles a las enfermedades.

Por cada iguana que llega a una tienda de mascotas, muchas más mueren de estrés, lesiones o enfermedades



**Mapaches**

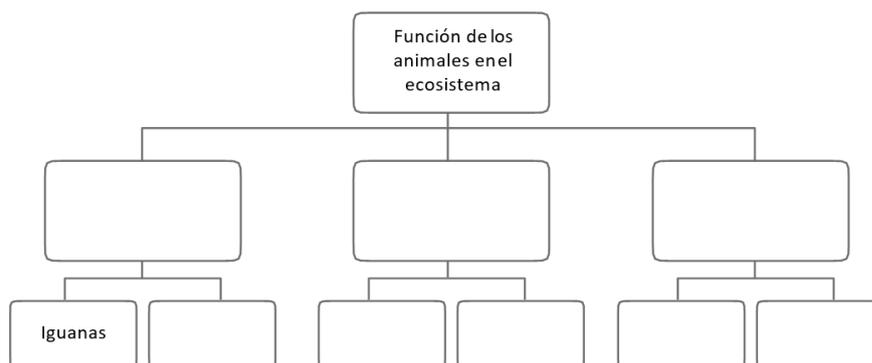
Muchas familias se dejan enamorar por el bello aspecto de este animal y lo adoptan sin saber que cuando crece puede ser agresivo.

Además, suele tener un olor muy fuerte, aunque se le bañe continuamente.

En la mayoría de los casos, los mapaches son abandonados cuando llegan a la edad adulta debido a que rompen todo lo que está a su alcance (incluidos cables, libros, etc.) y porque muerden a menudo cuando se les quiere coger o acariciar.

**Ahora responde las preguntas de la 16 a la 20.**

16. Completa el esquema sobre los tipos de animales según la función que cumplen en el ecosistema. Usa únicamente la información del texto.



17. De acuerdo con el tercer párrafo, que un animal silvestre no tenga crías cuando vive en una casa es un ejemplo de que
- a) no logra satisfacer todas sus necesidades básicas.
  - b) puede ser un peligro para la salud de la familia.
  - c) se produciría un desequilibrio en el ecosistema.
  - d) no ha desarrollado habilidades de supervivencia.
18. En el texto, ¿para qué se ha colocado un número pequeño al lado derecho de la palabra “Interpol”?
- a) Para destacar la importancia que tiene la palabra “Interpol”.
  - b) Para resaltar que la palabra “Interpol” está escrita en otro idioma.
  - c) Para indicar que hay una aclaración relacionada con la palabra “Interpol”.
  - d) Para explicar que la palabra “Interpol” tiene un significado desconocido.
19. ¿Cuál de los siguientes casos es un ejemplo de la frase “la manifestación de sus instintos salvajes es inevitable”?
- a) Una pareja de loros enjaulados tiene problemas para reproducirse.
  - b) Una pareja de mapaches fue echada a la calle pues tenían un olor fuerte.
  - c) Un león criado en cautiverio desde cachorro atacó a su amo.
  - d) Un cocodrilo criado en una jaula murió por una rara enfermedad.

20. ¿Cuál es la principal razón por la que se incluyó la información de las iguanas y de los mapaches en el texto?
- Para dar ejemplos de cómo el cautiverio daña a los animales silvestres.
  - Para describir algunas características de la vida de animales en cautiverio.
  - Para informar que estos dos animales están en peligro de extinción.
  - Para indicar que está prohibido vender estos animales como mascotas.

**Anexo 9.** Prueba de vocabulario receptivo de las 2000 palabras más frecuentes.

Elija en cada bloque de palabras, la palabra correcta para cada significado y escriba sobre la línea subrayada el número de la palabra que corresponda a su significado.

- Conferencia
- Empleado \_\_\_\_\_ persona que trabaja para otra.
- Objeto \_\_\_\_\_ parte de un territorio.
- Político \_\_\_\_\_ charla o discurso ante el público.
- Región
- Sentencia

- 
- Boca
  - Cadáver \_\_\_\_\_ esquina.
  - Dueño \_\_\_\_\_ actor principal.
  - Protagonista \_\_\_\_\_ muerto.
  - Rincón
  - Sitio

- 
- Clásico
  - Especial \_\_\_\_\_ fuerte y estable.
  - Ético \_\_\_\_\_ sin compañía.
  - Firme \_\_\_\_\_ conservador.
  - Tradicional
  - Solitario

- 
- Consumo
  - Crédito \_\_\_\_\_ resumen.
  - Esquema \_\_\_\_\_ artículo.
  - Hoja \_\_\_\_\_ dinero prestado.
  - Producto
  - Rueda

- 
- Calidad
  - Debate \_\_\_\_\_ precio.
  - Factor \_\_\_\_\_ discusión.
  - Importe \_\_\_\_\_ algo que está bien hecho.
  - Intención
  - Sencillo

- 
- Bajo
  - Claro \_\_\_\_\_ muy grande.
  - Desnudo \_\_\_\_\_ contrario de oscuro.
  - Importante \_\_\_\_\_ sin ropa.
  - Inmenso
  - Desnudo

- 
- Administración
  - Esposo \_\_\_\_\_ aparece en el cine.
  - Hijo \_\_\_\_\_ manejo de asuntos públicos o privados.
  - Imagen \_\_\_\_\_ marido.
  - Materia
  - Reforma

- 
1. Agua
  2. Actuación \_\_\_\_\_ lugar para vivir.
  3. Año \_\_\_\_\_ lo hacen un grupo de actores.
  4. Casa \_\_\_\_\_ tiene 365 días.
  5. Empresa
  6. Enero

- 
1. Difícil
  2. Distinto \_\_\_\_\_ contrario de diferente.
  3. Feliz \_\_\_\_\_ complicado.
  4. Igual \_\_\_\_\_ contento.
  5. Largo
  6. Real

- 
1. Anuncio
  2. Audiencia \_\_\_\_\_ produce sangre en el cuerpo.
  3. Calor \_\_\_\_\_ principio o comienzo.
  4. Dedo \_\_\_\_\_ se usa en publicidad.
  5. Herida
  6. Inicio

**Anexo 10.** Prueba de vocabulario receptivo de las 3000 palabras más frecuentes.

Elija en cada bloque de palabras la palabra correcta para cada significado y escriba sobre la línea subrayada el número de la palabra que corresponda a su significado.

1. Armada
2. Bandera \_\_\_\_\_ cubre las piernas.
3. Continente \_\_\_\_\_ enemigo.
4. Pantalón \_\_\_\_\_ extensión de tierra muy grande.
5. Sombrero
6. Rival

- 
1. Actriz
  2. Cura \_\_\_\_\_ persona con mucho poder.
  3. Emperador \_\_\_\_\_ objeto envuelto.
  4. Filósofo \_\_\_\_\_ hace películas.
  5. Paquete
  6. Reloj

- 
1. Académico
  2. Anónimo \_\_\_\_\_ modesto.
  3. Complicado \_\_\_\_\_ relativo a estudios o títulos universitarios.
  4. Hondo \_\_\_\_\_ va despacio.
  5. Humilde
  6. Lento

- 
1. Campeón
  2. Cumbre \_\_\_\_\_ argumento de una película.
  3. Guion \_\_\_\_\_ lugar con muchos árboles y animales.
  4. Pájaro \_\_\_\_\_ ganador.
  5. Primo
  6. Selva

- 
1. Agujero
  2. Curiosidad \_\_\_\_\_ entrevista para investigar algo.
  3. Encuesta \_\_\_\_\_ dicen que mató al gato.
  4. Humor \_\_\_\_\_ cigarrillos.
  5. Mentira
  6. Tabaco

- 
1. Asiento
  2. Circo \_\_\_\_\_ persona que asiste a una representación.
  3. Despido \_\_\_\_\_ acto de expulsar del trabajo.
  4. Espectador \_\_\_\_\_ parecido a una silla.
  5. Perfil
  6. Subsidio

- 
1. Cementerio
  2. Disco \_\_\_\_\_ narración oral o escrita.
  3. Clínica \_\_\_\_\_ sitio donde atienden a los enfermos.
  4. Fábrica \_\_\_\_\_ es típico de los cumpleaños.
  5. Regalo
  6. Relato

- 
1. Amargo
  2. Crudo \_\_\_\_\_ contrario de agrio.
  3. Elegante \_\_\_\_\_ muy bonito.
  4. Juvenil \_\_\_\_\_ comida no cocinada.
  5. Precioso
  6. Remoto

- 
1. Comunicado
  2. Delincuente \_\_\_\_\_ característica de una persona o cosa.
  3. Editorial \_\_\_\_\_ donde están los que cometen delito.
  4. Prisión \_\_\_\_\_ opinión de un periódico.
  5. Publicación
  6. Rasgo

- 
1. Bruto
  2. Caro \_\_\_\_\_ herramienta para hacer muchas cosas.
  3. Fino \_\_\_\_\_ tiene poco peso.
  4. Pesado \_\_\_\_\_ de un costo elevado.
  5. Liviano
  6. Alicata

**Anexo 11.** Prueba cloze de vocabulario productivo de las 1500 palabras más frecuentes.

Completa los espacios en blanco con las palabras apropiadas. Las palabras pueden ser nombres o verbos, según corresponda en cada caso.

**Ejemplo:** La granja de cu\_\_\_\_\_ de la IES INA-21 es grande.

1. Actualmente la vi\_\_\_\_\_ de las personas es más larga.
2. El par\_\_\_\_\_ de futbol terminó con empate.
3. En el festival de rock tocó un gr\_\_\_\_\_ brasileño.
4. Aranjuez es un pu\_\_\_\_\_ de España.
5. Galileo Galilei dijo que la Ti\_\_\_\_\_ era redonda.
6. Marta tiene un ami\_\_\_\_\_ ecuatoriano.
7. El res\_\_\_\_\_ de las encuestas no se ha publicado todavía.
8. La inv\_\_\_\_\_ con células madre ha hecho avanzar mucho la medicina.
9. Cuando un dictador gobierna un país no hay lib\_\_\_\_\_.
10. La reunión ha com\_\_\_\_\_ con retraso.
11. Durante la crisis los bancos no han dado cr\_\_\_\_\_ a las empresas.
12. Los musulmanes van a la mezquita y los cristianos a la ig\_\_\_\_\_.

13. La mayoría de los jóvenes en España tienen un con\_\_\_\_\_ temporal.
14. En las navidades la gente con\_\_\_\_\_ muchos regalos.
15. La malaria es una enf\_\_\_\_\_ que mata a mucha gente en África.
16. Lucía quiere pre\_\_\_\_\_ a su enamorado a su madre.
17. Drácula es una película de te\_\_\_\_\_.
18. Asunción es una fie\_\_\_\_\_ patronal que se celebra en Azángaro.
19. En la televisión ponen más ser\_\_\_\_\_ que películas últimamente.
20. María se va a casar con su no\_\_\_\_\_ el mes que viene.
21. Luís es\_\_\_\_\_ matemáticas en la academia Pitágoras de Azángaro.
22. Esta estación de metro tiene cuatro sa\_\_\_\_\_.
23. A Manuel le gusta via\_\_\_\_\_ al Caribe en vacaciones.
24. El pro\_\_\_\_\_ de la reunión era para decidir si los estudiantes iban de paseo.
25. Por falta de llu\_\_\_\_\_ no hubo producción el año pasado.
26. Al hijo de Antonio le gusta mucho li\_\_\_\_\_ libros de aventuras.
27. El at\_\_\_\_\_ de la infantería motorizada destruyó al enemigo.
28. Robar un banco es un del\_\_\_\_\_ penado por la ley.
29. La Unión Europea ha to\_\_\_\_\_ sus previsiones para el crecimiento de la economía.
30. La vaca es un animal ru\_\_\_\_\_ que remastica el alimento consumido.

## **Anexo 12.** Programa de reforzamiento de comprensión lectora.

**CATEGORÍA:** Programa de intervención educativa

### **DESCRIPCIÓN**

El objetivo general del programa de reforzamiento es incrementar en los alumnos de segundo grado de secundaria, sus habilidades lectoras, y utilizar la lectura como estrategia básica que posibilite aprendizajes significativos a lo largo de su escolaridad en todas las áreas, dado que el éxito de un buen nivel de comprensión lectora, dependerá de una preparación sistemática y progresiva, a fin de activar los procesos cognitivos de asimilación y acomodación, para afianzar la competencia lectora, la interdependencia lingüística y el umbral lingüístico, con evaluaciones permanentes cada 15 días, durante los meses de agosto, setiembre y octubre, en horas de la tarde (15:30-4:30.), según cronograma elaborado en coordinación con la subdirección de la IES INA21. El propósito del programa de reforzamiento fue el fortalecimiento de las capacidades lectoras de los estudiantes para la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2016).

### **OBJETIVOS**

1. Adquirir las estrategias lectoras que permiten la comprensión de los textos a partir de los tipos de textos (expositivos, argumentativos, instructivo, narrativo y descriptivo) y formatos textuales (continuo, mixto, discontinuo y múltiple).
2. Desarrollar las habilidades que permitan realizar, tanto inferencias respecto a los conocimientos previos de los alumnos, como inferencias textuales.
3. Emplear estrategias reguladoras del tipo de lectura a utilizar en función del tipo de texto.
4. Utilizar estrategias que permitan el control de lo que se comprende y lo que no se comprende al finalizar la lectura de un texto.

### **METODOLOGÍA**

Cualquier estrategia a emplear por parte de los alumnos debería ir precedida por las siguientes actividades del profesor:

- a) Activación de los conocimientos previos del alumno/a.
- b) Explicación de los términos que pueden resultar de difícil comprensión.

- c) Estructuración de los contenidos del texto a leer.

Una segunda cuestión importante es tener en cuenta que en cualquier aprendizaje estratégico (y este lo es) debería procederse mediante una secuencia de actividades como la siguiente:

1. Explicación y monitorización por parte del profesor de cómo se realiza el “método” de comprensión que se va a utilizar a partir de ese momento:
  - a) SUBRAYAMOS la información que consideremos relevante en cada párrafo.
  - b) IDENTIFICAMOS las ideas que aparecen en cada párrafo y la anotamos
  - c) ELABORAMOS el resumen, esquema o mapa conceptual que corresponda con la lectura realizada.
2. Realización de varios ejemplos de manera conjunta entre el profesor y los alumnos y alumnas haciendo el subrayado, identificando las ideas y elaborando el resumen (el esquema o mapa conceptual).
3. Elaboración de varios ejemplos en equipos de trabajo, explicando, por escrito, cada uno de los pasos que hemos dado.
4. Realización individual, explicitando los pasos que se han dado en cada caso.

## CONTENIDOS A TRABAJAR

### La estrategia estructural

1. Primer vistazo al texto en su conjunto, a los títulos, subtítulos, ilustraciones... para hacerse una idea de su estructura general y del tipo de contenidos que desarrolla.
  - 1.1. Identificación de las palabras nuevas o con dudas: leerlas despacio, tratar de aclarar su significado.
  - 1.2. Identificar el tema y “activar” lo que debemos hacer que un alumno salga a la pizarra y entre todos vayamos.
 

Conocimiento previo a l respecto.
  - 1.3. Elaborar un primer esquema-borrador basado en el tipo de estructura del texto (ver ilustraciones anexas) y formularse algunas preguntas relacionadas con el contenido del texto (en función del objetivo de lectura).
2. Lectura detenida, aplicando las estrategias necesarias para identificar / construir las ideas principales de cada párrafo, dentro de cada apartado de la estructura general.
3. Revisión de la coherencia entre esas ideas principales y construcción de algún tipo de resumen esquemático (resumen, esquema, mapa, diagrama, red...).
4. Comprobación del grado de comprensión obtenido y relacionar el texto con los conocimientos previos sobre el tema.

### Estrategias para la comprensión de textos

1. **Identificación del tema y de la idea principal.** Todos los textos se organizan en torno a un tema o a una idea o hecho principal. Una de las tareas del lector es identificarlo.
2. **Reconocimiento y empleo de la estructura textual.** Para mejorar la comprensión lectora es necesario enseñar a los estudiantes a identificar y operar con la estructura textual y la forma general de organización de un texto.
3. **Elaboración del resumen.** El resumen es la versión reducida del texto original, que se elabora a partir de las ideas principales de un texto, es decir, mantiene la información más relevante, por lo que la elaboración del resumen es muy importante.

**La autorregulación de la lectura.** La capacidad de autorregulación de la lectura es importante desde los mismos comienzos de ésta, pero su importancia crece de forma exponencial a medida que el lector debe ser más autónomo y que las situaciones de lectura se diversifican, como ocurre precisamente a partir del acceso de los alumnos a la Secundaria.

**Velocidad lectora.** En este Ciclo sigue siendo un objetivo importante el aumento significativo de la velocidad y la fluidez lectoras, con el fin de que los procesos de decodificación no se conviertan en un inconveniente para la comprensión.

**PARTICIPANTES**

1. Subdirección.
2. Docentes del área de Comunicación.
3. Padres de familia.
4. Estudiantes de segundo grado.

**TEMPORALIZACIÓN**

1. Agosto: Información y prueba de entrada.
2. Setiembre: Desarrollo.
3. Octubre: Prueba de salida.

**MATRIZ DE SECUENCIACION DE TEXTOS PARA LAS SESIONES**

**Fichas de lectura del programa de reforzamiento de comprensión lectora. Segundo grado de la Institución Educativa Secundaria INA 21 de Azángaro.**

N.º	Ficha de lectura	Género textual	Tipo de texto
1	¿Cómo debemos defecar?	Artículo de divulgación científica	Expositivo
2	¿Cómo será el fin del universo?	Artículo de divulgación científica	Expositivo
3	¿Por qué los colegios deben enseñar nutrición?	Artículo de opinión	Argumentativo
4	¿Qué significa lo que soñamos?	Artículo periodístico	Expositivo
5	¿Se debe exigir la enseñanza del quechua?	Artículo de opinión	Argumentativo
6	¿Se deberían prohibir los fuegos artificiales?	Carta argumentativa	Argumentativo
7	¿Sin éxito en las entrevistas de trabajo?	Texto de recomendaciones	Expositivo
8	10 Razones para reciclar	Afiche	Argumentativo
9	Albert Einstein	Biografía	Expositivo
10	Alegra tu vida	Afiche	Argumentativo
11	Anillo volador	Manual de procedimiento	Instructivo
12	Cine peruano	Artículo de divulgación científica	Expositivo
13	La leyenda del Súpay, el diablo andino	Leyenda	Narrativo
14	Cómo lavarse las manos	Manual de procedimientos	Instructivo
15	El beso en los seres humanos	Artículo de divulgación científica	Expositivo
16	El calzado	Crónica	Expositivo
17	El castillo de Huarney	Infografía y noticia	Expositivo
18	El Cerdito	Cuento	Narrativo
19	El cuy	Historieta	Narrativo
20	El evangelio según Marcos	Cuento	Narrativo
21	El mensaje de texto	Relato	Narrativo
22	El minotauro	Cuento	Narrativo
23	Energía solar en Arequipa	Artículo enciclopédico	Expositivo
24	Energía solar para el Perú	Infografía	Descriptivo
25	Gema la niña que habla con los ojos	Artículo de divulgación científica	Expositivo
26	La Cartagena de García Márquez	Infografía	Descriptivo
27	La envidia en el Perú	Artículo de opinión	Argumentativo
28	La tinta húmeda	Artículo de opinión	Argumentativo
29	Los niños y los teléfonos celulares	Artículo de opinión	Argumentativo
30	Los otakus	Artículo de opinión	Argumentativo
31	Televisión y sociedad	Artículo de opinión	Argumentativo
32	Un pez que regenera su corazón	Artículo de divulgación científica	Expositivo

**LA SUB-DIRECCIÓN**

Adaptado de Sara Álvaro Noguera y Silvia Calvo

**Anexo 13. Planificación de la sesión de aprendizaje.**

I. TÍTULO: Contrastamos ideas en textos argumentativos: Los niños y los teléfonos celulares.

II. DATOS INFORMATIVOS

1. DREP : Puno
2. UGEL : Azángaro
3. I.E. : IES INA 21 “José Domingo Choquehuanca”
4. LUGAR : Azángaro

- 5. **ÁREA** : Comunicación
- 6. **GRADO** : Segundo
- 7. **SECCIÓN** : A, B, C y D
- 8. **HORAS** : 2 horas pedagógicas
- 9. **DOCENTE** : Regina Sumari Machaca

**III. APRENDIZAJES ESPERADOS**

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en textos argumentativos de estructura compleja y vocabulario variado.
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las relaciones de comparación entre las ideas de un texto argumentativo con estructura compleja y vocabulario variado. Deduce las conclusiones en un texto argumentativo con diversidad temática.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Opina sobre las ideas, el propósito y la postura del autor de un texto argumentativo con estructura compleja.

**IV. SECUENCIA DIDÁCTICA**

<p><b>INICIO</b> 15 minutos</p> <p>Iniciamos la sesión con el saludo entre estudiantes y docentes y brindando indicaciones sobre los acuerdos de convivencia. A través de la dinámica “agrupar por altura” se forman dos equipos de trabajo y se les pide que se pongan frente a frente para empezar la actividad. Se pega en la pizarra el enunciado “Los teléfonos celulares no son para niños” Se les indica que formen dos equipos. Equipo 1: a favor y equipo 2: En contra Luego de unos minutos socializan y eligen dos razones claras. Un representante de cada grupo argumentará su posición respetando su turno. Inmediatamente la docente sistematiza las intervenciones y las complementa destacando la importancia de expresar nuestras opiniones sobre un tema o rebatirlas con razones y argumentos. SE presenta el propósito de la sesión: <i>Contrastan opiniones a partir de textos argumentativos.</i></p>				
<p><b>DESARROLLO:</b> 70 minutos</p> <p>Mediante una lectura guiada, se facilita el proceso de comprensión del texto <i>¿Libro en papel o libro electrónico?</i> Y se les indica que sigan las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leen el texto de manera individual y silenciosa</li> <li>✓ Identifican la postura de cada texto; a favor del uso de celulares y contra del uso de teléfonos celulares para niños.</li> <li>✓ Subrayan las razones más importantes que sustentan cada postura.</li> <li>✓ Completan un cuadro para contrastar las particularidades <i>de cada formato de libro.</i></li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td><i>A favor del uso de celulares para niños</i></td> <td><i>En contra del uso de celulares para niños.</i></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Con esta información establecen su posición en relación al cual les parece más beneficioso y sustentan su trabajo.</li> <li>✓ La maestra consolida los aportes y destaca la importancia de contrastar ideas para tomar una posición propia.</li> <li>✓ Resuelven las fichas de trabajo en forma individual, la docente acompaña respondiendo sus inquietudes y aclarando dudas.</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los estudiantes leen el texto <i>¿Los niños y los teléfonos celulares?</i> Y desarrollan individualmente las preguntas planteadas en la ficha de trabajo.</li> <li>✓ Aplican los procedimientos de las estrategias realizados en la secuencia de <i>Aprendemos.</i></li> <li>✓ Luego se les invita a compartir sus respuestas de forma voluntaria ante sus compañeros y explicarán la razón de las mismas.</li> <li>✓ Se destacan los aportes y los aciertos.</li> </ul>	<i>A favor del uso de celulares para niños</i>	<i>En contra del uso de celulares para niños.</i>		
<i>A favor del uso de celulares para niños</i>	<i>En contra del uso de celulares para niños.</i>			
<p><b>CIERRE:</b> 5 minutos</p> <p>Invitamos a nuestros estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas metacognitivas en forma oral: ¿Identifiqué las posturas de cada texto? ¿Reconocí los argumentos que las sustentan? ¿Logré contrastarlos? ¿Qué hice para lograrlo? ¿Asumí una postura y la justifiqué?</p>				

**V. EXTENSIÓN**

Se indica a los estudiantes que lean el texto “Las redes sociales” y apliquen las estrategias desarrolladas en la sesión sección *Aprendemos.*

**VI. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR**

Texto MINEDU Reforzamiento Pedagógico JEC Comunicación 2.º Secundaria.  
Plumones, papelotes, lapiceros, videos.

**Anexo 14.** Ficha de evaluación sociolingüística de los estudiantes de segundo grado.

Nombre \_\_\_\_\_ Sección \_\_\_\_\_

Segundo grado de secu

**Lee con atención el siguiente cuestionario y contesta con honestidad:**

1. ¿Cómo se llaman tus padres?  
Padre \_\_\_\_\_  
Madre \_\_\_\_\_
2. ¿Dónde viven tus padres? Indica si vive en la ciudad o en el campo.  
Padre Campo ( ) Ciudad ( )  
Madre Campo ( ) Ciudad ( )
3. ¿Qué idioma (s) hablan tus padres? Indica si habla castellano, quechua o ambos.  
Padre Castellano ( ) Quechua ( )  
Madre Castellano ( ) Quechua ( )
4. ¿Dónde has nacido?  
Campo ( ) Ciudad ( ) Indica el lugar \_\_\_\_\_
5. ¿Quién o quiénes te han criado cuando eras niño o niña?  
Mi papá ( ) Mi mamá ( ) Mi papá y mi mamá ( )  
Otras personas ( ) Especifica quiénes \_\_\_\_\_
6. ¿En qué idioma o idiomas te hablaban las personas que te han criado?  
En quechua ( ) En castellano ( )  
En castellano ( ) En quechua ( )
7. ¿Qué idioma (s) hablas actualmente? Marca en el paréntesis respuesta.  
Quechua : Bien ( ) Regular ( ) Mal ( )  
Castellano : Bien ( ) Regular ( ) Mal ( )  
Otro idioma : Bien ( ) Regular ( ) Mal ( ) Indica cuál \_\_\_\_\_
8. ¿En qué idioma (s) te gustaría escuchar las clases de los profesores?  
Quechua ( ) Castellano ( )
9. ¿En qué idioma (s) te gustaría hablar en la clase?  
Quechua ( ) Castellano ( )
10. ¿En qué idioma (s) te gustaría leer los textos?  
Quechua ( ) Castellano ( )
11. ¿En qué idioma (s) te gustaría escribir los textos?  
Quechua ( ) Castellano ( )
12. Escribe en quechua la siguiente oración:  
**La vaca come pasto.** \_\_\_\_\_
13. Escribe en castellano la siguiente oración:  
**Mariaqa yachaywasita purin.** \_\_\_\_\_
14. ¿Has estudiado Educación Bilingüe en la escuela?  
Sí ( ) No ( )  
Si tu respuesta es Sí, entonces escribe:  
¿Dónde? \_\_\_\_\_  
¿En qué grado? \_\_\_\_\_
15. Escribe en quechua el siguiente mensaje:  
**Corre a la plaza** \_\_\_\_\_
16. Escribe en castellano el siguiente mensaje:  
**Uywata michin** \_\_\_\_\_

**Anexo 15.** Ficha de evaluación del dominio del quechua de los estudiantes.

Nombre \_\_\_\_\_ Grado y sección \_\_\_\_\_

Segundo grado de secu

**Lee con atención el siguiente cuestionario y contesta con honestidad:**

1. La lengua materna es la primera lengua (L1) que un niño aprende a hablar de sus padres, abuelos o tíos y constituye la base de su identidad sociolingüística. La segunda lengua (L2), corresponde al idioma que el niño aprende después de la lengua materna. Algunas personas aprenden a hablar un solo idioma, otros dos idiomas, otras inclusive tres o más idiomas. A las personas que hablan un solo idioma se les llama monolingües, a los que hablan dos bilingües y a los que hablan varios idiomas se les conoce como políglotas.

A partir de lo que indica el texto, responde las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es tu primera lengua o L1? Quechua (4 puntos)
- b) ¿Cuál es tu segunda lengua o L2? \_\_\_\_\_
- c) ¿Cuál es tu tercera lengua o L3? \_\_\_\_\_
- d) ¿Cuál es tu cuarta lengua o L4? \_\_\_\_\_
2. Una persona puede hablar bien, regular o mal una lengua o idioma, dependiendo de su nivel de dominio. Algunos tienen buen nivel de dominio, otros, regular dominio y otros poco dominio. ¿Cuál es el nivel de dominio de la lengua o lenguas que hablas? (4 puntos)
- |               |            |                |              |
|---------------|------------|----------------|--------------|
| a) Quechua    | Básico ( ) | Intermedio ( ) | Avanzado ( ) |
| b) Castellano | Básico ( ) | Intermedio ( ) | Avanzado ( ) |
| c) Aimara     | Básico ( ) | Intermedio ( ) | Avanzado ( ) |
| d) Otro _____ | Básico ( ) | Intermedio ( ) | Avanzado ( ) |
3. Responde en quechua a las siguientes preguntas: (4 puntos)
- a) ¿Cómo te llamas? \_\_\_\_\_
- b) ¿De dónde eres? \_\_\_\_\_
- c) ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_
- d) ¿Dónde vives? \_\_\_\_\_
4. Responde en castellano las siguientes preguntas: (4 puntos)
- a) Imataq sutyki? \_\_\_\_\_
- b) Maimantataq kanki? \_\_\_\_\_
- c) Haik'a watayuqtaq kanki? \_\_\_\_\_
- d) Maipitaq tianki? \_\_\_\_\_
5. Escribe en quechua una poesía de cuatro versos: (4 puntos)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Notas referenciales:

Deficiente (0-10), Básico (11-14), Intermedio (15-17), Avanzado (18-20).

“Cualquiera que deje de aprender está viejo, ya sea a los veinte u ochenta años. Cualquiera que siga aprendiendo permanece joven. Lo mejor de la vida es mantener la mente joven.” (Henry Ford)