

## REFLEXIONES SOBRE UNA PROPUESTA OFICIAL DE MATERIALES DE ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA

Minnie Lozada Trimbath  
Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA- UNMSM)  
lozadame@speedy.com.pe

### RESUMEN

Las autoridades educativas peruanas vienen implementando un programa de educación intercultural bilingüe en nuestro país hace ya varias décadas. una de las varias acciones que realizan es preparar materiales para la enseñanza aprendizaje de castellano como segunda lengua. el objeto del presente estudio es conocer las ideas directrices de dicho material en lo que respecta a enfoque y estrategias de enseñanza. los resultados nos permiten una reflexión sobre la relación entre diseño de material y realidad educativa, particularmente teniendo en cuenta las características de los alumnos, y la formación del profesor de aula y el contexto en que se mueve.

**PALABRAS CLAVE:** material de enseñanza, segunda lengua, castellano, enfoque, profesores

### ABSTRACT

Peruvian educational authorities have been implementing a bilingual intercultural program for several decades in our country. one of the various actions they have under taken is concerned with the preparation of materials for the teaching of spanish as a second language. the objective of this study is to find out what the leading ideas of this material are with respect to methodological approach and teaching strategies. the study will also allow us to reflect on the relationship between materials and educational reality, particularly having in mind the characteristics of students and the development of teachers and the contexts in which they are immersed.

**KEY WORDS:** teaching material, second language, spanish, approach, teachers

## 0. INTRODUCCIÓN

La educación intercultural bilingüe en un país como el nuestro presenta una gran complejidad. El Ministerio de Educación así como instituciones educativas no oficiales vienen trabajando en ella, principalmente desde los años 70. El presente estudio se centra en uno de sus aspectos, el de producción de material de enseñanza de segunda lengua, el castellano, para los colegios bilingües estatales.

Para entender la situación dentro de la cual se tiene que elaborar materiales en nuestro país, debemos tener en cuenta de manera especial ciertos aspectos. Uno es el que tiene que ver con las lenguas de la educación bilingüe, esto es, las lenguas originarias y el castellano. Las personas que van a conducir el aprendizaje en las escuelas bilingües, principalmente en las rurales, necesitan usar las lenguas materna y segunda, haberlas estudiado y haberse preparado para enseñarlas. La formación de los docentes de primaria incluye la enseñanza de varias áreas, entre ellas, la de Comunicación que comprende la enseñanza aprendizaje en castellano. Se ha comenzado con una nueva especialidad en la formación de profesores, la de Educación Intercultural Bilingüe de primaria en la que hay preparación también para enseñar las áreas antes mencionadas, pero teniendo en cuenta el uso de la lengua materna y de la segunda lengua. Distinta es la formación de docentes de Lengua y Literatura, y de docentes de Enseñanza de Inglés, que profundizan en sus áreas porque se dedican solamente a ellas durante cinco años. Otro aspecto que hay que considerar, es la gama de grados de dominio del castellano que tienen los escolares a la cual el profesor debe adecuarse. La interrogante que surge, en este caso, es cómo preparar materiales que cubran diferentes grados de dominio lingüístico de los alumnos. Además, está el trabajo en las escuelas unidocentes, en las que hay que organizar actividades simultáneas para dos o más grados dentro de una misma aula.

Un tercer aspecto que se debe tener en cuenta es la formación de los formadores de docentes de educación bilingüe intercultural, en lo relativo a la segunda lengua. Hay especialistas que no han tenido ninguna experiencia enseñando lengua materna o segunda, en escuelas rurales. Su conocimiento deriva de libros e información de Internet lo cual hace difícil que comprendan lo que vive un profesor. Es en un contexto con las características que acabamos de mencionar que se da el diseño y elaboración de materiales didácticos de segunda lengua en nuestro país.

En cuanto a estudios publicados sobre materiales de castellano como segunda lengua (L2) en el Perú, sólo se encuentra algunas referencias generales. Así, en un estudio comparativo sobre materiales para la Educación Bilingüe Intercultural en Bolivia, Ecuador y Perú publicado por UNICEF, al referirse al castellano se señala que en “Ecuador, Bolivia y Perú se ha coincidido en producir materiales que soporten la parte inicial del aprendizaje.”(UNICEF, 2009: 59) Los materiales se centran en la

enseñanza de la lengua para los primeros grados de primaria y no en la enseñanza de cursos en la lengua. En todo caso, no hay información difundida sobre lo que sucede con el material en grados avanzados. Por otra parte, encontramos comentarios también sobre los primeros grados de educación básica en el Perú en el estudio etnográfico del 2009 denominado *El uso de lenguas quechua y castellano en la Ruta del Sol*, realizado en el Perú y dirigido por Madeleine Zúñiga. Allí se señala que “la falta de material para la enseñanza de castellano como segunda lengua contribuye al vacío de una metodología del trabajo en el aula”. También se añade que los hallazgos del estudio muestran que “incluso contando con una Guía del Ministerio de Educación y una especialista” el trabajo de castellano en las escuelas estudiadas es difícil para el profesor.

### **1. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA**

Los enfoques que han predominado en las últimas décadas en enseñanza de L2 han sido, principalmente, el estructural (o gramatical) y el comunicativo. El más en boga actualmente es el comunicativo, pero como señala Nunan “... puede inducir a equívoco hablar del “enfoque comunicativo” ya que existen enfoques distintos, cada uno de los cuales afirma ser comunicativo” (Nunan, citado en Lozada, 2007:149). Así, por ejemplo, Lozada (2009:149-150) se refiere a una modalidad de enfoque que se presenta en el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, en el cual cobra importancia no sólo el contexto del cual proviene el alumno sino también aquel en el que va a emplear la lengua que aprende, con sus particulares necesidades comunicativas. Otra manera de ver el enfoque comunicativo es aquel de los programas de inmersión del Canadá en los cuales se busca que el alumno haga uso real de la lengua, tomando como punto de partida el contenido de los cursos que estudia en el colegio. Compartimos una observación de Paulston en el sentido de que a menudo se pasa por alto en la metodología comunicativa un aspecto, el que en la práctica la respuesta del alumno no puede ser anticipada ya que el estudiante proporciona información nueva sobre el mundo real. (Paulston, 1976: 9) Esta idea nos remite a las veces en que hemos observado práctica que se dice comunicativa en la cual se ejercita la lengua para expresar lo que todos los presentes ya saben, esto es, no se comunica nada pues lo que se dice no es nuevo para el interlocutor. También debemos señalar otra posición respecto de la comunicación, la Alcaraz Varó,

Enrique (1992) quien piensa que la competencia comunicativa es la meta final, pero no se puede acceder a dicho estadio sin antes pasar por etapas razonables de dominio del sistema lingüístico.

## 2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

El trabajo es un estudio documental que combina la descripción con elementos de carácter explicativo. Para lo que presentamos a continuación hemos seleccionado el siguiente objetivo:

- Determinar cómo caracteriza el Ministerio de Educación el enfoque didáctico elegido para la enseñanza de segunda lengua en la EIB en las Guías para el Maestro y otros documentos de enseñanza publicados.

Este estudio nos permite reflexionar sobre la propuesta del material del Ministerio. Nuestras fuentes son textos escritos de la última década para la enseñanza de segunda lengua (L2) producidos y distribuidos por el Ministerio de Educación para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Dichos textos incluyen los siguientes libros de orientación, esto es, guías, para el maestro:

*-La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües: una experiencia* (2002) por Vásquez Quispe, Luis.

*- Enseñanza del Castellano como Segunda lengua en las escuelas EBI del Perú* (2005) por Arévalo Alejos, Ivette; Paro Reyes, Karina y Vigil Oliveros, Nila.

*- Cartillas autoinstructivas para la enseñanza de castellano como segunda lengua* (2002).

Además, hemos revisado, también, el siguiente material para el alumno:

- Dos Cuadernos de Trabajo: *Aprende Conmigo 1*, y *Aprende conmigo 2*, para apoyo de la práctica de lengua escrita de castellano como segunda lengua para los alumnos.

El trabajo que hemos realizado incluye: el análisis de materiales educativos del Ministerio y de otros países, y la contrastación con lo que se conoce de la experiencia estatal de enseñanza de segunda lengua en el Perú.

### 3. RESULTADOS

Por medio del contenido de las dos versiones (2002 y 2005) de los textos de orientación para el maestro, a los que llamaremos Guías, nos acercamos al enfoque que ha sido seleccionado por la DINEBI (Dirección de Educación Bilingüe Intercultural), hoy DINEIBIR, para que los profesores conduzcan la enseñanza aprendizaje del castellano como L2. En éstas se explican los conceptos que deben orientar la propuesta y se busca incluir indicaciones generales sobre las estrategias de enseñanza y el empleo de materiales de apoyo. Se observa que la segunda Guía para el maestro, la del 2005, introduce un mayor contenido teórico, y referencias a materiales de apoyo, uno de los cuales es uno de Reflexión sobre la Lengua. Además, en esta versión del 2005, hay un cambio en las *Cartillas* para el desarrollo de lengua oral e inicio de la lectura y escritura; se ha preferido no considerarlas como un material autoinstructivo a diferencia de la intención de la primera versión (2002) que llevaba en el título la referencia al carácter autoinstructivo de dicha *Cartillas*. Este cambio nos parece un acierto dada la complejidad de lo que se necesita ofrecer al maestro.

A continuación se considera algunas características del enfoque propuesto por el Ministerio y las estrategias mayores para la enseñanza basadas en dicho enfoque.

#### 3.1 Enfoque de la propuesta

En los materiales se declara que el enfoque propuesto es el conocido como comunicativo, cuyo propósito es, según la Guía del 2005, lograr:

desarrollar la competencia comunicativa o capacidad de interactuar lingüísticamente en las diferentes situaciones de comunicación. La competencia comunicativa engloba las subcompetencias gramatical, textual, pragmática (ilocutiva y sociolingüística) y la estratégica (Canale y Swain...Bachman...). (Ministerio de Educación, Arévalo, Pardo y Vigil, 2005:31).

Respecto de esta formulación, aunque en las dos Guías (2002,2005) se dan unas breves explicaciones sobre las subcompetencias mencionadas, tenemos dudas que los profesores de primaria, sin mayor especialización en Lengua, tengan una clara comprensión de lo que significan.

Los documentos también señalan .que

“El enfoque comunicativo se caracteriza por desarrollar de manera contextualizada las cuatro competencias básicas (habilidades lingüísticas o competencias psicomotoras)... Desde este enfoque se asume que el estudiante desarrollará estas capacidades en contextos de interacción comunicativa que le sean significativos....” (Ministerio de Educación, Arévalo, Pardo y Vigil, 2005:31)

Compartimos la idea de que la contextualización es importante para el aprendizaje de lengua.

### 3.2 Estrategias metodológicas

En cuanto a metodología de enseñanza a partir del enfoque elegido, se señala que se busca provocar

situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los aprendices; a partir de ellas y de un lenguaje auténtico, se selecciona los recursos necesarios, “se negocia el significado”, se interactúa con los compañeros y se descubre, progresivamente, los usos y funcionamiento de la lengua. (Ministerio de Educación, Arévalo, Pardo y Vigil, 2005:31).

Por lo que se ve, en las Guías se plantean las características de los métodos de enseñanza de lengua más modernos. Se nota que ha habido un estudio serio sobre principios y técnicas recientes por parte de los autores. Como ideal nos parece positivo, aunque para poder llevar a la práctica esta propuesta se necesita que estén dadas ciertas condiciones en la formación magisterial.

Las estrategias del castellano como segunda lengua que proponen las Guías incluyen:

Actividades generales	Actividades específicas	Proyectos interactivos
Trabajo de una situación de interacción comunicativa para todo el conjunto de niños y niñas del aula.	Trabajo de situaciones comunicativas temáticas de acuerdo con el nivel de castellano de las niñas y niños	Trabajo de investigación o temas de interés del niño o niña.

#### 3.2.1 Actividades generales

Las indicaciones para que el maestro aplique estrategias metodológicas de desarrollo de la lengua oral están contenidas en las Cartillas de segunda lengua para el profesor. Con ellas se trabajan situaciones interactivas comunicativas con todos los estudiantes del aula, independientemente de su nivel de dominio del castellano.

Este material consta de conjuntos de fichas o cartillas para práctica oral, sin una secuencia fija, que corresponden a los ejes temáticos: yo personal, familia, escuela, comunidad y pueblo; y a un tipo de actividad llamada de transferencia, para la iniciación de la lectura y escritura en castellano que se desarrolla al finalizar dos bimestres de práctica con las demás cartillas. Al respecto hay algunos puntos que queremos destacar.

### **3.2.1.1 Orden de empleo de las Cartillas**

En las Cartillas no hay una secuencia determinada para su uso, sino que ésta depende de lo que elija el profesor en base a lo que considera necesidades de sus alumnos. Por ello, no todos los niños practican el contenido de las mismas cartillas, inclusive puede pasar que, según se necesiten, se usen solo algunas de ellas. De aquí que no existe un esquema general de práctica sistemática de los aspectos incluidos en las cartillas.

### **3.2.1.2 Tiempo dedicado a la práctica**

Las Guías indican que se puede dedicar una hora o una hora y media a cada cartilla, pero este tiempo se puede prolongar o acortar según los ritmos de aprendizaje de los alumnos. La recomendación de la primera Guía es que se trabaje un mínimo de ocho horas a la semana de castellano teniendo en cuenta el nivel de lengua que tengan los alumnos.

### **3.2.1.3 Situaciones auténticas, comunicación y simulación**

Otro aspecto es la manera de entender **comunicación** en las actividades que se programan. En una actividad de las Cartillas, del eje temático FAMILIA, se busca que los alumnos “viajen” por los sectores del aula y conversen sobre lo que hay en cada lugar que van visitando, y después relaten lo visto. Lo que hay en el aula, todos lo ven. Lo que intentan comunicar oralmente, todos ya lo saben. Entonces, ¿qué se comunica? En general, en la escuela hay momentos en que se puede realizar actividades realmente comunicativas, pero, en otros, es difícil. Es más realista plantearse que no todo va a ser comunicación, que hay que dar un espacio a la práctica simulada o pseudo comunicativa.

### **3.2.1.4 Elaboración de material por el profesor.**

La segunda Guía menciona la posibilidad de que el profesor implemente material de apoyo de L2, pero no estamos seguros de que todo profesor tenga la habilidad y el tiempo para preparar material de L2 además de sus otras tareas. Aun los profesores especializados en L2 que hemos encontrado en nuestra práctica profesional prefieren seleccionar material elaborado por otros que proporcione oportunidades de práctica a sus alumnos y que sea sencillo de usar.

### **3.2.1.5 Temas**

Otro elemento de los materiales es el de los **temas** que como ya se indicó están ligados a las ideas de: yo personal, familia, escuela, comunidad y pueblos. En los Cuadernos de Trabajo, además, se tratan algunos temas sobre la vida en la comunidad lo que viene a ser parte del estudio de ciencias sociales. Es en puntos como éste donde cabe hablar de educación bilingüe propiamente dicha.

### **3.3.2 Actividades específicas**

Estas actividades incluyen trabajo con situaciones comunicativas temáticas de acuerdo con el nivel de castellano de los alumnos. Para ello, previamente el profesor debe haber diagnosticado el nivel de dominio de lengua de los diferentes alumnos con unas pautas que ofrecen las dos Guías. De las dos propuestas de diagnóstico, nos parece que la de la primera Guía nos permite una mejor idea del nivel del alumno. El material escrito que apoya esta práctica consta de dos cuadernos de trabajo de castellano como segunda lengua para los alumnos. Hemos revisado *Aprende Conmigo 1*, y *Aprende conmigo 2*. Estos, según la guía que se da al maestro, contribuyen al desarrollo de capacidades orales y escritas, y a fijar estructuras de expresiones comunicativas y lingüísticas orales. Además, se mencionan otros materiales de apoyo.

También respecto de este tipo de actividades queremos destacar los puntos que siguen.

#### **3.3.2.1 Grupos por niveles de lengua**

Al inicio de los Cuadernos hay una matriz de contenidos y habilidades que el maestro estudia para decidir lo que grupos de tres niños de un mismo nivel de castellano como L2 van a practicar. Aunque no está explícito, se entiende que puede



haber varios grupos con distintos niveles y a cada uno el profesor le señalará la parte que debe trabajar del cuaderno. No sabemos con precisión cuánto tiempo se dedica a esta práctica. La Guía dice: “Se debe dar un tiempo para el trabajo de las actividades del cuaderno...” (Ministerio de Educación 2005: 54). Este tipo de práctica demanda que el profesor cada día programe y organice actividades para cada uno de los grupos de segunda lengua, aparte de sus tareas con la lengua indígena. El profesor tiene que organizar la secuencia de segunda lengua con la que van a trabajar sus alumnos ya que los materiales no la proporcionan. Este es un trabajo muy fuerte para alguien que no se ha especializado en técnicas de enseñanza de L2 y que además tiene que desarrollar las tareas en lengua indígena.

### **3.3.2.1. Diálogos**

Cada lección de los Cuadernos tiene una lámina motivadora que contiene un diálogo donde se ejemplifica el uso de ciertas expresiones usuales. Por ejemplo, en la primera lección, el diálogo de la lámina incluye saludos y despedidas como “Buenos días”, “Hasta luego”, “¡Hola! ¿Cómo te llamas?”, “¡Hola!, yo me llamo Tomás.” De las expresiones podemos deducir que se busca que los alumnos estén expuestos a frase completas. No se contesta “Tomás”, o “Me llamó Tomás”, sino “Yo me llamo Tomás”. Parece que se está pensando en la estructura lingüística.

Además, el material abre la posibilidad de diálogos flexibles, que se prestan a respuestas más variadas, con preguntas como ¿Adónde van Rosa y Juan? ¿Para qué van a la escuela?, ¿Sobre qué conversan? Este aspecto se adecua a la práctica que toma en cuenta distintos niveles de la L2 de los alumnos.

### **3.3.2. Tratamiento de estructuras gramaticales**

En la matriz de la Lección 2 del Cuaderno de Trabajo 1 están incluidas las partes que la componen: una lámina motivadora que el alumno lee, práctica de una conversación libre, lectura de una rima, otra conversación, un juego, y práctica de lectura y escritura. Se observa, en esta lección, que **él, el, la y mi** aparecen en varias partes pero no hay ejercicios especiales para fijar ninguna de ellas. Los alumnos las ven escritas en el Cuaderno o escuchan al profesor. Esta idea puede ser positiva en un primer momento pues hace que los alumnos se vayan familiarizando con ciertos elementos gramaticales, aunque sin práctica especial puede tomar un tiempo largo que los fijen adecuadamente. A su vez, en la Lección 3 llama la

atención que en la matriz se incluya pronominales como **me/te**; adjetivo posesivo **mi/su**; y **la/las**. Pero, nuevamente no se hace práctica de dichos elementos.

En los materiales del Ministerio revisados, los autores prefieren no hacer práctica explícita de estructuras gramaticales. En la Guía del 2005, mencionan un manual que servirá de complemento gramatical para los alumnos de escuelas EIB. Nos dicen que se considera necesaria “la reflexión sobre la lengua en el mismo sentido lúdico [de las cartillas] y apuntando a la interiorización de las estructuras básicas...” (Ministerio de Educación, 2005: 57). Se señala también que dicho manual es para alumnos de tercero a sexto de primaria y que el alumno lo puede trabajar en clase o en su casa.

Aquí debemos destacar que, actualmente, los especialistas de segunda lengua de distintas países están volviendo a darle valor a la práctica de gramática como un elemento más dentro del aprendizaje de lengua. En lo que hay diferencia es en señalar la necesidad de que dicha gramática, que puede trabajarse de manera explícita o no, sea presentada al alumno al inicio de la actividad dentro de una situación de comunicación.

#### **4. CONCLUSIONES**

5.1 Un primer aspecto que se debe resaltar es el esfuerzo del personal de DINEIBIR por buscar alternativas para enfrentar los retos que plantea la educación en las escuelas unitarias y multigrado bilingües. Las dos versiones (2002,2005) de documentos de orientación al maestro muestran la intención de los especialistas del Ministerio de ir haciendo ajustes a su propuesta. La primera versión se centra en aspectos más directamente aplicables al aula y probablemente sea más accesible a un maestro que se inicia en enseñanza de segunda lengua. La segunda busca que el profesor reciba, también, información sobre teoría de enseñanza de segunda lengua. A partir de nuestra experiencia en colegios, podemos decir que puede suceder que los profesores no lean las guías con detenimiento, y si lo hacen, se concentren en lo aplicable directamente al aula.

5.2 La propuesta de las dos guías consideran un enfoque y metodología comunicativa en la que interesa no la forma sino el mensaje. Formas de esta

metodología se han difundido en la enseñanza de lengua extranjera en el mundo, aunque no estamos seguros que en todos los contextos tengan buenos resultados. Sería conveniente conocer resultados de su aplicación en contextos similares al de nuestra EIB.

5.3 El enfoque comunicativo que propone el Ministerio supone un profesor de primaria conciente de lo que sucede con su alumno al aprender y usar las dos lenguas, que conoce la estructura de dichas lenguas y el desarrollo alcanzado por éstas para tratar temas del currículo, y que maneja, además, estrategias de enseñanza propias del método elegido. No basta para el caso de los profesores de zonas rurales cursos de capacitación de corta duración y material auto instructivo.

5.4 Aparte de lo que quisieramos que fuera, en este momento, los materiales son para docentes que se inician en una metodología nueva, la de segunda lengua, a partir de una concepción que el maestro nunca ha manejado. Los materiales en este caso juegan un papel prioritario, sin ellos el profesor no podría enseñar. Esto es algo que el Ministerio debe tener en cuenta, que realmente ayuden de modo que no suceda lo que consignamos en el comentario presentado al inicio de este trabajo: “incluso contando con una Guía del Ministerio de Educación y una especialista” el trabajo de castellano en las escuelas estudiadas es difícil para el profesor.

5.5 Un último punto sobre el que también habría que reflexionar: “Los niños y las niñas que van a las escuelas rurales y que no tienen el castellano como lengua materna no pueden aprender en castellano sin haber aprendido antes el castellano” (Vásquez, 2002: 12). Esta afirmación nos lleva a pensar que en algunos casos los niños de nuestro país no harían educación bilingüe sino hasta muy avanzada la primaria. La educación de varios años no sería bilingüe entonces ya que el castellano se incluiría como un curso, y no como instrumento de aprendizaje de conocimiento nuevo. Pero la educación bilingüe en el mundo se puede realizar aunque los alumnos no tengan un dominio avanzado de la lengua si el profesor sabe lo que tiene que hacer y cuenta con el apoyo necesario.

Pensamos que sería de gran ayuda el reforzar en la preparación de los institutos pedagógicos el que el maestro se acostumbre a trabajar un tema a dos o tres niveles

de complejidad tanto lingüística como cognitiva. Esto considerando no sólo el caso de la segunda lengua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ VARÓ, Enrique (1992): “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”. En García Hoz, Victor (director), 1992 *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.

LOZADA, Minnie Eloisa (2007): “Tareas comunicativas en la enseñanza de segunda lengua”. En *Lengua y Sociedad*, Vol 9, No1, 2007. Lima, Perú: Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: ARÉVALO ALEJOS, Ivette; PARDO REYES, Karina y VIGIL OLIVEROS, Nila. (2005): *Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua en las escuelas EBI del Perú*. Manual para docentes de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación, Lima – Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Aprende conmigo 1*. Cuaderno de trabajo. Castellano como segunda lengua. Dirección de educación bilingüe intercultural. Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Aprende conmigo 2*. Cuaderno de trabajo. Castellano como segunda lengua. Dirección de Educación Bilingüe Intercultural. Lima, Perú.

PAULSTON, Christina Bratt y BRUDER, Mary Newton (1976): *Teaching English as a second language. Techniques and procedures*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers.

UNICEF (2009): *Estado del arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Programa Regional de Educación Bilingüe para la Amazonía, EIBAMAZ; Convenio de Cooperación entre el gobierno de Finlandia y UNICEF.

VÁSQUEZ QUISPE, Luis (2002): *La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües: una experiencia*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

VÁSQUEZ QUISPE, Luis (Diseño y elaboración de la propuesta) (2002): *Cartillas autoinstructivas para la enseñanza de castellano como segunda lengua*. Luis Vásquez Quispe y otros (elaboración). MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Instituto Superior “La Salle” Urubamba, Comunidad de Madrid y Manos Unidas. Primera edición.

ZUÑIGA CASTILLO, Madeleine (2009): *El uso de lenguas quechua y castellano en la Ruta del Sol*. Lima, Perú: Foro Educativo