

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LINGÜÍSTICA ANDINA Y
EDUCACIÓN



TESIS

**USO DIGLÓSICO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CASTELLANO EN EL
COLEGIO URBANO IES AGROPECUARIO N° 8 REGIÓN APURIMAC**

PRESENTADA POR:

FELIPE SOTO KANA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN



TESIS

**USO DIGLÓSICO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CASTELLANO EN EL
COLEGIO URBANO IES AGROPECUARIO N° 8 REGIÓN APURIMAC**

PRESENTADA POR:

FELIPE SOTO KANA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE


.....
Dr. ALFREDO SIMÓN BERNAL MÁLAGA

PRIMER MIEMBRO


.....
Dr. VÍCTOR BENITO GUEVARA GUERRA

SEGUNDO MIEMBRO


.....
M. Sc. ROLANDO CÁCERES QUENTA

ASESOR DE TESIS


.....
Dr. MARIO LUIS GARCÍA TEJADA

Puno, 16 de enero de 2019

ÁREA : Especialidad

TEMA : Lingüística

LÍNEA: Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas

DEDICATORIA

El presente trabajo investigativo lo dedicamos principalmente a Dios, por ser el inspirador y darnos fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados.

A mi maestro Antonio Rodas Antay por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales y para la elaboración de esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

- Este trabajo de tesis realizado en la Universidad del Altiplano Puno es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron distintas personas opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dando animo acompañando en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad. Este trabajo me ha permitido aprovechar la competencia y la experiencia de muchas personas que deseo agradecer en este apartado.
- A la Universidad Del Altiplano Puno, por haberme brindado tantas oportunidades y enriquecerme en conocimiento.
- A mi familia y mi esposa, por darme esa fortaleza en esta prestigiosa universidad y haber sido mi apoyo durante todo este tiempo.
- De manera especial a mi tutor de tesis, por haberme guiado, no solo en la elaboración de este trabajo de titulación, sino a lo largo de mi carrera universitaria de maestría y haberme brindado el apoyo para desarrollarme profesionalmente y seguir cultivando mis valores.
- También me gustaría agradecer a mis profesores durante toda mi carrera profesional porque todos han aportado con un granito de arena a mi formación profesional.
- Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyos ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida. Algunos están aquí en Andahuaylas y otros en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén quiero darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.
- Para ellos: Muchas gracias y que Dios los bendiga.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
RESUMEN..	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I**REVISIÓN DE LITERATURA**

1.1. Marco teórico.....	3
1.1.1. Diglosia.....	3
1.1.2. Castellano andino	5
1.1.3. El lenguaje en la educación	10
1.1.4. La educación intercultural bilingüe	12
1.1.5. Perfil del docente y del estudiante de una escuela EIB	20
1.2. Antecedentes.....	21

CAPÍTULO II**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1. Identificación del problema	34
2.2. Problema de investigación	36
2.2.1. Problema general	36
2.2.2. Problemas específicas	36
2.3. Justificación	36
2.4. Objetivos.....	37
2.4.1. Objetivo general.....	37
2.4.2. Objetivos específicas	37

CAPÍTULO III**MATERIALES Y MÉTODOS**

3.1. Acceso al campo	38
3.2. Población y muestra.....	38
3.3. Método de investigación.....	38
3.4. Estrategias de recogida y registro de datos	39
3.5. Técnicas de análisis.	40

CAPÍTULO IV**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1. Uso de la diglosia en la lengua quechua y castellano	42
4.2. La educación bilingüe frente a la diglosia	43
4.3. Capacidades comunicativas y el uso funcional del quechua	44
4.4. El uso funcional de la diglosia en el contexto escolar	45
4.5. El quechua en el patio, durante el receso.....	48
4.6. El quechua en la salida de la institución educativa.....	49
4.7. El quechua en el aula, durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.....	50
4.8. En la herencia cultural	51
4.9. El uso funcional del quechua en los procesos de enseñanza	52
4.10. Discusión	53
CONCLUSIONES	58
RECOMENDACIONES.....	59
BIBLIOGRAFÍA	60
ANEXOS... ..	64

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar el uso diglósico de las lenguas quechuas y castellano en los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac. La IE, lugar de estudio, funciona aproximadamente desde el año 1945. Como una institución educativa secundaria de carácter polidocente. Después de una evaluación diagnóstica situacional socio-lingüística y psico-lingüística de estudiante, otro importante es el dominio de la lengua materna por las personas mayores o de la tercera edad, mientras que la juventud y la nueva generación ya tiene un cierto dominio del castellano en su comunicación con personas extrañas o en otros lugares con ciertas dificultades diglosicas que se presentan en su expresión oral, pero al entorno familiar y comunal es en su lengua materna el quechua. Para esta experiencia se resolvió acceder al escenario escolar desde una perspectiva intercultural, haciendo el uso de otros elementos culturales locales como en escenarios recreativos, en actividades culturales, juegos florales que programa el Ministerio de Educación. Las cuales se desarrollan en forma espontánea en las dos lenguas. El tratamiento de la lengua quechua es trabajado desde un proceso de revitalización a través de la expresión oral; sin embargo, a lo largo del año se fue desarrollando en actividades socioculturales traducidas en quechua y castellano de modo paulatino la producción escrita en este idioma. El punto de partida de la investigación-acción fue el enunciado inicial de que el uso diglósico de la lengua quechua y castellano se realiza de manera descontextualizada para mejorar su expresión oral en ambas lenguas. Entendiendo que el fenómeno diglósico de la comunicación está referido al uso de lengua y cultura desarrollado en el contexto de la investigación.

Palabras clave: Castellano, diglosia, elementos culturales, interferencia lingüística y lengua quechua

ABSTRACT

The objective of this research work was to determine the diglósico use of the Quechua and Spanish languages in the students from 12 to 17 years old of the urban school of the Agricultural Secondary Educational Institution N ° 08 of Apurímac. EI, the place of study, has been operating since 1945. As a secondary educational institution of a polidocent nature. After a socio-linguistic and psycho-linguistic situational diagnostic evaluation of a student, another important one is the mastery of the mother tongue by the elderly or the elderly, while the youth and the new generation already have a certain command of Spanish in his communication with strangers or in other places with certain diglossic difficulties that occur in his oral expression, but in the familiar and communal environment it is in his mother tongue Quechua. For this experience it was decided to access the school stage from an intercultural perspective, making use of other local cultural elements such as recreational settings, cultural activities, floral games that the Ministry of Education programs. Which develop spontaneously in both languages. The Quechua language treatment is worked from a revitalization process through oral expression; However, throughout the year the production written in this language was developed in socio-cultural activities translated in Quechua and Spanish. The starting point of the action research was the initial statement that the diglósico use of the Quechua and Spanish language is carried out in a decontextualized way to improve its oral expression in both languages. Understanding that the diglossic phenomenon of communication refers to the use of language and culture developed in the context of research.

Keywords: Spanish, diglossia, cultural elements, linguistic interference and Quechua language

INTRODUCCIÓN

Para aproximarnos al estudio del uso de lenguas en las interacciones verbales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el colegio del Agropecuario N° 08 adoptamos un enfoque etnográfico, el cual nos permite hacer un análisis de carácter cualitativo y descriptivo de las interacciones verbales que ocurre en el aula. Como ya señalamos, la perspectiva cualitativa basada fundamentalmente en la observación, nos permite hacer una descripción detallada de los diferentes eventos comunicativos en el uso de las lenguas, en el plano oral y escrito, por parte de los sujetos de la educación, principalmente de los profesores, así como de otros detalles de la realidad escolar.

El escenario de estudio será el centro de referencia del proyecto de investigación que pretende desarrollar y analizar la realidad educativa de la Institución educativa del nivel Secundario Agropecuario N° 08 que se encuentra ubicado en el distrito de San Jerónimo, Provincia de Andahuaylas ubicada en el departamento de Apurímac, que sirvió de muestra de estudio. El primer año “A” de educación secundaria de la IE. Del Agropecuario N° 08. Se tomó como muestra de estudio para la presente investigación de uso diglósico de las lenguas quechua y castellano, en el contexto de las zonas urbanas del Distrito de San Jerónimo Andahuaylas región Apurímac.

Sujetos de la educación. En este caso, de acuerdo al tema de investigación que está centrado en el uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la muestra estuvo constituida, en primer lugar, por los tres profesores que trabajan en este centro educativo:

1) Profesora Nancy Quispe Palomino, que está a cargo del área de comunicación del primer año “A”. Se considera bilingüe, teniendo el quechua como L1 y el castellano como L2. No ha recibido ninguna capacitación en EBI y manifiesta no tener conocimiento alguno al respecto.

2) Profesor Miguel Valderrama Chuaca, tiene 42 años de edad, está encargado del área de matemáticas es bilingüe, tiene el castellano como L1 y el quechua como L2.

En segundo lugar, se trabajó con los estudiantes del primer grado “A” de la IE. Del mencionado centro educativo, que suman en total 30 alumnos.

En tercer lugar, la Asociación de padres de Familia (APAFA), que está constituida por 19 miembros entre padres y madres de familia y apoderados. De ellos se entrevistó a 04 padres, 03 madres y 03 apoderadas. La selección se hizo teniendo en cuenta el lugar de procedencia (zona urbana o zona rural), estructura y estabilidad familiar (matrimonio estable o familia desintegrada), situación económica y laboral.

La investigación estuvo centrada en la observación del uso de lenguas en el desarrollo de los contenidos curriculares en las áreas de “Comunicación Integral” y “Lógico-matemático”, debido que tradicionalmente son las áreas a las que se destinan mayor número de horas para el desarrollo de las clases, porque son consideradas como las dos áreas fundamentales que se enseñan no sólo en la educación secundaria.

El presente estudio deberá ser juzgado como una primera aproximación a la realidad donde interactúan comunicativamente los hablantes de la lengua quechua sobre la valoración y uso de la lengua quechua. Consideramos que no es un trabajo acabado, sino, por el contrario, es una ruta abierta para continuar investigando con mayor precisión. En este sentido, asumiremos con responsabilidad las críticas a que pudiera estar sujeto; asimismo, agradeceremos los comentarios y sugerencias de los miembros del jurado.

El trabajo se encuentra organizado en cuatro capítulos.

El Capítulo I, está basado en la Revisión Literaria, marco teórico para un manejo disciplinar, diversidad de teorías y sus fundamentos por qué se debe dar en nuestro contexto, en ella los antecedentes de la investigación.

El Capítulo II, presenta la Problemática de la Investigación, basado en la descripción del problema, la formulación del problema general y específicos; los objetivos de la investigación que queremos; el por qué esta investigación que justifica.

El Capítulo III, basado en la Metodología del trabajo de investigación, una investigación mixta cualitativa de tipo descriptivo y estudio de casos, población y muestra.

El Capítulo IV, se considera los Resultados y Discusión, los cuadros de resultado de las encuestas y sus interpretaciones. Análisis de los resultados de la investigación, para finalmente las conclusiones y sugerencias.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico

1.1.1. Diglosia

El término griego “diglosia” en su origen hacía alusión a dos variedades, pero en las últimas décadas su significado ha sido ampliado y mejorado. Ferguson (1959) fue el primero que describió la diglosia en términos de dos variedades de la misma lengua: variedad alta (llamada A) y una variedad baja (llamada B). Fishman (1972) amplió la idea de diglosia a dos lenguas que existen una junta a otra dentro de un área geográfica. Por lo tanto, la distinción de variedades de una misma lengua de Ferguson se amplía a la distinción entre lengua mayoritaria (A) y lengua minoritaria (B) dentro de un determinado país. Por lo que, en ambas situaciones, se pueden usar lenguas o variedades diferentes para diferentes propósitos (Baker, 1997).

La diglosia surge como consecuencia del diferente estatus económico, social y político de los grupos que hablan cada idioma. Como reflejo de esta estructura social y económica existen idiomas más dominantes e idiomas más subordinados; o, desde el punto de vista del reconocimiento público, idiomas de alto prestigio e idiomas de bajo prestigio (Albo, 1999). En resumen, según los autores Ferguson (1959) y (Fishman, 1972) la diglosia es un fenómeno sociolingüístico que consiste en que las lenguas y/o variedades de una misma lengua no tienen el mismo valor y prestigio social y, como tal, cada una de ellas cumple funciones diferentes en la sociedad.

Además, cabe señalar que la diglosia es una característica de la sociedad mientras que el bilingüismo es atributo de un individuo Julca (2000).

Según el órgano periférico del habla en el que se encuentren las malformaciones se van a dar los siguientes tipos de disglosias:

a) Disglosia labial: Es un trastorno de la articulación de los fonemas originando por una alteración de la forma, movilidad, fuerza o consistencia de los labios. Las más frecuentes se deben a los labios leporinos, frenillo, labial superior y neuralgia del trigémino.

b) Disglosia mandibular: Se debe a un trastorno de la articulación producido por la alteración de la forma de uno o ambos maxilares. Las más frecuentes son el prognatismo, el retroprognatismo, las resecciones de una, otra o ambas mandíbulas y las anomalías dentarias.

c) Disglosia lingual: Es una alteración de la articulación de fonemas por un trastorno u orgánico de la lengua. Las más frecuentes son: anquiloglosia, parálisis del hipogloso, macroglosias, etc.

d) Disglosia palatal: Es una alteración de la articulación causada por alteraciones orgánicas del paladar óseo y del velo del paladar. Las más frecuentes son la fisura del paladar, el velo largo o corto del paladar y la rinolalia abierta o cerrada, con repercusión, a veces, en hipoacusias no detectadas.

e) Rinolalias (disglosias nasales): Es un trastorno relacionado con una alteración en la articulación de algunos fonemas o ausencia total de ellos; se produce una nasalización cuando va unido al timbre nasal de la voz; hipernasalización e hiponasalización cuando hay una mala disposición de las cámaras de resonancia. También aparece en los casos en los que aparecen deficiencias en la inervación del velo del paladar, por falta de funcionalidad del mismo o por procesos que provocan oclusión nasofaríngea. La rinolalias abiertas y cerradas se corrigen son dificultades suprimiendo la causa que originó el hábito anormal. No hay edad específica en la que puedan aparecer.

1.1.2. Castellano andino

El castellano llega al Perú con la conquista española (1532) en momentos en que el quechua es la lengua oficial del imperio incaico. En el virreinato, se instaura el castellano como medio de comunicación; sin embargo, la lengua peninsular no está exenta de cambios en su sistema lingüístico; esto, como consecuencia de un proceso natural del entrecruce de dos lenguas en contacto y propiciados además por factores históricos, geográficos y socioculturales. Estos hechos han jugado un rol importante en la formación de una variedad dialectal que ha logrado una nominación especial y específica como español o castellano andino García (2014). Además, este autor llega a las siguientes conclusiones sobre el castellano andino:

- El quechua, idioma oficial del incanato, no se distinguió por ser una lengua uniforme y unificadora. Por el contrario, su diversidad era más resaltante a la llegada de los españoles, quienes, en su afán expansionista y evangelizadora, tuvieron que lidiar con las variedades dialectales quechuas en un inicio; llegando a abdicar tal reto para luego impulsar la castellanización de la colonia, especialmente por el lado de los andes peruanos.
- La formación del castellano andino del Perú obedece a múltiples factores que no solo corresponden al contacto de lenguas, sino también a factores de índole geográfico, histórico, social y cultural. Su expansión se ha visto influenciada por la diversidad dialectal quechua de modo que tampoco se puede hablar de un castellano andino único.
- El castellano andino de Acolla igualmente responde a un proceso histórico bastante amplio y nutrido que data de tiempos ancestrales. Actualmente, es una variedad que se configura como un sistema lingüístico diferente a los otros por la influencia del dialecto quechua shausha wanca, que, a su turno, difiere de aquellos como el waylla wanca de Huancayo y Chupaca, el waycha wanca de Concepción. Todos ellos pertenecen al supralecto lingüístico Huaihuash de la región Junín.

Zavala (1999) el castellano andino evoca connotaciones no sólo lingüísticas y estructurales sobre el funcionamiento interior de la variedad, sino también étnicas, históricas, pedagógicas, y sobre todo políticas”. Además, señala que no se puede hablar

de un único español andino en un sentido homogéneo, uniforme y esencialista sino de un continuum lingüístico que, aunque debe mucho de su origen a la influencia del quechua, presenta diversas formas que se explican por una variedad de factores sociales. Escobar (1978) el castellano andino comprende las ciudades, poblados y campos existentes en los valles andinos e interandinos del territorio peruano actual.

El español andino dentro de un contexto pluricultural y multilingüe que caracteriza a la región andina del Perú, en el marco del contacto secular de culturas y lenguas en los sistemas lingüísticos y en el manejo por las poblaciones. En unos casos, son las migraciones del campo a la ciudad, los hablantes de las zonas urbanas andinas son bilingües en quechua y castellano; o son monolingües en el castellano regional. Los hijos de los migrantes, sean bilingües o no, por lo general, son hablantes monolingües en castellano regional, y esta variedad de castellano es transmitida y reproducida de generación en generación.

El origen y vigencia del castellano andino no es reciente, sino, por el contrario, la formación del castellano andino se dio paralelamente con el surgimiento de la sociedad colonial. En el plano de la escritura el castellano andino está documentado desde el siglo XVI en distintos textos escritos por bilingües. En las últimas décadas, sobre todo a partir de los '70, en el estudio del castellano andino se viene utilizando ciertos conceptos como los de interlengua, interlecto, motosidad y quechuañol.

a) Interlengua, El concepto de *ínterlengua* fue acuñado por Selinker (1972) y ha sido aplicada a la realidad peruana dada la existencia de bilingüismo en los hablantes rurales. En términos generales “la ínterlengua se refiere al conocimiento que el hablante tiene de la segunda lengua en vías de aprendizaje” Zavala (1999). Por su parte, Appel y Muysken (1996), señalan que: La ínterlengua no es un tipo de lengua que se sitúa en algún lugar entre la primera y la segunda con características estructurales de ambas sino, más bien, un sistema intermedio caracterizado por rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje de una lengua. Más tarde, confirman esta afirmación en los siguientes términos: La ínterlengua (o “lengua intermedia”) se refiere a la versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua. Este

individuo actúa a través de una serie de ínterlenguas con la finalidad de conseguir el control de la lengua de llegada Appel, *et al.* (1996).

Torres (1988) comenta el punto de vista de Selinker: Cuando se aprende una segunda lengua se hace a partir de una determinada variedad de dicha lengua, variedad que es tomada como norma. Al aprender e intentar “hablar” la lengua, el aprendiz produce emisiones en la lengua meta que no son idénticas a las que oíríamos de boca de un hablante nativo de la lengua meta cuando quiera expresar los mismos contenidos y significados. Y en base a ello, considera que estamos ante la presencia de dos sistemas lingüísticos separados: uno de ellos recibirá el nombre de ínterlengua (“interlanguage”) por cuanto está conformado por los ensayos o intentos que hace el aprendiz por ir de su lengua materna a la lengua que desea aprender. Por consiguiente, una ínterlengua no sólo muestra características de la lengua nativa del aprendiz y característica de la lengua meta, sino también rasgos más generales que tienden a ocurrir en todos o en la mayoría de los sistemas interlingüísticos, sean cuales fueran las lenguas involucradas. Como se puede deducir, el concepto de ínterlengua hace referencia a un fenómeno eminentemente individual y transicional en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En tal virtud, dado el carácter individual en que las ínterlenguas se desarrollan, se las ha caracterizado como conocimientos de naturaleza inestable o transicional, y su vigencia depende de varios factores, como: el nivel de escolaridad, el tiempo de exposición a una segunda lengua, la frecuencia de su uso, y la manera en que el aprendiz revisa las hipótesis que se va planteando sobre la lengua meta (Julca, 2000).

b) Interlecto, Escobar (1978) prefirió usar el término interlecto para caracterizar la realidad lingüística peruana, y sostuvo que éste se podía definir como un español hablado como segunda lengua o, si se quiere, como una variedad de español que se encuentra frecuentemente interferida por otra lengua que, en el caso peruano, correspondería al quechua o al aimara. En el estudio del castellano del Perú, concibe la existencia de una dialecto social o sociolecto que consiste en una ínterlengua denominada “interlecto”. Además, dice: El interlecto viene a ser el español hablado, como segunda lengua, por personas cuya materna es una de las dos lenguas amerindias de mayor difusión en el país, o sea el quechua y el aimara, y se encuentran en proceso

de apropiación del castellano. Asimismo, señala: ... el hablante del interlecto nunca será, por definición, un bilingüe coordinado. Se entiende por bilingüe coordinado aquél que es capaz de reaccionar de manera automática en ambos idiomas y diferenciar el régimen de sus normas lingüísticas. Por el contrario, el hablante del interlecto es un bilingüe por lo común sucesivo y siempre subordinado, cuya conducta verbal se identifica por correlación con el juego de ciertas variables, a saber: *a.* la escala de castellanización, *b.* el lapso de escolaridad, *c.* el tiempo de exposición al castellano y *d.* la tasa de frecuencia de su uso Julca (2000).

El interlecto es una ínterlengua que corresponde al segmento humano ubicado en los estratos económicos más deprimidos de la estructura social. El hablante del interlecto avanza hacia las formas populares (arcaicas o modernas) del español regional; lo hace hacia una eventual criollización, como señalara Cerrón-Palomino, al referirse al castellano hablado en el valle del Mantaro.

c) Motosidad, Los términos «motoseo» o «motosidad» se usan en el Perú para designar la manera de hablar el castellano de quienes tienen como lengua materna el quechua o el aimara Cerrón (2003) de ellos se dice que son «motosos» o que, al hablar, se les «sale el mote», una comida andina típica. En el imaginario de los hablantes monolingües de castellano, el motoseo consiste en «invertir la vocal <i> por la <e> y la vocal <u> por la <o> y viceversa», de modo que el estereotipo del bilingüe es el de quien dice «misa» en lugar de «mesa» (y viceversa) o dice «ruta» en lugar de «rota» (y viceversa). Este estereotipo es consistente con un prejuicio extendido en el Perú con relación a las personas de origen andino, a saber, que son ignorantes, faltos de inteligencia, incultos, etc. La supuesta incapacidad de «hablar bien el castellano» refuerza en las personas discriminadoras esta preconcepción.

En conclusión, la motosidad viene a ser las interferencias lingüísticas que registra un hablante nativo del quechua o aimara al expresarse en castellano. Es decir, los rasgos fonológico-gramaticales y léxico-semánticos del quechua y/o aimara subyacen en el castellano. Además, Los rasgos del motoseo más sancionados socialmente, según Cerrón-Palomino, son: confusión entre las vocales altas y medias, el tratamiento de las secuencias vocálicas y los diptongos (fonológicamente); omisión del artículo, o el empleo del mismo en forma exclusivamente masculina, la discordancia (de género

antes que de número), la construcción genitiva, el orden adjetivo nombre, y finalmente la posposición del verbo (mofosintácticamente); empleo de términos quechuas (léxico-semántico). De todos los rasgos enumerados, el tratamiento vocálico es el que adquiere una mayor carga de estigma social.

De Granda (1999) manifiesta que el valor discriminador negativo que, al menos en el Perú, se ha venido atribuyendo desde hace varios siglos a los rasgos integrantes del habla motosa no parece impedir que varios de ellos sean considerados como aceptables y pasen, por tanto, a formar parte de la norma lingüística regional como las de Ayacucho y Puno, entre otras. Además, cabe subrayar que el hablar motoso no sólo es propio de los bilingües iniciales sino también de los castellanohablantes de las zonas rurales y urbanas andinas. En este contexto, el habla motosa se registra no solamente en la boca de los indígenas, sino también en la de los mestizos y criollos monolingües en español, quienes al menos las incorporan a su repertorio lingüístico. Al respecto, Caravedo (1992) desde un enfoque sociolingüístico globalizador, afirma: "... no se justifica la separación entre el español de bilingües y el de (De Granda, 1999) monolingües..." porque "muchos fenómenos [del español bilingüe]... se expanden en la interacción comunicativa de contacto entre diversos grupos y empiezan a usarse incluso entre los hablantes con dominio amplio de español".

d) El quechuañol, En el contexto del contacto de lenguas quechua y castellano, también algunos autores suelen hablar de una semilengua híbrida, llamada "quechuañol", entendido por Peña (1990) como: el Quechuañol es al español lo que el Spanglish al inglés; es decir producto también de las ansias de ascenso social de gentes inmersas en un medio social y cultural diferente. Pretendiendo olvidar su humilde origen campesino, e incapaces de eliminar las interferencias de su substrato nativo, los campesinos que llegan a las ciudades bolivianas apelan a la sintaxis, a la fonética o al vocabulario que mejor se acomode a su propia capacidad de concebir la realidad. Así el español y el quechua se funden en un solo sistema.

Por su parte, Albó (1974), haciendo referencia al castellano popular de Huancayo, que devenía en la gestación de un nuevo idioma Cerrón-Palomino, dice: Si un forastero de habla castellana pero desconocedor del quechua escucha el castellano hablado en los barrios populares de Cochabamba, incluso por niños monolingües, fácilmente admitirá

que lo que escucha es castellano, pero enseguida añadirá que es un castellano muy raro (debido a la fonología, a la entonación, a la gramática y al vocabulario [...]) Si el mismo forastero se pasa a un pueblo cercano de Cochabamba y escucha el quechua, es fácil que afirme que no entiende todo lo que dicen pero que puede seguir el argumento general, gracias a las palabras prestadas del castellano. No sin razón en un reciente Congreso de Lenguas Nacionales en Cochabamba (Centro Pedagógico Cultural Portales 1973) se mencionaba también con frecuencia la gestación de un nuevo idioma quechua al que denominaban quechuañol.

El “quechuañol” vendría a ser una “media lengua” con cierta estabilidad social que contiene elementos tanto del quechua como del castellano. Sobre la base de los conceptos anteriormente tratados, Zavala (1999) en el análisis del español andino, concluye distinguiendo y diferenciando dos grandes niveles de influencia del quechua. El carácter psicolingüístico, se refiere a las interferencias producidas en el proceso de adquisición de una segunda lengua y se relaciona teóricamente con el concepto de ínterlengua. Ello, sin embargo, no contradice la relativa estabilidad social que pueden tener estas ínterlenguas a nivel de grupo y de las posibilidades de convertirse en un dialecto propiamente dicho. Por otro lado, está asociado a una variante de carácter social e histórico que tiene que ver con la influencia que el quechua continúa ejerciendo sobre la norma regional o local, y que se debe no sólo a la situación histórica de contacto de lenguas sino a un contexto de bilingüismo contemporáneo. Finalmente, en el Perú la situación lingüística es muy compleja y está marcada por un fuerte factor de contacto de lenguas que involucra procesos de bilingüización, donde es casi imposible definir variedades completamente autónomas, estables y delimitadas.

1.1.3. El lenguaje en la educación

El lenguaje hablado es el medio más importante de comunicación entre los seres humanos y, además, se constituye en parte importante de las identidades de quienes lo usan. La escuela es la primera institución formal a la que acuden los niños desde sus respectivas familias y barrios, y en la que se espera de ellos que participen individual y públicamente. Los profesores y los alumnos se encuentran diariamente en contacto, para lo cual el lenguaje se constituye en un instrumento imprescindible de interacción social. Los profesores tienen que mantenerse constantemente en interacción con sus alumnos,

obviamente no sólo por las condiciones de comunicación, sino también por la propia naturaleza de la enseñanza.

El uso del lenguaje en la escuela, tanto por el profesor como por los alumnos, no es el mismo que cuando se usa en otros contextos comunicativos y con otros actores sociales. Entonces, el registro lingüístico del profesor en la escuela no es el mismo que en la casa; del mismo modo, tampoco será igual que el de cualquier otro profesional, y estas conductas y prácticas verbales son las que también los alumnos desarrollan. Al respecto, Stubbs (1983) dice el profesor se caracteriza por un elevado porcentaje de emisiones que llevan a cabo determinados actos de habla como informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular, ordenar, pedir. También se caracteriza por secuencias de discurso que no tienen parangón, o muy escaso, fuera de la enseñanza, como ejercicios orales, dictados, respuestas en grupo y similares. En conclusión, un estudio sobre el uso del lenguaje en la escuela por el profesor nos conduce a determinar que el lenguaje, en el habla del profesor, cumple diversas funciones pedagógicas.

Cuando hablamos de funciones del lenguaje, debe quedar claro que el lenguaje no tiene una función única y constante en diferentes situaciones sociales y contextos comunicativos, sino, por el contrario, muchas funciones que se complementan entre sí. Asimismo, las funciones no se dan independientemente la una de la otra, sino en cada caso concreto una de ellas se superpone sobre las demás.

Cazden (1991) distingue tres funciones que el lenguaje cumple en la vida escolar: la comunicación de información proposicional, la creación y mantenimiento de relaciones sociales, y la expresión de la identidad y actitudes del que habla. Las manifestaciones de la vida escolar –el lenguaje del currículum, el lenguaje de control y el lenguaje de identidad personal- el núcleo tripartito de toda categorización de las funciones del lenguaje: La comunicación de información proposicional (también llamada función referencial; cognoscitiva o ideacional); la creación y mantenimiento de relaciones sociales; y la expresión de la identidad y actitudes del que habla.

Rondal (1980). Stubbs ha hecho varios estudios que intentan identificar los medios verbales utilizados por los profesores para controlar las interacciones verbales en la escuela, asegurar la pertinencia de las respuestas y establecer las intervenciones de los

alumnos y de los profesores. En este afán, reagrupa las funciones lingüísticas de contacto, poética y metalingüística bajo el nombre de metacomunicación. En este sentido, introduce este importante concepto que intenta clarificar mejor, a nuestro modo de ver, el análisis de las interacciones verbales de la clase. Distingue entre los intercambios informativos propiamente dichos, que son los del profesor y los alumnos, y los medios metacomunicativos, que son los utilizados por el maestro para organizar y controlar el diálogo. Estos medios son calificados de “metacomunicativos” porque son una comunicación que se refiere a la comunicación.

Hornberger (1989) en el análisis de las funciones que cumple el lenguaje en el habla-de-maestro en las escuelas bilingües, anota las siguientes: información (proporciona información); elicitación (solicita una respuesta lingüística); dirección/orden (solicita una respuesta no lingüística); metaenunciado “su función es ayudar al alumno a ver la estructura de la lección... a ayudarlo a entender el propósito de la subsiguiente unidad de enseñanza, para ver a dónde se va” y evaluación.

1.1.4. La educación intercultural bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso. El enfoque que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe apoya e impulsa los procesos de transformación social y política, en tanto instala la valoración y apropiación de legados culturales y simbólicos que aporta a la conformación de sociedad, la población indígena. Este proyecto asume la construcción de ciudadanía, en pos de concebir estrategias para abordar los conflictos y oportunidades que supone la diversidad (Abarca, 2015).

Educación Intercultural Bilingüe, confluyen la idea del desarrollo de competencias semejantes en distintas lenguas, lo cual alude a una dimensión pedagógico didáctica de la EIB, y la idea de la superación de la condición hegemónica de una cultura, lo que conduce a una dimensión no solo pedagógica de la EIB, sino también a una problemática política, vinculada al reconocimiento de los pueblos originarios y a la atención de sus demandas

sociales. La educación bilingüe en América Latina no es un asunto nuevo sino, es un tema que nos ocupa desde las primeras décadas del siglo XX y cuyos orígenes se remontan a épocas mucho más antiguas.

López y Küper (2000) señalan que los gérmenes de la enseñanza en lenguas indígenas en el contexto latinoamericano surgieron bastante temprano y casi desde la llegada de los invasores europeos, cuando los peninsulares implementaron la escuela para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaran en latín, castellano y uno de los idiomas indígenas, considerados por el régimen colonial como “lenguas generales”. Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipatorios se abandonó la incipiente práctica bilingüe y se optó por una educación en castellano. En la época republicana, por lo general, se continuó con la educación homogeneizante en castellano, sobre la base de un único currículo y de planes y programas obligatorios y descontextualizados así como de metodologías centradas en la memorización de contenidos y vinculados principalmente con la enseñanza frontal (Valiente, 1999). En los años 30, en diversos lugares de América, algunos maestros identificados con los problemas que atravesaban los educandos indígenas idearon metodologías bilingües, entre ellos doña Dolores Cacuango (Ecuador) y doña María Asunción Galindo (Puno, Perú). Seguidamente, entre fines de los '30 y la primera mitad de los '50, el Instituto Lingüístico de Verano, institución evangelizadora, llega a diferentes países de América Latina y se constituye en el aliado más importante de los Estados para la implementación de la educación bilingüe de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural.

En los años '60 y '70 surgieron programas de educación bilingüe institucionalizados, despojados del criterio neo-evangelizador y castellanizante, que comienzan a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar dando lugar al modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. En este sentido, desde fines de los '70 e inicios de los '80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe. La Educación Intercultural Bilingüe, entendida como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura de los educandos, es una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre las diferentes culturas. En esta misma perspectiva histórica, al revisar las

tipologías de la educación bilingüe, constatamos que en el siglo XX se ha asistido a tres grandes paradigmas en la educación indígena: el primero corresponde a la Educación Bilingüe, modelo en el que se puso mayor énfasis en la cuestión lingüística, tanto en relación con el desarrollo de la lengua materna, como en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, y así se pretendió resolver los problemas de la marginalidad. El segundo corresponde a la Educación Bilingüe Bicultural que surge como una especie de evaluación en el sentido de si la condición de los pueblos indígenas había cambiado o no. Siendo negativa la respuesta, se opta por este modelo que sigue dos pilares fundamentales: lo lingüístico y lo cultural. El educando debería aprender tantos contenidos propios o de la cultura tradicional cuanto de la cultura hegemónica o “nacional”; para ello se formularon muchas propuestas metodológicas. Finalmente, el tercero corresponde a la Educación Intercultural Bilingüe, también llamada en algunos países Educación Bilingüe Intercultural. Si bien lo lingüístico y lo cultural están estrechamente relacionados, lo bilingüe tiene que ver, sobre todo, con el cómo de la educación mientras que lo intercultural atañe principalmente al qué. En la EIB, como se puede ver, se antepone el adjetivo intercultural a bilingüe para marcar la preponderancia de la cultura en el quehacer educativo; por esta razón en los últimos años algunos autores empiezan a hablar más propiamente sólo de Educación Intercultural y lo bilingüe queda implícito.

Como podemos apreciar, la educación bilingüe en América Latina, de un lado, tiene un largo proceso de desarrollo y, como consecuencia, actualmente ya se viene implementando en diecisiete países, desde México hasta Chile López (1999) de otro lado y derivado de sus varias décadas de aplicación, toma diversas formas y modalidades según los contextos socio históricos y sociolingüísticos en los cuales se viene desarrollando. Entre ellas tenemos a la educación intercultural bilingüe (EIB: Bolivia, Chile, Ecuador, etc.), educación bilingüe intercultural (EBI: Perú), Etnoeducación (Colombia), educación indígena (México, Brasil, etc.).

Las opiniones referentes a la educación bilingüe son múltiples, pues hay diversas realidades que se pueden identificar como “educación bilingüe”. Al respecto Zúñiga (1993), dice que “la educación bilingüe no tiene una sino muchas caras”. Asimismo, Cojtí (1987) afirma que la “educación bilingüe, como concepto, ya es un eslogan publicitario

que se vende bien y contra el cual es difícil estar en desacuerdo”. Por lo tanto, la “educación bilingüe” es un término paraguas que engloba muchas nociones conceptuales y diversas prácticas educativas bilingües que van desde formas débiles de enseñanza para el bilingüismo hasta formas fuertes para el bilingüismo y la bilingüidad (Baker, 1997).

Así mismo, la noción de “educación intercultural bilingüe” o simplemente “educación intercultural” es, pues, igualmente controvertida: se la entiende de diversos modos y sustenta también diferentes procesos y prácticas concretas. De ahí que los especialistas y los docentes implicados en proyectos educativos interculturales bilingües suelen tener sensación de que tal concepto resulta difícil de asir, de explicar y muchas veces, de volverlo operativo Godenzzi (1992). En consecuencia, existen muchos conceptos de la educación intercultural bilingüe, que van desde una visión folclórica hasta una visión técnico-científica, dejando de esta manera su significado un tanto ambiguo para mucha gente aún carente de información pertinente y actualizada. Sin embargo, el concepto de la Educación Intercultural Bilingüe está en construcción. Del mismo modo, su puesta en práctica es experimental más que un hecho definido. Ambos suponen tiempo y búsqueda constante. Por lo tanto, no existe un concepto acabado y definitivo de la Educación Intercultural Bilingüe. Las nociones teóricas son redefinidas y reconceptualizadas constantemente de acuerdo a los avances tecnológico-científicos y el cambio sociocultural de los pueblos.

Por consiguiente, no podemos hablar de un concepto único y acabado de la Educación Intercultural Bilingüe. Así, por ejemplo, Godenzzi anota el siguiente concepto, al que se arribó en el Seminario Educación e Interculturalidad en América Latina: La educación intercultural es un modelo educativo en construcción que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad debida. La educación intercultural persigue el objetivo de que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en diferentes universos culturales de la sociedad.

Luis Enrique señala: La educación intercultural bilingüe es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de

elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación vinculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo (López, 1999). La PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón – Cochabamba (Bolivia), han definido operacionalmente en los siguientes términos: La Educación Intercultural Bilingüe es un enfoque socioeducativo que se caracteriza por desarrollar en sus actores – mediante estrategias metodológicas innovadoras, alternativas y apropiadas- conocimientos, valores y prácticas lingüísticas, culturales y académicas que les permiten aprender, interactuar y participar críticamente en diferentes contextos, condiciones y situaciones. Es una propuesta de cambio en el proceso de construcción y de arraigo en las comunidades indígenas, contextos urbanos y en sociedades nacionales, en general. Para viabilizar esta propuesta educativa se requiere que tales entornos se constituyan como prácticas democráticas y de reconocimiento y respeto a las diversidades, saberes, lenguas, identidades y derechos de todos los sectores socioculturales, en pro de una sociedad socioeconómicamente más equitativa.

En concordancia con las ideas arriba vertidas, concebimos a la Educación Intercultural Bilingüe como un enfoque educativo más democrático para las sociedades latinoamericanas actuales por propugnar el respeto a la diversidad, tolerancia y solidaridad, teniendo como eje vertebrador a la interculturalidad, y orientado hacia la constitución de sociedades más justas, dignas y democráticas. Sin embargo, desde la práctica educativa de la Educación Intercultural Bilingüe, por un lado, los resultados de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto Latinoamericano son alentadores; por el otro, también atraviesa por serias limitaciones. En este sentido es preciso admitir que las nociones conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe son más que todo planteamientos y elaboraciones teóricos generales que se desea plasmar en la práctica, antes que el resultado de su puesta en práctica. Así, cuando nos remitimos a la praxis educativa, como veremos en el siguiente capítulo, la noción de Educación Intercultural Bilingüe queda en el plano de lo ideal, puesto que la concepción y práctica educativa a nivel micro (escuela) aún dista mucho de una Educación Intercultural Bilingüe real que concrete esas miradas y enfoques. Siendo así, todavía es insuficiente el esfuerzo para poner en práctica algunos objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe.

Al respecto, Chiodi (1990) manifiesta: Actualmente, y con importantes salvedades, la EBI queda definida en sus fundamentos ideológicos y conceptuales, pero no se traduce en hechos educativos que nos autoricen a hablar de una práctica educativa efectivamente bilingüe intercultural. Por su parte Mena et al. (1999) en un estudio de la educación indígena en México llegan a la conclusión que, entre otras, la mayor deficiencia radica en el magisterio, porque la mayoría de los docentes no tienen entrenamiento ni información teórica para aplicar un modelo bilingüe intercultural.

La Educación Intercultural Bilingüe se está experimentando un proceso de institucionalización, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, con ciertas características particulares. Sin embargo, también existen ciertos impedimentos, por una parte institucionales como una autonomía curricular y un sistema de formación docente, principalmente; por la otra, socioculturales como el rechazo por la sociedad nacional, los profesores e incluso por los mismos padres y madres de familia, para la implementación de la EIB, consecuentemente del uso y la enseñanza de y en lenguas indígenas en la escuela. La educación bilingüe en varios países de América Latina ha ganado legitimidad, razón por la cual los estados nacionales han asumido la implementación y desarrollo de programas educativos de Educación Intercultural Bilingüe, bajo diferentes modelos, para cumplir con las demandas educativas de las poblaciones indígenas. Sin embargo, reiteramos que es necesario admitir que no existen todavía soluciones armónicas para el reconocimiento y respeto efectivo de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las estructuras nacionales contemporáneas. En todo caso, los avances son lentos, como es obvio en el caso de la educación.

En conclusión, consideramos necesario seguir afinando más las nociones conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe, yendo de la teoría a la práctica y volviendo de la práctica a la teoría, situándolas a ambas en realidades socioculturales y sociolingüísticas concretas para ir acortando, de esta manera, la brecha entre el nivel de los principios y enunciados teóricos y el de la realidad. Godenzzi, anota al respecto: “al mismo tiempo que se hacen esfuerzos por precisar conceptos teóricos, hay que interesarse por lo que atañe a la negociación, política y técnica, de las propuestas alternativas”. Por lo tanto, la EIB aún no está definida ni como concepto teórico ni como práctica educativa, éstas están en proceso de construcción y experimentación permanente.

En el caso peruano, se ha optado por la Educación Bilingüe Intercultural. Según la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – Perú, se define a la EBI como: La EBI es una propuesta de educación bilingüe que, al mismo tiempo, constituye una propuesta de educación intercultural. En otros términos, la Educación Intercultural Bilingüe (1) utiliza la lengua materna (vernácula) de los educandos a lo largo de su escolaridad, tanto como lengua instrumental como contenido de estudio; (2) enseña una segunda lengua (el castellano), con metodología apropiada, llegando también a utilizarla como lengua instrumental de la enseñanza y aprendizaje; (3) construye relaciones dialógicas y equitativas entre los agentes del proceso educativo (alumnos, maestros, padres, comunidad, autoridades escolares); (4) genera intercambios críticos y creativos en el diseño curricular (sistemas de conocimientos, valores, actitudes, métodos y prácticas diversas). (MINEDU, 1997).

En el Perú, el Programa EBI inicia sus actividades desde 1996 e intensifica sus acciones a partir de 1998. Para llevar adelante el programa EBI se ha optado por la capacitación de los profesores por medio de los entes ejecutores de PLANCAD EBI, dotación de materiales educativos a los profesores y alumnos, entre otros Julca (1999).

Dentro del marco general del enfoque educativo de la Educación Intercultural Bilingüe, en los últimos años en el discurso académico se empieza a hablar de la “Educación Intercultural Bilingüe de doble vía”, cuando se implementa para los castellanohablantes en las zonas urbanas. En el largo proceso de desarrollo de la educación bilingüe, ésta ha sido vista sólo hacia adentro; es decir, una educación únicamente para los indígenas y en zonas rurales, perdiendo de vista que las ciudades, sean de la costa, sierra o selva, son contextos multiculturales en los que conviven gentes con diversa tradición cultural y lingüística. Es bien sabido que históricamente el contacto entre culturas y, por ende, entre lenguas, se ha constituido en un hecho inevitable, un asunto cotidiano y universal, pero a la vez ha dado lugar a una relación de conflictos y asimetría. En este marco concebimos a las sociedades urbanas como pluriculturales, multilingües y pluridialectales, en las que existen y coexisten diversidad de culturas, lenguas y dialectos.

En tal virtud, la migración es un fenómeno natural de todos los tiempos: hombres y mujeres se han desplazado de su lugar de origen a otros con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida. En el caso particular de Huaras, en los últimos años, la

migración mayormente se viene dando en forma unidireccional del campo hacia la ciudad. El ingreso a la ciudad con una tradición sociocultural y lingüística particular ha exigido de los migrantes, o bien el mantenimiento de su lengua y tradiciones culturales, o bien la adaptación e integración a la nueva cultura. Pero el resultado es que, en Huaras, las lenguas quechua y castellano y las culturas a las cuales representan conviven sin mayor discriminación. Además, existe una relación permanente y casi dependiente entre ciudad y campo y viceversa.

Así, se pone en evidencia que la cultura es dinámica y está en permanente cambio; y en ese proceso, también se dan mecanismos de apropiación de elementos culturales foráneos. Por ello, algunos autores consideran que la Educación Intercultural Bilingüe no sólo debe implementarse para las poblaciones indígenas, sino también para todos los pueblos, sean o no indígenas, sean rurales o urbanos. López (1997) dice al respecto: Otro de los grandes retos que confronta la educación intercultural en el continente tiene que ver con la ampliación de cobertura hacia espacios no indígenas, hasta hoy reducto de una educación transmitida exclusivamente en castellano [...] Si bien desde hace algún tiempo diversos estudiosos e investigadores de la región han venido clamando por una educación intercultural para todos e incluso por una educación intercultural y bilingüe de doble vía, no tenemos noticias de ningún programa que considere en su propuesta pedagógica la enseñanza de un idioma indígena como segunda lengua para hispanoparlantes. Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe concebida como una educación para todos (indígenas y no indígenas), tanto en el campo como en la ciudad, abre la posibilidad para su implementación en las zonas urbanas bajo la modalidad de EIB de doble vía, también llamada como “enseñanza bilingüe de doble dirección o en dos lenguas”, “educación bilingüe de enriquecimiento”, “inmersión en doble dirección” (Baker, 1997); Esta modalidad educativa se da cuando aproximadamente un número igual de estudiantes de lengua mayoritaria y lengua minoritaria están en la misma clase, y ambas lenguas se emplean en la clase.

Al referirse a la educación bilingüe en doble lengua para el caso norteamericano, Colin Baker plantea: La organización del plan de estudios en la enseñanza bilingüe en doble lengua puede significar que cada lengua se emplee en días alternos. Por ejemplo, el español se emplea un día, el inglés al siguiente, en estricta secuencia. Alternativamente,

diferentes lecciones pueden emplear lenguas diferentes con un cambio regular para asegurar que ambas lenguas se emplean en todas las áreas del plan de estudios. Por ejemplo, el español se puede emplear para enseñar matemáticas el lunes, el miércoles y el viernes; el inglés para enseñar matemáticas el martes y el jueves. La siguiente semana, se cambia el orden de las lenguas y las matemáticas se enseñan en español el martes y el jueves Baker (1997). En el caso de los países Latinoamericanos, la realidad es mucho más compleja, pues responde a tradiciones socio históricas, lingüísticas y culturales también diferentes, dándose los casos no sólo de bilingüismo sino de trilingüismo, por lo que no convendrá aplicar mecánicamente las experiencias de otros países, tampoco trasponer las experiencias de las zonas rurales a las zonas urbanas.

1.1.5. Perfil del docente y del estudiante de una escuela EIB

En Perú la implementación de la EIB aún es “sumamente frágil, dispersa y discontinua” Trapnell y Neira (2004), En la última década se han observado algunos avances gracias a proyectos financiados por fuentes de cooperación externa, a la participación y compromiso de las organizaciones indígenas y a la presión que han ejercido bancos internacionales ante el Estado Peruano. Sin embargo, la EIB y la educación intercultural en general han estado bastante desatendidas, ya que la labor de la Dirección encargada de esta modalidad educativa no ha generado ningún impacto en el resto del sistema educativo en los últimos años.

El marco legal de la EIB en el Perú sí se ha visto favorecido en los últimos años. Además, de las políticas de EIB creadas en décadas anteriores por el Ministerio de Educación, últimamente se han promulgado leyes de protección y de fomento de las culturas y lenguas originarias y de la educación bilingüe intercultural: la Constitución Política de 1993, la Nueva Ley General de Educación N° 28044 de 2003, la Ley de Bases de la Descentralización de 2002 y la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (formulada por la DINEBI y aún no promulgada), entre otras. Incluso se ha aprobado un Proyecto Educativo Nacional de largo plazo (2006-2021), respaldado por el Consejo Nacional de Educación, que podría ser un punto de partida para establecer consensos e incorporar, con mayor énfasis, políticas a favor de la EIB Zavala (2007).

1.2. Antecedentes

Al revisar los trabajos de investigación, relacionados al presente estudio, fue necesario revisar algunos antecedentes relacionados con las variables del objeto de estudio, los cuales sirvieron de soporte explicativo, permitiendo conformar un referente que explique empíricamente la investigación. A nivel internacional y nacional se ha consultado los siguientes trabajos:

Neira y Gómez (2011) en la investigación se planteó como objetivo: Determinar las dificultades que ocasiona la dislalia en la comunicación verbal de los niños de segundo año de educación general básica mediante la elaboración de una guía didáctica dirigida docentes y representantes legales. Llega a las siguientes conclusiones:

- La falta de actualización por parte de los/as maestros/as hace que no empleen la metodología adecuada en los/as niños/as con dificultades de articulación del lenguaje para que estos/as puedan superarlas y desenvolverse en el salón de clase y fuera de ella.
- Hay una escasa de comunicación maestros/as- representantes legales
- Representantes legales que no acuden con un especialista para disminuir el problema de dislalia en su hijo/a al creer que es un problema que se corregirá solo.
- Aplicación de estrategias que ayudan a largo plazo al niño/a en sus problemas de dislalia lo que ocasiona dificultades en el desarrollo del aprendizaje.
- Problemas de participación en clase por parte del niño/a con dislalia.
- El maestro/a no realiza evaluaciones para saber cómo evoluciona el proceso de aprendizaje en el niño/a con dislalia.
- El desconocimiento de los representantes legales sobre la dislalia que afecta el lenguaje hace que no puedan ayudar a sus hijos/as para mejorar su rendimiento escolar.

- Poca realización de actividades en clase para ayudar al niño/a con sus problemas de disglosia.
- El maestro/a debe agregar en su planificación dinámicas participativas en la que niños/as con disglosia participen y se integren con sus demás compañeros/as.
- La comunidad educativa se muestra preocupada pues carece de un manual de ejercicios que ayude al niño/a mejorar el problema de disglosia.

Julca (2000) en la investigación se planteó como objetivo: Describir y analizar el uso de las lenguas quechuas y castellano, en los procesos de aprendizaje-enseñanza en las clases de L1 y de L2, las dificultades que tienen los profesores y sus posibles causas y algunas opiniones de profesores y padres de familia en las escuelas urbano-populares, así como sobre la implementación del programa EBI en el contexto de la escuela de Acovicha. Llega a las siguientes conclusiones:

- En el contexto urbano-popular de primavera y otros de Huarás, la lengua quechua está sufriendo una constante depreciación funcional, a pesar de que la gran mayoría de los diferentes actores educativos desde los niños hasta las autoridades educativas manifiestan su conformidad con la incorporación de la enseñanza de y en quechua en las escuelas urbanas, según ellos para rescatar y revalorar la lengua quechua y la cultura. Se observa que la presencia del quechua en las interacciones cotidianas es muy poca e incluso nula, el castellano es el que sirve como medio de relaciones sociales.
- En el contexto escolar de Acovichay, tanto dentro del aula como fuera de ella, las lenguas quechua y castellano, desde el punto de vista de las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen, se encuentran en una clara relación de diglosia. El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela; y el quechua es la lengua de uso muy restringido que sirve para comunicar sólo ciertos mensajes, mayormente informales y domésticos. Por lo tanto, el castellano cumple todas las funciones comunicativas y pedagógicas en los procesos escolares. En cambio, el quechua, se restringe sólo a algunas funciones comunicativas (llamar la atención, insultar, recriminar, amenazar) y a escasas

funciones pedagógicas (para aclarar un contenido temático que no quedó claro cuando se explica en castellano). Además, el quechua es una lengua que no se sabe (cómo, cuándo, cuánto) enseñar en la escuela, los profesores la conciben como una lengua “minusválida” que no sirve para la vida académica, argumentando que carece de recursos léxicos para desarrollar contenidos curriculares y carece de un alfabeto funcional socialmente válido para desarrollar la literacidad.

- Los docentes de la escuela de Acovichay están identificados con el programa EBI, por tanto, con el respeto, la valoración y el desarrollo en el contexto escolar de la lengua quechua y la cultura que ella representa. Sin embargo, no tienen una idea clara sobre cómo se planifica y desarrolla un programa educativo con dos lenguas y cómo se adquieren las respectivas habilidades lingüísticas orales y escritas. Las buenas intenciones de los docentes quedan mayormente en el discurso, porque siguen con la praxis de la educación tradicional, debido a que no tienen formación en EBI.
- Los tres profesores, y uno en especial, carecen de mayor información teórica sobre el enfoque educativo de la EIB, así como de los aspectos técnico-pedagógicos y metodológico-didácticos para la enseñanza de y en quechua como L2; por consiguiente, el castellano es la lengua casi exclusiva con la que se imparte la educación. Asimismo, el elemento intercultural está ausente: se enseñan y reproducen los contenidos curriculares de la cultura nacional de corte occidental y no se han incorporado elementos culturales del medio local y regional.
- Una de las grandes debilidades del programa EBI, en la opinión de los profesores y de capacitadores de PLANCAD EBI / Diaconía, radica en la limitada e insuficiente capacitación que reciben para su implementación y desarrollo, principalmente con relación al quechua, su enseñanza y escritura. La variada realidad sociocultural y sociolingüística en la que se enmarcan las escuelas exige que la capacitación a entes ejecutores y a docentes de aula se realice e implemente en forma diferenciada para escuelas rurales quechua hablantes y escuelas urbanas castellanohablantes. De la misma manera el tratamiento de la enseñanza del

quechua como L1 o como L2, requiere de una capacitación diferenciada con metodologías apropiadas para cada una de ellas.

- La realidad sociolingüística de los alumnos de la escuela de Acovichay, niños y niñas mayoritariamente bilingües en quechua y castellano, exige la implementación de un modelo de educación bilingüe intercultural diferente a los que se están implementando para quechua hablantes en las escuelas rurales y diferente a la “EBI de doble vía” cuando se implementa para hispanohablantes en las zonas urbanas. En la escuela de Acovichay ninguna de las dos modalidades de EBI encaja porque la condición de ingreso de los niños es ser bilingües, por consiguiente, no hay L2. En tal sentido, lo que se requiere es de un modelo de EBI para desarrollar ambas lenguas.
- El castellano de los profesores y de los alumnos, así como de los padres de familia y la población en general, registra la influencia del quechua en los diferentes niveles de la lengua. Por ejemplo, los casos de /i, u/ > /e, o/, /w/ > /b/, /x/ > /f/, etc. en el nivel fonológico y SOV > SVO, Adj + Sust > Sust + Adj., en el nivel sintáctico; uso generalizado de palabras quechuas como préstamos en el nivel semántico. En definitiva, en el castellano hablado en la escuela subyacen los rasgos sustratísticos del quechua. Por su parte, el quechua también registra un alto porcentaje de préstamos, principalmente léxicos, del castellano que a veces son tomados como tales y otras veces son adecuados a la forma quechua. Asimismo, con frecuencia, y mayormente en el quechua, se suelen combinar elementos de ambas lenguas, por ejemplo, elementos léxico-morfémicos al interior de la palabra, palabras y sintagmas al interior de la oración, etc., lo que podría denominarse como “quechuañol”.
- El castellano hablado en el contexto escolar de Acovichay se constituye como una variedad del castellano regional andino, y como tal corresponde a un modelo subestándar. El castellano de la escuela se caracteriza en el aspecto fonológico por la imprecisión de las vocales medias y altas, confusión de los fones /f/ y /x/; en el nivel morfosintáctico por la inestabilidad de género y número, omisión del artículos y preposiciones, uso indistinto de los clíticos, uso del doble posesivo,

uso de doble diminutivo, uso de hiporísticos; y en el nivel léxico-semántico por el uso de un alto número de préstamos quechuas.

- Si bien los debates en torno a la educación bilingüe ya han enfatizado la necesidad de enseñar en castellano y en las distintas lenguas indígenas, todavía hay mucho por discutir con respecto a los conflictos dialectales que constantemente se generan en aulas, tanto rurales como urbanas y capitalinas. Es claro que el aspecto educativo del castellano andino es un fenómeno que resulta bastante complejo y para el cual todavía no existen respuestas definitivas. Faltan, hasta la fecha, investigaciones de diagnóstico sobre las condiciones sociolingüísticas generales y específicas en el contexto de Huarás y del Callejón de Huaylas en general, principalmente en las zonas urbano-populares, para proponer estrategias de desarrollo y adecuaciones diferenciadas del currículum previsto para la EBI en las zonas rurales.

Calderón (2012) en la investigación se planteó como objetivo: Diseñar una propuesta de apoyo metodológico para la aplicación y utilización de la música, pintura y manualidades para promover el aprendizaje de la lengua y cultura kichwa. Llego a las siguientes conclusiones:

- El hecho de usar una metodología mucho más dinámica en la enseñanza de un idioma ayudó a un aprendizaje rápido de la lengua kichwa. Además, fue sumamente importante el hecho de cambiar la actitud lingüística negativa de los estudiantes a una actitud positiva hacia la lengua ya que esto estimuló a que ellos retomen la lengua de sus ancestros y fortalezcan su identidad personal. Al aprovechar las manifestaciones de arte por parte de los estudiantes, ellos se sintieron más libres de transmitir sus emociones, sentimientos e ideas usando la lengua kichwa. Es importante recalcar que, a la hora de utilizar la música como instrumento de enseñanza, los estudiantes se sintieron identificados y tenían un sentimiento de orgullo por sus raíces.
- Cada clase contó con planificaciones que guiaban el trabajo y permitían que la clase tuviera una secuencia de etapas cubriendo los temas a tratar. Para verificar los alcances y limitaciones de la ejecución de la propuesta se utilizó a un grupo

de control y un grupo meta, los cuales permitieron no solamente comparar los resultados entre ellos, sino validar la metodología propuesta, que puede ser usada por otros docentes a la hora de enseñar cualquier lengua. Como último punto podemos destacar el entusiasmo por transmitir el kichwa en la escuela y a sus demás compañeros por medio de la rotulación de los salones de clase.

Callo (2015) en la investigación se planteó como objetivos: identificar y explicar los rasgos gramaticales del quechua en los hablantes bilingües del Valle del Colca. Además, determinar las influencias del español en el proceso de configuración gramatical del quechua del Valle del Colca. Llegando a las siguientes conclusiones:

- El contacto de lenguas es un hecho cotidiano y universal. Este proceso conlleva a influencias mutuas entre las lenguas mayoritarias o minoritarias, oficiales y no oficiales. En Arequipa y en el Valle del Colca el contacto entre el español y el quechua, ha creado fenómenos no solo de bilingüismo individual, sino también de bilingüismo social. Los hablantes de esta comunidad de habla, o al menos parte de ellos mantienen las dos lenguas en su repertorio verbal; estas lenguas en el país se hallan desequilibradas funcionalmente, de manera que en ciertos dominios sociales se propicia el uso del español en detrimento del quechua. El quechua y el español conviven en el Valle del Colca en situación de contacto por más de cuatro siglos. Los sociolingüistas han caracterizado estas dos lenguas que sobreviven en esta situación de contacto como lengua dominante (de alto prestigio), al español, y como lengua dominada y de bajo prestigio, al quechua. Esta condición sociocultural ha definido a cada lengua con roles sociolingüísticos diferentes.
- El bilingüismo permanente e intenso entre el español y el quechua del Valle del Colca ha sido caldo de cultivo para la presencia de una serie de interferencias o transferencias lingüísticas de la lengua fuente a la lengua objetivo. Estas marcas transcódigas entendidas como cualquier rasgo lingüístico que se introduce en una lengua A por la influencia de una lengua B, configuran una variedad singular en el quechua de los hablantes bilingües.
- Los fenómenos de interferencia gramatical pueden ser de índole cuantitativa, que conllevan a la modificación del inventario de rasgos gramaticales existentes en la

lengua objetivo (bien por adopción de uno nuevo, procedente de la lengua fuente, bien por eliminación de uno propio) y los de carácter cualitativo, que no varían cuantitativamente dicho inventario, pero sí la estructura de la lengua.

- Los casos de interferencia gramatical cuantitativa (por adopción *-o*, *-a* / (*-u-a*/ y eliminación *-nchis/-yku*) y cualitativa (por sustitución *-s/-kuna*, *-ito/-cha*, *-dor/-q* y reestructuración *-svo/-sov*), son formas que incrementan el vocabulario del quechua del Valle del Colca y enriquecen la competencia lingüística y comunicativa del hablante bilingüe.
- La especial situación de contacto en el Valle del Colca ha determinado el cambio lingüístico en dirección del español. Es decir, la comunidad quechuahablante del Colca está llevando a cabo cambios tomando como lengua meta el español. Este proceso como efecto del contacto está determinando que el quechua vaya efectuando cambios en la fonología, morfología y la sintaxis. La morfología quechua del Colca actualmente muestra la adquisición de rasgos morfológicos en la flexión y la derivación que está orientando a la reestructuración gradual de la lengua nativa. En el proceso de influencia de la morfología flexional tenemos: adquisición de la oposición masculino/femenino, el uso de un solo marcador del plural de primera persona *-yku* y el uso del morfema *-ra* como marcador de imperfecto, ausente en el protoquechua y los actuales dialectos. Estos procesos de interferencia están conduciendo a la reestructuración gramatical del quechua del Valle del Colca. De otro lado, tenemos la sustitución de *-kuna* por *-s*, así como el uso de los sufijos derivativos que implica el remplazo del agentivo *-q* por *-dor*, *-or*, etc.
- El grado de interferencia gramatical cuantitativa y cualitativa de los hablantes bilingües del Valle de Colca está determinado por las variables demoesociales: edad, sexo y nivel de instrucción. Estas variables sociolingüísticas son factores extralingüísticos preeminentes de la interferencia gramatical. En todos los niveles se ha comprobado que las personas con menor instrucción producen un uso más cercano al quechua patrimonial, aumentando progresivamente la presencia de elementos españoles a medida que aumenta el nivel de estudios. En lo referente a la influencia de la generación en los fenómenos de interferencia gramatical, la

frecuencia de uso es inversamente proporcional a la edad de los informantes: los jóvenes son los que más usan las formas nuevas, y los mayores, en menor proporción. Finalmente, en los análisis que hemos realizado referente a la división según el sexo de los informantes percibimos una mayor disposición de los varones a recibir las influencias de la lengua española, y cierta inclinación de las mujeres a los usos que más se acercan al quechua patrimonial.

Camposano (2018) en la investigación se planteó como objetivo: determinar la manifestación de conciencia fonológica durante el aprendizaje en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato Huancavelica. Llego a las siguientes conclusiones:

- Hay incidencia de conflictos durante el ejercicio de conciencia fonológica en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Se constata disolución de la marca fonética en el préstamo y remplazo los vocales /o/ por /u/, /e/, /i/ y la consonante /c/ por /q/ originados por intervención del idioma respecto del quechua.
- Los desarrollos de habilidades para la escritura son normales en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Se consta que dichos escolares tienen competencia al formar adecuadamente las palabras en quechua.
- La conversión de fonemas es normal en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Se evidencia el uso adecuado de vocales y consonantes en la escritura del quechua.

García (2006) en la investigación se planteó como objetivo: analizar el uso de lenguas de niños y niñas de 5 a 7 años, de familias. Llego a las siguientes conclusiones:

- La investigación se basa en cuatro estudios de caso. Presenta el análisis del uso de lenguas de niños y niñas del nivel inicial y primero del nivel primario en la escuela, la familia y la comunidad. Asimismo, las opiniones de los profesores que trabajan con dichos niños y opiniones de los padres de familia con referencia al uso de lenguas en la escuela, la familia y/o contexto.

- Los niños de este barrio son monolingües y/o bilingües incipientes, hablan la lengua originaria y el castellano. Sin embargo, en la escuela del barrio se trabaja con la modalidad monolingüe.
- Los datos revelan que en el contexto funcionan tres lenguas, el quechua, el castellano y el aimara. En el hogar, los sujetos de la investigación usan la lengua quechua, pero, cuando salen a la calle o interactúan con otras personas que no son de la familia, utilizan el castellano. En cambio, en la escuela, el uso de lenguas es diferente en cada nivel: en el nivel inicial, aún la profesora y algunos niños usan el quechua además del castellano; pero en el primer año del nivel primario, nadie usa el quechua en el aula, sólo el castellano.
- Los profesores dan a conocer que no trabajan con la modalidad bilingüe, por lo que no usan la lengua originaria en la escuela. Asimismo, los padres de familia ven como algo imposible que los profesores usen la lengua originaria en la escuela; sin embargo, no quieren que sus hijos se olviden del quechua.

Núñez (2007) en la investigación se planteó como objetivo: verificar el grado de influencia del sistema morfosintáctico aimara en el manejo del castellano en estudiantes de colegios fiscales alteños. Llegó a las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, de acuerdo a estudios sobre la gramática de la lengua aimara y del castellano pudimos observar la gran diferencia entre estas dos lenguas, con la presencia y ausencia de algunos elementos gramaticales y su morfosintaxis en sí, por lo que claramente se hace presente la interferencia de la morfosintaxis aimara en el manejo del castellano como L2, es así que confirmamos que la motosidad está presente en hablantes que tienen el aimara como lengua materna. Así mismo, las características del interlecto o motosidad mencionadas por Escobar y Mendoza, ya expuestas anteriormente fueron tomadas como base para la identificación de las características propias de la motosidad a nivel morfosintáctico, tales como: la ausencia del artículo, ausencia de género, discordancia de número, uso incorrecto del artículo, adjetivo precedido a su núcleo, precedencia del elemento poseedor, orden OV, tendencia a usar el sufijo –

a como marca de género añadida a toda palabra que termina en consonante, dislocación de los elementos del sintagma oracional, duplicación de posesivo, etc.

- En segundo lugar, los colegios seleccionados, para esta investigación, pertenecen a las zonas periféricas de la ciudad de El Alto que cuentan con todos los niveles que fueron requeridos para nuestra investigación, así mismo se pudo constatar que en su gran mayoría son hijos de familias que han emigrado de las provincias más cercanas a la misma, que poseen el aimara como lengua materna y algunos que nacieron en la misma ciudad, como en el caso de estudiantes de niveles de primaria inferior, pero en ambos casos o en su gran mayoría tienen como lengua materna el aimara y el castellano como segunda lengua . Y precisamente por tratarse de familias que emigran, en su gran mayoría, los padres, son de ocupación comerciantes, albañiles, agricultores o ganaderos.
- En tercer lugar, en nuestro estudio se tomó únicamente en cuenta la presencia de la motosidad a nivel morfosintáctico en escolares aimara – hablantes en el uso del castellano como segunda lengua, quienes son de origen rural; dentro de ello identificamos las características o los rasgos de la motosidad en un nivel morfosintáctico, como ya pudimos explicar y ejemplificar en páginas anteriores.
- En cuarto lugar pudimos alcanzar nuestro primer objetivo específico que fue el de determinar que el porcentaje de error en el uso del castellano como L2 entre hablantes del sexo masculino y femenino, así diremos que el porcentaje de error más alto, en cuanto al hablar motoso, se halla en el sexo femenino, aunque la diferencia es mínima: en el sexo masculino tenemos un 45 % de casos de motosidad y en el sexo femenino se tiene un 55 % de casos de interlecto, haciendo un total del 100% de todos los casos de motosidad.
- En quinto lugar también pudimos determinar el grado de mayor frecuencia de casos de motosidad de acuerdo a los grados de escolaridad, que llega a alcanzar nuestro segundo objetivo específico, el de determinar los grados de colegios (primario o secundario), donde se presentan con mayor frecuencia la motosidad; es así que observamos que los casos de motosidad disminuyen de acuerdo al tiempo de residencia en la ciudad de El Alto y el contacto con la enseñanza en los

colegios, que como es sabido se la imparte en castellano, a diferencia de algunos hablantes quienes están en grados avanzados, pero que sin embargo tienen poco tiempo de residencia en la ciudad, por lo que se pudo determinar que su hablar motoso es mayor que el resto. Así tenemos: 5to. de primaria inferior con 24 %, 6to. de primaria superior con un 29 %, 8vo. de primaria superior con un 23 %, 2do. de secundaria con un 14 % y 4to. De secundaria con un 10 % de casos de motosidad, que hacen el 100 % de casos de motosidad presentes en estos estudiantes.

- Finalmente, de acuerdo a las entrevistas realizadas pudimos determinar que el ambiente familiar contribuye bastante en el manejo del castellano como segunda lengua, puesto que la mayoría de los padres de familia y familia en sí, son hablantes aimaras y muchos de ellos aún viven en las provincias más cercanas a la ciudad de el Alto; por lo tanto, la ocupación de los mismos es de ganadería, agricultura y comercio de los mismos en la ciudad y en los casos donde la residencia de la familia se halla en la misma ciudad la ocupación de los padres es de albañilería, transporte, o comercio, por lo tanto el hablar de estas personas no se halla dentro de un bilingüismo como tal y se puede determinar que su hablar también es motoso y todo este entorno no ayuda mucho para que el uso del castellano sea el correcto en hablantes que aún están en etapa de escolaridad. Estos datos obtenidos nos permiten alcanzar nuestro tercer objetivo específico, el de determinar el grado de influencia del ambiente familiar en el aprendizaje del castellano.
- En conclusión, decimos que la motosidad se halla presente en estudiantes de colegios estatales de la ciudad de el Alto en todos los grados de escolaridad y en ambos sexos. Así mismo indicamos también que aún vivimos, muy claramente, una situación de diglosia presente en la sociedad alteña, donde se pueden distinguir la jerarquización de las lenguas, en este caso el castellano goza de mayor prestigio por ser también la lengua oficial del país y por lo tanto la que debe ser usada para la enseñanza y la integración en la sociedad; por otro lado, el aimara es limitado a un uso familiar e íntimo, llegando a ser una lengua de menor jerarquía.

Vázquez y Rodríguez (2015) en la investigación se planteó como objetivo: establecer la influencia de los rasgos lingüísticos del quechua en el habla estándar del español en la comunidad Rinconada del Bosque Yanacoto, Chosica. Llego a las siguientes conclusiones:

- Analizado los rasgos léxicos del español estándar de los pobladores de Yanacoto han sido influido por características de los léxicos del quechua porque no manejan el mismo sistema fonemas por esta razón hubo imprecisión léxico, cambio de acento ya que el quechua es una lengua estable en el acento, casi toda la palabra es grave y el acento del español es más movable, no es estable; ocurrió supresión de fonemas en la posición intervocálica y cambios fonéticos porque su estructura de L1.
- Los rasgos fonéticos del quechua que han influido en el español estándar ha sido por los cambios de los fonos en la mayoría de los [i] [u] ya que el sistema vocálico del quechua solo cuenta con tres vocales [a, i, u] consideramos que la cavidad bucal de un quechua hablante está adecuada para este sistema y al pasar a una estructura que no es la suya va afrontar este problema.
- La influencia morfosintáctica se dio porque los pobladores de Yanacoto tienen una estructura morfosintáctica aglutinante y no es la estructura morfológica flexional de español; pues la muestra utiliza la estructura de su L1 para construir frases y oraciones en L2. En muchos casos lleva las estructuras completas de L1 para la construcción frases de L2 como en el caso de la palabra [esposon] y [alegracon] que son de estructura aglutinante del quechua quechuizado.
- Los pobladores de la comunidad La Rinconada del Bosque Yanacoto, Chosica han influido con sus rasgos semánticos de origen quechua como L1 en el habla culta y coloquial del español con palabras [chullpi, api, congalla, chapla, etc.]
- La estructura sintáctica de la L1 influye de manera considerable en el habla culta y coloquial del idioma español en la comunidad Rinconada del Bosque Yanacoto, Chosica, ya que los pobladores de esta comunidad como hemos constatado

proviene del ande y tiene como habla al idioma quechua como L1 de una estructura sintáctica SOV y no SVO del español.

- Conclusión de las propiedades universales de los rasgos lingüísticos del quechua influyen en el habla culta y coloquial del idioma español. El acento del idioma quechua es estable por eso influye en el español estándar ya que esta puede cambiar de posición y también, de significado. La estructura sintáctica SOV alteración a la estructura sintáctica del español estándar culto y coloquial del español. La estructura morfosintaxis aglutinante del quechua influye en la estructura SVO del español estándar.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema

El problema de la diglosia es la situación que se da cuando en un mismo territorio coexisten dos lenguas con diverso estatus social, de modo que una de ellas se configura como lengua de prestigio frente a la otra, que queda relegada a una posición subalterna. Esta situación se ve apuntalada por los diversos ámbitos en que se puede hacer uso de una y otra. Así, la lengua dominante suele ser la que de manera oficial u oficiosa se emplea en la administración, la enseñanza, la justicia, los medios de comunicación, etc., mientras que la variedad desfavorecida queda relegada a los ámbitos familiares e informales.

Por lo general, la variedad prestigiosa suele estar mejor descrita y codificada, es decir, existe una serie de tratados gramaticales, diccionarios, prontuarios ortográficos, manuales de estilo, etc. en los que se explica cómo es la lengua y cuál es su uso correcto. Esto se suele interpretar ingenuamente en el sentido de una mayor bondad o complejidad intrínsecas de la lengua que acumula esa tradición gramatical. Así es como hay que entender, por lo general, juicios simplistas del tipo La lengua X tiene gramática, la lengua Y no tiene gramática, todas las lenguas tienen gramática, otra cosa es que alguien se haya tomado el trabajo de describirla y normalizarla (Bustos, 2010).

El Perú es un país pluricultural y multilingüe y actualmente está en proceso de construcción de la interculturalidad e inclusión social.

La política de revaloración y desarrollo de las culturas, lenguas originarias y territorio vienen generándose paulatinamente como política de buena intención de parte de los

gobiernos de turno, pero su implementación aun no es adecuada ni pertinente, pues no responde a las necesidades y demandas socio culturales lingüísticas y territoriales de los pueblos originarios. Por otra parte, el gobierno regional está realizando el proyecto Educativo Regional sólo en los niveles de Inicial y Primaria, como una de las políticas priorizadas por la región Apurímac; sin embargo, este nuevo Diseño Curricular Regional, Pretende construirse ignorando los conocimientos de la cultura andina, sólo adoptando el Diseño Curricular Nacional, desde la perspectiva de la cultura occidental implementado por la política gubernamental.

En la actualidad la diversificación curricular en el nivel secundario es deficiente y descontextualizada. Por tal razón, los docentes del nivel secundario tienen diferentes concepciones sobre la interferencia lingüística o uso diglosico que se presentan en las actividades culturales que desarrolla la Institución Educativa promovida por el docente de área de comunicación. Con estos elementos se puede producir cambios y mejoras en los procesos de aprendizaje especialmente en su expresión oral. Además, considero analizar la realidad de los intercambios verbales en la comunidad educativa puesto que estos intercambios dan cuenta del uso cotidiano de 2 lenguas de forma simultanea o extemporánea como también de 2 culturas que se intercambian entre sí de acuerdo a las circunstancias en el uso personal y colectivo. Observamos que con la población estudiante provenientes de las comunidades con fortaleza de identidad cultural andina.

La convivencia del quechua con el castellano, la cultura andina con otras culturas, ha hecho de que gran parte de los quechua hablantes se hayan debilitado en mantener los usos y funciones de la lengua materna de sus ancestros. Por ejemplo, en los últimos tiempos muchos vocablos quechuas han sido sustituidos por vocablos del castellano, tales como apurayman hamuy de ‘venga apurado’, pasaykamuy de ‘pasa’, etc. situaciones comunicativas que no es quechua ni es castellano. Las situaciones comunicativas descritas que ocurren en la cotidianidad, también ocurren en el escenario de la institución educativa. Los niños, niñas y los docentes son portadores de las situaciones comunicativas de la comunidad y el quechua lo utilizan en esporádicas ocasiones durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, entre los docentes se comunican en castellano, pero cuando se comunican con algunos estudiantes lo hacen en quechua. También el quechua en la escuela se ha folclorizado, pues sirve para cantar,

bailar, relatar cuentos, mitos, leyendas, hacer bromas, contar chistes o dar algunas órdenes. En los niños y niñas el quechua se ha convertido sólo para comunicarse entre ellos en voz baja, en susurro o en los recreos cuando juegan entre ellos. Y en el proceso mismo de la enseñanza y aprendizaje el docente por lo general ha mostrado debilidad en el uso del quechua como instrumento de aprendizaje, en cambio para los niños y niñas cuando el docente utiliza el quechua se sienten muy contentos y aprenden con mayor rapidez a pesar de su poco uso por parte de ellos.

2.2. Problema de investigación

2.2.1. Problema general

¿Cuál es el uso diglósico de las lenguas quechuas y castellano en los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac?

2.2.2. Problemas específicas

¿Cuáles son las funciones diglosicas en la comunicación entre dos realidades lingüísticas culturales en los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac?

¿Con el uso de las lenguas quechuas y castellano que dificultades encuentran los docentes para desarrollar sus clases con los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac?

¿Qué características tienen el uso de la lengua quechua y castellano hablado en su contexto escolar, en los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac?

2.3. Justificación

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo debido al problema que se observó en los estudiantes de 12 a 17 años de la I.E.S. Agropecuario N° 08 de Apurímac. Donde los docentes tienen poco conocimiento sobre cómo aplicar estrategias para mejorar los problemas de comunicación que presentan los niños y adolescentes. Además, el

desarrollo infantil no es lineal y homogéneo, cada niño y niña posee su propio ritmo de aprendizaje que se traduce en diferentes niveles de maduración en cada uno de los ámbitos (cognitivo, social, comunicativo, etc.).

Con el presente trabajo se beneficiarán los niños, docentes, representantes de sector educación y legales. La enseñanza en la etapa de Educación Infantil hace referencia a la variedad de posibilidades que un maestro/a debe ofrecer a los/as niños/as, argumentada esta necesidad desde las propias características diferenciales de los estudiantes y de manera especial atender aquella necesidad que tienen los niños de comunicarse claramente con las personas de su entorno.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Determinar el uso diglósico de las lenguas quechuas y castellano en los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac.

2.4.2. Objetivos específicas

Identificar las funciones diglosicas en la comunicación entre dos realidades lingüísticas culturales en los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac.

Explicar las dificultades del uso de las lenguas quechuas y castellano que se encuentran en los docentes para desarrollar sus clases con los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac.

Describir las características del uso de la lengua quechua y castellano hablado en su contexto escolar, en los estudiantes de 12 a 17 años del colegio urbano de la Institución Educativa Secundaria Agropecuario N° 08 de Apurímac.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Acceso al campo

Los procesos formales para ingresar al escenario de la investigación sobre el uso diglósico de las lenguas quechua y castellano en el colegio urbano IES Agropecuario N° 8 Región Apurímac. Han sido las fuentes de información, antecedentes de estudio. Los permisos solicitados a la institución educativa, para acceder a realizar el trabajo de campo. De la misma manera debo manifestar el periodo en el cual se realizó el estudio respectivo fue de 1 año a partir de diciembre del 2017 y se concluyó en diciembre de 2018, las dificultades que se ha encontrado poca información sobre el tema.

3.2. Población y muestra

La población está conformada por los estudiantes migrantes del campo a la ciudad de San Jerónimo quienes vienen con el propósito de mejorar su condición de vida buscando una mejor educación en la IE secundario Agropecuario N° 08 de entre 12 a 17 años de edad.

La muestra se obtuvo por conveniencia de acuerdo al número de usuarios y sus familias que acuden al centro de referencia, quienes quisieron participar en la recolección de datos de forma libre y voluntaria. Fueron un total de diez participantes, entre varones y mujeres.

3.3. Método de investigación

La investigación se realiza fundamentado en el paradigma del enfoque “EMIC” Cualitativo, lo que garantizará la obtención de la información desde la percepción de los

informantes que viven durante su vida el proceso de una educación teniendo en cuenta su lengua y cultura quechua, para luego ser completado su formación básica en una propuesta educativa sin tomar en cuenta su tipo y modelo de aprendizaje en el nivel anterior. A partir de la información, se proyectarán conceptos sensibilizadores que fundamentarán las nuevas teorías.

El enfoque que asume la investigación, se desarrolla teniendo en cuenta la comprensión e interpretación de la realidad a partir de los hallazgos realizados en la conducta humana a partir del conocimiento generado para comprender la realidad. “...enfoque orientado a la comprensión e interpretación cualitativa de la significación de los discursos y de la dimensión simbólica de la conducta humana. Responde a las técnicas suaves de recolección de información”. Por el tipo de investigación, los protagonistas son personas que conviven a diario con la realidad; por lo que ellos y ellas serán los que brinden información a fin de llegar a los hallazgos finales. “para comprender el comportamiento de la gente debemos aproximarnos a ella de forma tal que tengamos acceso a los significados que guían su comportamiento. De esta manera la investigación es un proceso activo en el que los relatos se producen mediante la selectiva observación e interpretación teórica de lo que se ve, haciendo preguntas concretas e interpretando las respuestas, escribiendo notas de campo y transcribiendo grabaciones de audio y video, así como escribiendo las conclusiones de la investigación”.

3.4. Estrategias de recogida y registro de datos

Técnicas: Las técnicas que son parte de la presente investigación serán:

La entrevista: Es la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Se considera que este método es más eficaz que el cuestionario, ya que permite obtener una información más completa Galán (2013). Para Denis y Lincoln (2005) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador.

La observación: La observación es la técnica de investigación básica, sobre las que se sustentan todas las demás, ya que establece la relación básica entre el sujeto que observa

y el objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad. Además, es una técnica a usarse para obtener datos a través del seguimiento a los involucrados; para ello, se usará la guía de observación en la que contiene aspectos esenciales para recoger información relevante. Para esta técnica, el investigador se vinculará en las diferentes actividades planificadas con propósitos de observar las diversas conductas y actitudes de los adolescentes la IE. Agropecuario N° 08 de San Jerónimo, migrantes del campo a la ciudad que participan en la muestra.

Grupo focal: La investigación requiere recoger información colectiva de los protagonistas, de las fuentes en su espacio y momento oportuno. “el grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación”. La sesión se realizará con los adolescentes, migrantes del campo a la ciudad. Para lograr los propósitos de la presente investigación se utilizarán los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

Registro de información en audio y video: Se hará uso de grabación en audio; dado que estos instrumentos permiten retener datos, conversaciones formales o informales, en las actividades culturales y recreativas que la mente no puede grabar con “fidelidad” y luego evocar las veces que una quiere; por ello es necesario recurrir a algunos elementos electrónicos como las grabadoras o reporteras, las cuales nos permiten registrar datos que nuestra mente deja pasar.

3.5. Técnicas de análisis.

Como se sabe los datos obtenidos algunos son la resultante de haber aplicado algún instrumento de recopilación de la información (entrevistas, diálogos en focus group) y datos son productos de la observación. El tratamiento de estos datos es más un análisis descriptivo coherente, para una interpretación minuciosa y detallada del problema identificado. Esta actividad es procesual y dinámica, desde el inicio del trabajo de campo hasta que se retira de éste y se redacta el informe final de investigación. En el presente año lectivo, según la nómina de matrícula de los alumnos y la ficha de escuela, hay 32 alumnos matriculados, la cantidad entre varones y mujeres es casi equilibrada. Del mismo

modo, la lengua materna de los niños y niñas se distribuye en una cantidad casi equivalente entre el quechua y el castellano.

Selección de informantes: La muestra constituyen los miembros del APAFA, padres y madres de familia, jóvenes, estudiantes y docentes; quienes han aportado con informaciones relevantes y han permitido realizar las observaciones y las entrevistas para lograr los propósitos de la presente investigación. Para este efecto, se han levantado un registro de jóvenes estudiantes de la institución asequibles a la observación y a la entrevista, entre quechua hablantes o con los castellano hablantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Uso de la diglosia en la lengua quechua y castellano

En los andes del sur del Perú, especialmente en las regiones Huancavelica, Ayacucho y Apurímac (Andahuaylas, Chincheros y Aymaraes), coexisten las lenguas quechua Chanca y el castellano pero en una relación asimétrica y diglósica, por cuanto el castellano es la lengua predominante y el quechua se encuentra en una situación minusvalorada y relegada, a pesar de que la mayoría de la población son quechua hablantes o bilingües (quechua - castellano), sabiendo que está reconocido resolutivamente por el Ministerio de Educación.

La diglosia entre el castellano y las lenguas originarias del país tiene algunas causas que influyeron en el desarrollo de las dos lenguas, entre las cuales podemos mencionar las siguientes: La conquista española la primera causa de la diglosia en nuestro país y en muchos países de América Latina porque impusieron su lengua como oficial dominante y no les permitieron dialogar en su propia lengua. El contacto entre el quechua y el español con las lenguas ancestrales en toda América Latina no fue ni casual y menos pacífico. El carácter mismo de la conquista española fue violento.

La alineación colonialista: la construcción de la colonia, posterior a la conquista española, no disminuyó la violencia contra el pueblo indígena y su cultura, sino que mantuvo una actitud permanente de favorecimiento hacia la madre patria de España. Según las observaciones realizadas a los estudiantes en los espacios de recreación, actividades culturales se ven diferentes formas de comunicación, cuando dialogan entre compañeros

que tienen una cierta confianza su diálogo es en su lengua materna o en castellano, pero cuando ingresan al aula tratan de comunicarse en castellano o en quechua teniendo cierta dificultad en su habla formal del castellano ya que muchos de ellos lo mezclan con el quechua y el castellano, por ejemplo:

- Ernesto dice a Juan *tareayquita ruwamurankichu* y Juan responde *manan luz canchu chaymi nana tareayta ruwamunichu*.
- Hermana mayor: *Mamacha me ha encargado que el patio de la casa debes barrer.*
- Hermano menor: *Y, ¡tú!, ¿qué vas a hacer? Qamyá ruway (Has pues tú).*
- Hermana mayor: *Yo voy a arreglar la cocina.*
- Hermano menor: *Ya, ya, ya voy a barrer. ¿Maypitaq escoba? ¿Dónde está la escoba?).*

En este dialogo encontramos la diglosia que es mezcla de dos lenguas y que de alguna forma se comprenden entre ellos. En las situaciones comunicativas en el que los hablantes interactúan y se intercomunican se puede evidenciar el uso funcional de la lengua y el valor que le dan a la lengua en uso. En una situación comunicativa conjugan diferentes factores, tales como: el mensaje o contenido, la circunstancia o momento, el medio a través del cual se transmiten los mensajes, situación emocional de los hablantes, el marco cultural en el que se desenvuelve la comunicación, la pertinencia comunicativa y lingüística del habla, entre otros.

4.2. La educación bilingüe frente a la diglosia

En nuestro distrito de San Jerónimo existe una educación intercultural bilingüe en los niveles de educación inicial y primaria en donde los docentes de estas instituciones dan prioridad a su realidad del niño y niña partiendo de sus necesidades e intereses de ellos. Estos estudiantes vienen al nivel secundario con una identidad cultural que está en proceso de formación personal. Pero, lo que ocurre en las instituciones educativas secundarios es que lo bajan su autoestima, ya sean los mismos compañeros o los propios docentes empiezan a menospreciarlos por lo que se expresa en su lengua materna, es por esta razón, que el aspecto diglósico se desarrolla con mayor frecuencia ya que estos

estudiantes inician su expresión oral utilizando las dos lenguas porque hacen una mezcla entre el quechua y el castellano.

Por lo tanto, al dialogar con los docentes del área de comunicación y matemática nos responden muchos que no les interesa, pero hay pocos docentes que si se identifican con la cultura quechua donde el uso funcional de la lengua quechua y la valoración que le dan los propios hablantes y otras personas que trabajan en la comunidad como son los profesores de la Institución Educativa Agropecuario N° 08 del distrito de San Jerónimo en el desarrollo de las capacidades comunicativas en los contextos familiar, escolar y comunal; capacidades lingüísticas en el desarrollo de la conciencia lingüística y fonológica del quechua, las interferencias lingüísticas, los préstamos lingüísticos, uso de léxicos, entre otros; se deben desarrollar y formular documentos que respalden las capacidades culturales en el pensamiento andino y en el desarrollo de los saberes de la cultura propia; finalmente en relación al desarrollo de las capacidades pedagógicas, fundamentalmente en los espacios y escenarios de aplicación de la EIB como son el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la expresión y comprensión oral, comprensión lectora y producción escrita, todo este proceso debe ser articulado en los niveles educativos y relación a otras instituciones sociales.

4.3. Capacidades comunicativas y el uso funcional del quechua

Las situaciones comunicativas, ocurren cuando dos o más hablantes se intercomunican y ello se da en diversos escenarios y contextos familiar, comunal y escolar. Ejemplo: El hijo pide permiso a la mamá para ir a jugar con sus amiguitos.

— *Hijo: ¡Mamay, mamay!, huk ratuchalla permisuykuway Tomascha qayamuwachkan (¡Mamá, mamá!, dame permiso un ratito, Tomascito me estállamando)*

— *Mamá: Huk ratuchalla. Vivomantaq kutimunki. ¡Yanqañataq warma! (Un ratito no más. Pero, vas a regresar rápido).*

En la situación comunicativa, aparentemente la comunicación es en quechua, y no es así, pues utilizan muchos préstamos del castellano, tales como “ratuchalla” (de un momentito, de breve tiempo), “permisuykuway” (de dar permiso), “vivomantaq” (de rápido). Lo

correcto hubiera sido utilizar las palabras “pisillamanta” ‘de un momentito’, “huñichaykuway” ‘de permitir’, “utqaymantaq” ‘rápido’ en lugar de préstamos innecesarios y tipificadas como quechuañol respectivamente.

En la situación comunicativa 1, en el diálogo entre los hermanos se aprecia que gran parte de la comunicación lo hacen en castellano y complementariamente en quechua. Sin embargo, logran comprenderse, porque ambos son bilingües. Por ello, cuando quieren y cuando pueden utilizan sea quechua, sea castellano, mezclando ambas lenguas, de manera que pierden las lenguas su estructura gramatical y discursiva inclusive.

— *José: Maytañam tiyuy (A dónde vas tío)*

— *Manuel: Chakratañam llamkaq richkani. ¿qamrí? (Estoy yendo a trabajar a la chacra. ¿Y tú?)*

— *José: Ñuqaqa tiyuy wakaymanmi richkani (Tío yo estoy yendo a mis vacas)*

— *Manuel: Kusa, chaynaqa tupananchikkama (Muy bien, si es así hasta pronto)*

— *José: Ratukama tiyu (tío hasta otro momento).*

En la situación comunicativa entre Manuel y su sobrino José, se aprecia lo siguiente: 1) La interacción comunicativa se desarrolla en el quechua Chanca, de manera fluida y sencilla y, totalmente comprensible para ambos hablantes; 2) los léxicos “¿allinllachu? ‘¿Cómo estás?’ y “allinllam” ‘estoy bien’ cumplen las funciones del saludo al interactuar comunicativamente entre dos personas, en este caso; 3) los léxicos “tupananchikkama” ‘hasta pronto’ y “ratukama” ‘hasta otro momento’ cumplen las funciones de despedida en la lengua quechua, pero “ratukama” tiene raíz en el castellano “ratu-“ que viene de “rato” y “-kama” es el sufijo limitativo ‘hasta’, de manera que “ratukama” es el quechuañol que equivale ‘hasta otro momento’; 4) los demás léxicos del quechua están bien utilizadas, situación que nos induce a afirmar que el quechua en la comunicación de las dos personas es funcional.

4.4. El uso funcional de la diglosia en el contexto escolar

En la I.E. Agropecuario N° 08 del distrito de San Jerónimo, se ha venido aplicando la propuesta de educación intercultural bilingüe (EIB) hace cinco años atrás con el proyecto

Escuelas Amigas de UNICEF en el período 2014 a 2016, con el Proyecto Escuela Amable de los Chancas de la Asociación Educativa Saywa. Sin embargo, los procesos educativos generalmente se desarrollan en la lengua predominante del docente, que es el castellano, a pesar de que los jóvenes y señoritas de secundaria, fundamentalmente los son quechua hablantes y castellano, en la institución educativa y fuera de ella se han identificado espacios y tiempos de uso del quechua por los agentes educativos donde la interacción comunicativa es bastante fluida y se manifiesta de manera natural e informal. En el contexto escolar, las observaciones y registros de las interacciones comunicativas permitieron apreciar los usos del quechua en los diferentes espacios y tiempos, en tales como:

- En el trayecto casa – institución educativa
- En el patio, durante la formación de estudiantes y en las actividades permanentes.
- En el aula, durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
- En el patio y en el aula, durante el receso.
- En la salida de la institución educativa.
- En el trayecto de retorno a la casa.

El quechua en el trayecto casa – institución educativa.

En las mañanas, los jóvenes y señoritas desde muy temprano realizan diversas tareas en la casa según sus responsabilidades, luego toman sus desayunos y se desplazan hacia la institución educativa, encontrándose en el camino o calle con sus compañeros o compañeras, generándose interacciones comunicativas entre ellos.

Situación comunicativa. Cuando se encuentran dos jóvenes.

- *Mario (1er. Grado): Hola Juancha, ¿al colegio estás yendo?*
- *Julián (2to. Grado): Arí, ¿vamos? (Sí)*
- *Mario (1er. Grado): Qué me dirá el profe, no he terminado mi tarea.*

— *Julian (2to. Grado): ¡Anda! Ruwawaqmi riki (Hubieras hecho pues).*

— *Mario (1er. Grado): Es que qayna punchaw tardentaqa vakay michiqmi rirqani (es que ayer en la tarde he ido a pastar mis vacas).*

En la situación comunicativa que se da con los jóvenes Mario y Julián durante el trayecto a la I.E., corrobora lo que ya estaba expresado, de que los niños se comunican de manera natural e informal, en castellano o en quechua, y de manera indistinta, aún no están en situación de cuidar la estructura de las lenguas, tampoco conocen y manejan la conciencia diglósica y lingüística para comunicarse con sus pares. A pesar del uso a sistémico de las lenguas quechua y castellano, los mensajes que ellos producen comprenden ellos. Para los efectos de la presente investigación interesa el uso funcional y su valoración; al respecto, en la presente situación comunicativa no hacen uso correcto del quechua, tampoco respetan y valoran a la lengua originaria.

El quechua en el patio, durante la formación de estudiantes y en las actividades permanentes.

Situación comunicativa 1. Encuentro de la profesora con una estudiante.

— Prof. Nancy: *Imaynallam, ¿allinllachu Irma? (Cómo estás, ¿Estás bien naty?)*

— Irma (1er. Grado): *Allinllam profesora (Estoy bien profesora).*

En la situación comunicativa 1, se aprecia buen avance en la valoración y el uso del quechua, cuando la profesora Nancy motiva el uso del quechua para comunicarse con la niña Naty, con excepción del uso del léxico “profesora”, que muy bien pudo haber reemplazado con el léxico quechua “yachachiq”.

Situación comunicativa 2.

— Carlos (1to. Grado): *Señorita, ¡buenos días!*

— Prof. Nancy: *¡Buenos días Carlos!, ¿Allinllachu? (¿Cómo estás?).*

— Carlos (1to. Grado): *Allinllammi kachkani (Estoy bien).*

— Prof. Nancy: *Kusa. Mamaykirí, ¿allinllachu kachkan? (Bien. Tu mamá, ¿está bien nomás?).*

— Carlos (1to. Grado): *Si profesora, está bien no más.*

En la situación comunicativa 2, se aprecia el uso de diglosia y léxicos del castellano como “señorita”, “buenos días”, cuyos equivalentes en quechua serían “sipas” o “yachachiq”, “rimaykukullayki”. También es notorio la tendencia al uso del castellano por parte del estudiante Carlos, a pesar de estar en comunicación en quechua.

4.5. El quechua en el patio, durante el receso.

Todos los jóvenes y señoritas cuando llega la hora del receso salen al patio con mucha alegría, y al encontrarse con sus amigos y amigas conversan de diversos temas o aspectos de sus familias, de sus sueños, de las actividades que desarrollaron en día anterior, otros se ponen a jugar en vóley, en fulbito; y el idioma con la cual se comunican es el quechua por lo general, pocos niños utilizan el castellano.

Situación comunicativa 2. Los niños de 1er grado juegan al fútbol en el patio.

— José: *Que chusen Carlos con Juan para jugar un partidito (que choquen Carlos ...).*

— Carlos: *¡Yá! Ñuqachawan Juancha chusaykusaqku (¡Ya! Con Juancha voy a chocar).*

— Juan: *¡Arí! Apurayman (¡Sí! Rápido).*

— Lucas: *Carloscha ñuqata qayamuway (Carlitos llámame a mí).*

— Raúl: *Juan ñuqachata, ñuqachata (Juan a mí, a mí).*

— Juan: *¡Haytamuy!, pelotata no te hagas quitar (¡Patea!, ...).*

— José: *Apurayman corriy, corre, tira la pelota. Anda, pasa pues rápido.*

— Américo: *Muy bien maqtacha, allin, allin (Muy bien jovencito, bien bien).*

Durante el receso, los jóvenes también se agrupan para jugar al fútbol, en algunas ocasiones de un grado contra otro grado, en otras entre los integrantes del mismo grado, el asunto es tener una pelota con que jugar. Forman dos equipos y crean una cancha deportiva colocando piedras u otros objetos para los arcos. En este proceso, la interacción comunicativa entre los jugadores es fluida, y lo hacen en quechua como en castellano de manera indistinta, en muchas de las ocasiones mezclando raíz castellana y sufijo quechua. Los niños de grados superiores son bilingües.

4.6. El quechua en la salida de la institución educativa.

Situación comunicativa 1. De retorno a la casa.

- Martha (2°): *Mamayki, ¿wasiykipichu kachkan? (Tú mamá, ¿Está en tú casa?).*
- Juan (1°): *Manam, wakay michiqmi pasarqa, taytaypas chakrayman richkarqa (No, ha ido a pastar mis vacas, mi papá también estaba yendo a la chacra).*
- Martha (2°): *Kunan, ¿imatataq mikunkiri? (Ahora, ¿Qué vas a comer?).*
- Juan (1°): *Mamayqa, mikunaytaqa saqitamunmi, hermanochaywan vamos a calentar. Qampa mamayki, ¿wasikipichu kachkan? (Mi mamá, ha dejado mi comida, con mi hermanito vamos a calentar. Y tú mamá, ¿está en tu casa?).*
- Martha (2°): *Ñuqapapas uywayku michiqmi richkarqa, ahorita voy a alcanzar (De mí también estaba yendo a pastar mis animales, ...).*

Los jóvenes y señoritas al retorno de la institución educativa a sus casas, en el trayecto algunos caminan solos, otros en pares, o en grupo. En estos últimos se ha observado que entre ellos mantienen una fluida comunicación en quechua, en castellano, y muchos de los léxicos que utilizan son mezcla de los dos idiomas, pero entre ellos se comprenden sin ninguna dificultad. Entonces, el uso de algunos léxicos del quechua es funcional, pero el valor que le dan al quechua ya no es igual como en épocas anteriores, siempre hay la tendencia de reemplazar con léxicos castellanos en ese momento hay uso diglosico.

4.7. El quechua en el aula, durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

En la actualidad, en aulas EIB, el uso del quechua se realiza de manera oficial y pública (D.S. N° 006-2016-MINEDU), para ello se considera como pre-requisitos que en el contexto se hable una o más lenguas originarias, además se desarrolle las caracterizaciones sociolingüístico y el psicolingüístico para determinar las lenguas de mayor uso en la comunidad y el nivel de dominio de las lenguas del contexto por cada uno de los estudiantes, ello posibilitará a la determinación del escenario lingüístico del aula, y este proceso de conocimiento y planificación se evidenciará en los horarios de clases bilingües, en el que se precisan los espacios y tiempos de uso para cada lengua, es decir, la lengua quechua tiene días y horas de uso en la semana, no solo en el área curricular de comunicación lengua originaria, sino también en las demás áreas curriculares EIB. Todos estos propósitos lamentablemente en la práctica se diluyen por diversos factores como por ejemplo la formación en servicio e inicial de docentes, motivación y empoderamiento de los docentes para trabajar EIB, identidad cultural de los docentes, resistencia de algunos docentes y padres de familia para la enseñanza en la lengua originaria, entre otros. Por todo ello, el avance del uso del quechua en la institución educativa aún sigue siendo débil; tal como podemos apreciar en las situaciones comunicativas que se han observado y registrado.

Situación comunicativa 1. Cuando la docente ingresa al aula de 1er. Grado y en el horario de clases indica que debe utilizarse el quechua.

- Estudiantes (en coro): ¡Profesora!, ¡Buenos días!
- Profesora: *¡Niños y niñas, buenos días!, ¡tomen asiento, siéntate, siéntate! Warmakuna, ¿allinllachu?, ¿kuisqallachu? (Niños y niñas, ¿están bien?, ¿están alegres?).*
- Estudiantes (en coro): *¡allinllam!, ¡allinllam!, profesora. (¡Bien!, ¡bien!, profesora).*
- Profesora: *Kunan punchaw, ¿qichwapichu, castellanopichu yachasun? (Hoy día, ¿vamos a aprender en quechua o en castellano?).*
- Estudiante 1: *Kunanqa qichwam tupan (ahora toca quechua).*

— Estudiante 2: *¡Arí yachachiq!, Kunanqa qichwallamanta rimanakusun (¡Sí profesora!, ahora tenemos que conversar sólo en quechua).*

En la situación comunicativa expuesta, la docente al ingresar al aula recibe saludos de sus estudiantes, en coro, en castellano. La docente responde también en castellano, pero luego utiliza el quechua para inducir en los estudiantes a hacer uso del idioma del día. La docente hábilmente les pregunta en qué idioma van a trabajar y los estudiantes indican que es el quechua, con la cual van a trabajar. Los estudiantes, muy noblemente, desde ese instante utilizan el quechua, haciéndola funcional y muy potente para lograr mejores aprendizajes.

4.8. En la herencia cultural

La herencia cultural considerada como el proceso de transmisión de generación en generación de la cosmovisión, los saberes y prácticas, principios y valores, percepciones y actitudes, entre otros de la cultura propia. En la cultura andina, desde tiempos remotos las familias practicaron la herencia cultural de manera consciente a fin de que los saberes de los abuelos y padres perduren en los hijos y nietos de la familia. Esta práctica progresivamente se ha debilitado en el tiempo, con la intromisión e imposición de otros patrones culturales, como es la cultura occidental.

El distrito de San Jerónimo no es ajeno a este proceso de devaluación de la práctica de la herencia cultural. Existe una brecha cultural enorme entre los conocimientos y prácticas de los abuelos y abuelas y lo que los hijos e hijas conocen y saben de su cultura propia, y aún es mayor con lo que saben y practican los hijos de los hijos, es decir, de los nietos. Este detalle es notorio en el uso funcional de la lengua quechua y en valoración que le dan los propios hablantes. Es sumamente crítica el hecho de que los abuelos y abuelas se comunicaban plenamente en todas las actividades en quechua, sus hijos, hijas hoy padres y madres de familia usan en quechua (quechuañol) también usan el castellano (castellano andino), sus hijos e hijas ya son bilingües con uso preponderante del castellano. Los niños y niñas en edad preescolar son más castellano hablantes y ya no quieren hablar en quechua. Es decir, padres con quechua como lengua materna, y sus pequeños hijos con castellano como primera lengua. Este proceso nos va conducir a la muerte segura de nuestra cultura y lengua

quechua. Un ejemplo del uso de las lenguas de madres con sus pequeños hijos en una de las calles de San Jerónimo.

— Mamá: *Apúrate camina hija, se hace tarde. En la calle se encuentra con la vecina.*

— Vecina: *Buenos días, mama Rosa, imaynallam.*

— Mamá: *Allinllam, wawaytam jardinman apachkani.*

— Vecina: *Allinmi, ¿Imaynallam qusayki kachkan?*

— Niña: *(Interrumpe la niña) Apúrate mamá, vamos.*

— Mamá: *Vaya avanzando ahorita te alcanzo.*

— Vecina: *Kayna apurayllañaam lliwpas tiyanchik.*

— Mamá: *Arí, huk punchawña rimanakusun.*

En la situación comunicativa podemos apreciar, que entre mayores hablan en quechua, y cuando conversan con su hija lo hace en castellano. En este proceso la niña ya es castellano hablante y el uso diglósico.

4.9. El uso funcional del quechua en los procesos de enseñanza

En contextos socio culturales diversos, como en el distrito de San Jerónimo, la aplicación de la educación intercultural bilingüe pertinente y de calidad, es uno de los retos de la educación de hoy, para esta realidad. El castellano es la lengua de uso preferido por los docentes de aula, también el quechua es la lengua originaria que tiene que aplicarse como instrumento de aprendizaje y objeto de estudio, de acuerdo al escenario lingüístico identificado como resultado de la caracterización psicolingüística de los estudiantes del aula, de manera que la EIB se puede decir que es una educación en dos culturas y en dos lenguas.

En la I.E. Agropecuario N° 08 de San Jerónimo, se viene aplicando la propuesta de educación intercultural bilingüe (EIB) y los procesos educativos generalmente se desarrollan en el castellano, y el quechua progresivamente se viene implementando en los

periódicos hablado de los días viernes, y es la lengua que progresivamente se viene introduciendo en los procesos educativos. En la institución educativa se han identificado espacios y tiempos de uso del quechua por los estudiantes, escenarios donde la interacción comunicativa es bastante fluida y se manifiesta de manera natural e informal. La observación y registro de tales interacciones comunicativas permitió apreciar las frecuencias de uso de léxicos y de diversos tipos de textos orales y escritos en el quechua, y el valor que le dan los estudiantes y los docentes.

4.10. Discusión

Las capacidades comunicativas entendida como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que nos permite expresar y comunicar mensajes, sentimientos, percepciones, actitudes en un contexto social y cultural determinado, posibilita una interacción comunicativa dinámica. Los pobladores del distrito de San Jerónimo utilizan las lenguas quechua y castellano y sus variaciones (quechuañol, castellano andino) para comunicarse, dependiendo del escenario, del nivel de instrucción de los hablantes, del grado de identidad con la cultura propia, del grupo etario, las tradiciones, costumbres y actividades que se desarrollan, entre otros.

En los tiempos actuales, por factores como la dinámica de las migraciones, uso de medios de información como la radio y la televisión en las comunidades y caseríos más alejados de centros urbanos, la difusión y uso de nuevos conocimientos y tecnologías, la escuela como centros de castellanización, entre muchos otros, hace que ninguna cultura ni lengua sean puras.

En tiempos anteriores las interacciones comunicativas entre los pobladores de San Jerónimo se desarrollaban plenamente en quechua Chanca; es decir, el quechua se usaba en todos los desempeños, actividades, costumbres y tradiciones en las familias y en comunidad, el quechua era valorado. Desde la época de la colonia, la presencia avasalladora del castellano en el mundo andino, ha hecho de que los usos y funciones de la lengua quechua disminuya y los andinos quechuas por falta de una identidad y autoestima fortalecida han ido asimilando al quechua muchos léxicos del castellano, y también han ido aprendiendo a usar el castellano, considerándolo como lengua de prestigio y mejora de status social en la comunidad.

En los tiempos actuales, los pobladores de mayor edad (abuelos, abuelas) son el grupo etario que mejor conserva el quechua en su habla, y en sus interacciones comunicativas, dando sentido y valor al uso funcional de la lengua propia. Sus hijos, hoy padres y madres de familia, también hacen uso fluido del quechua, pero en su habla ya han introducido muchos léxicos o diglosicos del castellano, asimilándolos como raíz, pero lo han quechuizado agregando sufijos quechuas, por ejemplo: *pasaykamuy*, donde la raíz *pasa* es castellano y los sufijos *-ykamuy* es quechua, expresiones como estas existen muchas y los pobladores ya los han considerado como si fueran palabras quechuas. Por ello, en sus interacciones comunicativas utilizan aparentemente el quechua en todas sus actividades, pero con bastante presencia de términos castellanos.

Los jóvenes, adolescentes, niños y niñas en edad escolar al igual que sus padres utilizan el quechua en sus comunicaciones, pero también utilizan el castellano, son bilingües. Ellos saben cuándo y con quienes utilizan el castellano; por lo general hacen uso de esta lengua como interactúan comunicativamente con las autoridades del municipio, personas foráneas y trabajadores de los sectores salud, educación, agricultura, organizaciones sociales como Programa Juntos, Qali warma, Kusi warma. Cáritas, Saywa, entre otros.

Los mejores escenarios para el uso funcional del quechua son el hogar, la familia, la chacra durante las actividades agrícolas, en el pastoreo de animales, en las faenas comunales, las asambleas comunales, costumbres y tradiciones como el yarqa aspiy de Turpo, la corrida de toros, la fiesta de todos los santos, la pascua, entre otros.

Sin embargo, a los niños y niñas en edad pre-escolar los padres, madres y demás familiares vienen induciendo a que utilicen la lengua castellana en sus comunicaciones. Este hecho constituye una ruptura en la transmisión generacional de la lengua y la cultura. Entre los padres, madres y los demás adultos de la familia se comunican en quechua; pero, para hablar con sus hijos e hijas pre-escolares utilizan el castellano, hasta les prohíbe que hablen quechua. El argumento, es que cuando van a hablar el castellano desde pequeño ya no van a motosear (interferencia lingüística) y dicen serán buenos castellano hablantes, y no van a tener problemas para lograr alguna profesión. Situación que preocupa, porque el comunero o sus hijos tienden a migrar a las grandes urbes, supuestamente para mejorar su condición de vida actual, y así lograr el bienestar y la felicidad. El fortalecimiento de la identidad cultural y la revitalización de la lengua

quechua aún están ausentes en el pensamiento y actitudes del poblador del poblador Jeronimiano.

En el aspecto morfológico, los pobladores del distrito de San Jerónimo producen palabras quechuas que tiene la estructura: raíz + sufijos; por ejemplo:

- Llaqtaypi ‘en mi pueblo’
- Mamaywansi ‘dice con mi mamá’

Sin embargo, los quechua hablantes de la comunidad han asimilado palabras del castellano como raíz y luego han agregado sufijos quechuas, por ejemplo:

- chalecoymi ‘es mi chaleco’
- pantaloneymi ‘es mi pantaon’

Las palabras “*camisa*” y “*pantalón*” son raíces y son léxicos del castellano, mientras los sufijos “*-ymi*”, “*-llayta*” son quechuas. Situaciones que nos permiten afirmar, que la estructura de la palabra quechua respeta y usan los pobladores, pero las raíces son del castellano, situación que no debe ocurrir, porque son préstamos innecesarios (camisa = ukuncha, pantalón = wara). Es decir, la estructura del quechua se respeta, pero con el siguiente detalle:

- raíz quechua + sufijos quechua
- raíz castellana + sufijos quechua

Al igual que los adultos, los adolescentes, niños y niñas respetan la estructura de la palabra quechua.

En el aspecto sintáctico, los quechua hablantes de San Jerónimo, utilizan la estructura de la frase y de la oración de manera adecuada. En las frases quechuas los modificadores (adjetivos) anteceden al sustantivo, considerado como núcleo. En las oraciones, utilizan la estructura sujeto + objeto + verbo (SOV), aunque algunas veces ubican al verbo en el medio (SVO), pero en ambos casos es comprensible para el quechua hablante, como manifestara Rodolfo Cerrón-Palomino. El problema de los préstamos es fuerte en las frases y oraciones. El quechua hablante fuertemente

impregnado con su cultura y lengua, la estructura del quechua utiliza para producir oraciones en castellano, fenómeno que se conoce como castellano andino.

En cuanto a los léxicos quechuas, los quechua hablantes de San Jerónimo ha disminuido su universo vocabulario, muchos léxicos que se usaban han sido exterminados, y en su reemplazo han aparecido e introducido palabras castellanas. Producto de la globalización, de los avances en los conocimientos y en la tecnología han aparecido nuevos elementos culturales, con nombres en castellano, en inglés u otras lenguas del mundo. Las comunidades de hablantes hábilmente han asimilado, otras han re fonologizado y otras han creado neologismos. Producto de este proceso muchos léxicos de otras lenguas se han introducido en los léxicos de los pobladores de San Jerónimo, por ejemplo: uwija para oveja, merias para medias, puspuru para fósforo, etc.

La política de educación bilingüe intercultural en el Perú y, por ende, en la IE. Agropecuario N° 08 suscita interpretaciones muy diversas y divergentes. La realidad educativa del caso concreto del colegio Agropecuario desde los puntos de vista sociolingüístico, sociopedagógico y sociocultural muestra un camino muy pantanoso en el desarrollo del programa EBI, y a ese paso aún es muy remota la posibilidad de lograr el cambio en el sistema educativo y de nuestra sociedad altamente diglósica. La realidad del colegio Agropecuario N° 08 de San Jerónimo nos muestra que aún no existe un plan consistente del programa EBI, tampoco una visión y un trabajo orgánico del sector educacional. En este sentido, resulta verdaderamente un misterio estimar cuándo se lograrán los objetivos de la EBI, a los que podemos definir como pertinencia y calidad educativa.

A una primera vista, se podrá deducir que el maestro está fallando: Es así, pero no podemos quedarnos en la crítica a los maestros, tras ellos existen otros sujetos y factores que tienen similar e incluso mayor responsabilidad en el desarrollo del programa EBI. La EBI en el colegio de Agropecuario N°08 no está marchando tal como se pretende en los documentos del Ministerio de Educación, con contenidos culturales propios del medio, haciendo participar a los padres y miembros de la comunidad en general.

Es sabido que, en los sistemas educativos nacionales, el maestro, entre otros, tiene una gran responsabilidad. Pero, el magisterio peruano está desmotivado, no está comprometido, y si lo estuviera no está técnicamente preparado para trabajar en una realidad escolar diversa y compleja, como son las escuelas y los colegios peruanos. En los docentes del colegio Agropecuario N° 08 se reflejan las deficiencias del magisterio andahuaylino y peruano: no es difícil identificar que aún se sigue trabajando con métodos tradicionales de enseñanza (el profesor como transmisor de conocimientos), en castellano antes que en ambas lenguas en forma equilibrada, exclusivamente con contenidos de la cultura nacional-occidental antes que incluyendo contenidos de la cultura local y regional, sin materiales y cuadernos de trabajo emanados del Ministerio de Educación, en clases improvisadas porque sus tiempos libres los utilizan en otras actividades, en conclusión las lenguas quechua y castellano se encuentran en una relación de diglosia, siendo el castellano la lengua que avasalla y predomina en el contexto del Distrito de San Jerónimo y Andahuaylas, y el quechua se ha arrinconado al ámbito familiar y coloquial. En las familias se ha creado el mito de que ser castellano hablante es lograr mayor statu social en la comunidad, mientras que ser quechua hablante es seguir siendo marginado, analfabeto, pobre y con pocas posibilidades de relacionarse con gente de ámbito urbanos.

CONCLUSIONES

- En el contexto del distrito de San Jerónimo coexisten las lenguas quechua y castellano, pero en relaciones de inequidad (diglosia). El castellano es la lengua de prestigio e indicador de mejor status social entre los pobladores de la comunidad, y el quechua es considerada como lengua de los indígenas, de los analfabetos, de los rurales y de gente pobre. Los propios pobladores de San Jerónimo tienen esta percepción. Efectivamente en el contexto de la comunidad, los quechua hablantes que más conservan el uso del quechua se encuentran en las alturas, en las punas dedicados al pastoreo y crianza de los animales, con pocas posibilidades de llegar a contextos urbanos. Y dentro de la localidad también son familias con escasos recursos, que no les permite emigrar a otros contextos.
- Los abuelos y abuelas, los padres y madres y personas adultas se comunican fluidamente en quechua, asimismo se comunican con sus menores hijos quienes también interactúan en la lengua quechua; sin embargo, existen algunos jóvenes y niños que prefieren hablar en castellano. Por otra parte, los quechua hablantes ya no utilizan el quechua adecuadamente, usan préstamos lingüísticos del castellano, refonologizándolos y hasta crean neologismos para nombrar elementos de otras culturas.
- Los léxicos quechuas en el hablante cada vez más se va reduciendo y muchas de ellas están siendo sustituidas con léxicos del castellano, éstos están siendo asimilados a la lengua quechua.

RECOMENDACIONES

- En el contexto de la comunidad coexisten las lenguas quechua y castellano, el uso y manejo de estas lenguas tienen que ser con criterios de equidad. Tanto el quechua como el castellano, se tiene que hacer uso equilibrado y coordinado en todas las actividades, costumbres y tradiciones que las familias y la comunidad desarrollan. Para lograr esta equivalencia, se debe promover el uso pertinente y responsable en los hablantes de cada lengua, evitando el avasallamiento del castellano a la lengua quechua y viceversa. Los usos y funciones del quechua se tienen que ampliar a todas las actividades familiares y comunales, y en asuntos de gestión de la comunidad con instituciones públicas y privadas. Entonces será necesario que todos los pobladores usen y manejen la lengua quechua y también el castellano.
- Todos los hablantes bilingües tienen que considerar que toda lengua es portadora de la cosmovisión y de la racionalidad de la cultura propia. Ningún quechua hablante puede utilizar la lengua sin pensar en la lógica y racionalidad de su cultura. Por ello, las actividades, las costumbres, las tradiciones y fiestas deben desarrollarse haciendo uso de la lengua propia, eso le da sentido y posicionamiento al hablante.
- La realidad sociolingüística de la población ubicada en los ámbitos urbanos, plantea la necesidad de la opción y el respeto por la diversidad lingüística y cultural. En el marco de la EBI, cuando ésta tenga que implementarse, deberá considerarse en el planeamiento lingüístico y educacional no sólo el uso y enseñanza en dos lenguas, sino también en los dialectos regionales y estándar del castellano

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, G. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. Santiago: UNESCO.
- Albó, X. (1974). *Los mil rostros del quechua*. Lima: IEP.
- Albo, X. (1999). *Iguales aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educacion, UNICEF Y CIPCA.
- Appel, R., & Muysken, P. (1996). *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona : Ariel.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educacion Bilingue y Bilinguismo*. Madrid: Catedra .
- Bustos, A. (7 de abril de 2010). *Blog de Lengua*. Obtenido de Diglosia: <https://blog.lengua-e.com/2010/diglosia/>
- Calderón, F. (2012). Apoyo metodológico para la enseñanza de la Lengua Kichwa a Travéz del arte en el colegio técnico intelectual Chakiñan, extensión Quito. (*Tesis Licenciatura*). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.
- Callo, D. (2015). Interferencia gramatical en el quechua de hablantesbilingues del Valle del Colca. (*Tesis Doctoral*). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Camposano, A. (2018). Manifestaciones de la conciencia fonológica en escoales quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato Huancavelica. (*Tesis Doctoral*). Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú.
- Caravedo, R. (1992). Espacio geográfico y modalidades linguisticas en el español de Perú. *Historia y presente del español de America : Valladolid*, 719-741.

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cerrón, R. (2003). Entre el aimara y el quechua: la guamanpomiana. *Anthopologica*, 175-197.
- Chiodi, F. (1990). Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural . *La Educación Indígena en América*, 400-510.
- Cojti, D. (1987). *La educación Bilingüe: ¿mecanismo para la uniformidad o para el pluralismo lingüístico*. Boletín de Linguística : Universidad Rafael Landívar.
- De Granda, G. (1999). *Español y Lenguas Indoamericanas en Hispanoamérica: Estructura, Situaciones y Transparencia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Denzin, K., & Lincoln, S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. London Inglaterra: Sage.
- Escobar, A. (1978). *Variaciones Sociolingüísticas del Castellano en el Perú*. Lima: IEP.
- Ferguson, C. (1959). *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística* . Mexico: UNAM.
- Fishman, J. (1972). *Sociología del lenguaje* . Madrid : Catedra S.A.
- Galan , M. (19 de mayo de 2013). *Metodología de la Investigación* . Obtenido de <http://manuelgalan.blogspot.com/2009/05/la-entrevista-en-investigacion.html>
- García, I. (2006). Niños quechuas en una escuela monolingüe en castellano. (*Tesis de Maestría*). Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- García, Y. (2014). Génesis del Castellano Andino de Acolla. *Revista Studium Veritatis*, 449-488.
- Godenzzi, J. (1992). El recurso lingüístico del poder: coartadas ideológicas del castellano y el quechua. *El Quechua en Debate*, 51-77.
- Hornberger, N. (1989). *Haku Yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.

- Julca, F. (2000). Uso de las lenguas quechuas y castellano en la escuela urbana: Un estudio de caso. (*Tesis de Maestría*). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Julca, F., & Carlosama, J. (1999). *Evaluación Externa del Programa de "Educación Bilingüe Intercultural" del Perú*. Ancash: PROEIB ANDES - UMSS.
- López, E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *revista Iberoamericano de Educación*, 47-98.
- López, E. (1999). Anotaciones sobre el multilingüismo indoamericano en su relación con la educación. *Pueblos Indígenas y Educación*, 77-99.
- López, E., & Kuper, W. (2000). *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectiva*. Documento de trabajo/ Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Mena, P., Muñoz, H., & Ruiz, A. (1999). *Identidad, Lenguaje y Enseñanza en Escuelas Bilingües Indígenas de Oaxaca*. Oaxaca - México: Universidad Pedagógica Nacional y Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez", SIBEJ.
- MINEDU. (1997). *Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: UNEBIMED.
- Neira, A., & Gomez, M. (2011). La disglotia y su influencia en la comunicación verbal de los niños. (*Título de Licenciatura*). Universidad de Guayaquil, Guayaquil.
- Núñez, A. (2007). En el uso del castellano como L2 en estudiantes de edad escolar que tienen el aymara como L1 de la ciudad de el Alto. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
- Peña, W. (1990). Spanglish y Quechuañol. *Runayay*, 65-71.
- Pérez, J., & Zavala, V. (s.f.). *Cervantes.es*. Obtenido de Educación intercultural bilingüe en el ámbito iberoamericano: aspectos cognitivos e ideológicos del motoseo en el Perú:
http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/perez_zavala.htm

- Rondal, A. (1980). *Lenguaje y Educación*. Barcelona: Médica y técnica, S.A.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 209-231.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, G. (1988). *El interlecto en una escuela bilingüe*. Lima: 253-264.
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. La Paz: EIB América Latina.
- Valiente, T. (1999). Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú. *Pueblos Indígenas y Educación*, 51-76.
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. Costa Rica: Centro de Investigación y Docencia en Educación.
- Vásquez, G., & Rodríguez, D. (2015). Rasgos lingüísticos del quechua en el habla estándar del español en la comunidad "Rinconada del Bosque Yanacoto" Chosica. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad Nacional de Educación Enrique Gízman y Valle, Lima.
- Zavala, V. (1999). Reconsideración en torno al español andino. *Revista de Lingüística y Literatura*, 25-85.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE PERU.
- Zúñiga, M. (1993). *Educación Bilingüe: Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe*. La Paz - Bolivia: UNICEF.



ANEXOS