

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**TESIS**

**LA LENGUA MATERNA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD DE  
LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DE CHOQUECHACA -  
YUNGUYO**

**PRESENTADA POR:**

**YANNINA MITZA ARIAS HUACO**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**DOCTORIS SCIENTIAE EN EDUCACIÓN**

**PUNO, PERÚ**

**2018**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS



LA LENGUA MATERNA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD DE  
LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DE CHOQUECHACA -  
YUNGUYO

PRESENTADA POR:

YANNINA MITZA ARIAS HUACO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTORIS SCIENTIAE EN EDUCACIÓN

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE

  
.....  
Dr. PERCY SAMUEL YABAR MIRANDA

PRIMER MIEMBRO

  
.....  
Dr. JORGE ALFREDO ORTIZ DEL CARPIO

SEGUNDO MIEMBRO

  
.....  
Dra. NANCY MÓNICA GARCÍA BEDOYA

ASESOR DE TESIS

  
.....  
Dr. ALFREDO DELAYO CALATAYUD MENDOZA

Puno, 25 de octubre de 2018.

ÁREA: Educación.

TEMA: Lengua materna.

LÍNEA: Identidad cultural.

## DEDICATORIA

A mis hijos:

Alejandro Favio quien inicio el camino y que a través de su mirada me abrió un mundo de oportunidades, León Jacobo que desde su llegada me demostró que hay esperanza, Matías Fabián mi ángel que desde el cielo me guarda y me acompaña en cada paso que doy y Juan Pedro que a través de su sonrisa me demostró que nunca es tarde y me da las fuerzas para continuar.

A mi padre:

Pedro, no solo me diste el ejemplo además me acompañaste en el camino a través de tu paciencia, dedicación, comprensión y cariño me enseñaste lo que significa ser un padre.

## AGRADECIMIENTOS

- A la Universidad Nacional del Altiplano de Puno por la oportunidad que me ha brindado para alcanzar una de mis metas académicas.
- A mis jurados por las sugerencias y el gran aporte para enriquecer la presente tesis.

**ÍNDICE GENERAL**

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

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

1.1 Marco Teórico	2
1.1.1 ¿Qué es una lengua?	3
1.1.2 Lengua materna	4
1.1.3 La adquisición de la lengua materna	8
1.1.4 Lengua materna y socialización	9
1.1.5 La lengua materna en la escuela.	11
1.1.6 El rol de la lengua materna	12
1.1.7 Adquisición de una segunda lengua	13
1.1.8 La adquisición espontánea	13
1.1.9 El aprendizaje formal de la segunda lengua.	13
1.1.10 Cultura	15
1.1.11 Educación intercultural en el Perú y educación inicial	16
1.2 Antecedentes	17

**CAPÍTULO II****PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1 Identificación del problema	21
2.2 Enunciado del problema	22
2.3 Justificación	23
2.4 Objetivos	24
2.4.1 Objetivo general	24
2.4.2 Objetivos específicos	24

2.5	Hipótesis	24
2.5.1	Hipótesis General	24
2.5.2	Hipótesis Específicas	25
<b>CAPÍTULO III</b>		
<b>MATERIALES Y MÉTODOS</b>		
3.1	Ámbito o lugar de estudio	26
3.2	Población	26
3.3	Muestra	28
3.4	Métodos	28
3.5	Operacionalización de variables	30
<b>CAPÍTULO IV</b>		
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>		
4.1	Resultados de la ficha de observación aplicada a niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.	31
4.2	Resultados de la entrevista aplicada a docentes de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.	33
4.3	Resultados de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.	36
4.3.1	Resumen de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.	46
4.3.2	Prueba de hipótesis estadística para determinar el objetivo general (Determinar la lengua materna de las niñas y niños de 3 a 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo).	47
4.4	Planteamiento de la hipótesis.	48
	CONCLUSIONES	50
	RECOMENDACIONES	51
	BIBLIOGRAFÍA	52
	ANEXOS	54

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
1. Población	26
2. Muestra	28
3. Observación aplicada a niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo	31
4. Entrevista aplicada a docentes de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo	34
5. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo (preguntas del 01 al 05)	36
6. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (preguntas del 06 al 10)	38
7. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 11 al 15)	40
8. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 16 al 20)	42
9. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 21 al 25)	44
10. Resumen de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.	46

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
1. Observación aplicada a niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo	32
2. Entrevista aplicada a docentes de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo	34
3. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (preguntas del 01 al 05)	36
4. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (preguntas del 06 al 10)	38
5. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 11 al 15)	40
6. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 16 al 20)	43
7. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 21 al 25)	45
8. Resumen de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.	47



## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
1. Ficha de observación	55
2. Entrevista dirigida a niños y niñas	56
3. Entrevista a docentes	59

## RESUMEN

La característica cultural que tienen los niños (as) rurales de la región puneña, es que se sigue pensando que su lengua materna sería una de las lenguas originarias: quechua o aimara. Asimismo, de acuerdo a las orientaciones metodológicas del Ministerio de Educación (MED), es que sugiere que se considere a la lengua aimara o quechua como lengua materna (L1) de las niñas y niños de la IEEI de las zonas rurales del país, al lado de la lengua castellana que es considerada como segunda lengua (L2) de dichos niños o niñas. Dada la innegable interrelación existente entre lengua y pensamiento, particularmente cuando se trata de niñas y niños que inician su escolaridad, se creyó conveniente hacer un trabajo de investigación exploratorio, siendo nuestro objetivo principal determinar la lengua materna de las niñas y niños de 3 a 5 de las IEEI de la Institución de Educación Inicial Choquechaca- Yunguyo, a través de la observación de la realidad utilizando el análisis de documentos y entrevistas. Esto implica cambiar el sentido teórico que plantea el MED, concordante lo que se obtuvo en la presente investigación como resultado ; para luego sugerir una reorientación del sentido metodológico del uso de la verdadera L1 de los niños y niñas de las IEEIs rurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje; porque, el desarrollo de la abstracción y de otras habilidades intelectuales en los niños pasa necesariamente por el empleo de la L1. Finalmente se pudo establecer que el uso del castellano es significativamente mayor al uso del aimara como lengua materna en los niños y niñas, puesto que la prueba de hipótesis estadística nos indica que, esta muestra contiene suficiente evidencia para indicar que, más del 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo hacen uso del castellano como lengua materna, a comparación de la lengua aimara.

**Palabras clave:** Bilingüismo, cultura, educación, educación intercultural, lengua materna y segunda lengua.

## ABSTRACT

The cultural characteristic of rural children in the Puno region is that they still think that their mother tongue would be one of the original languages: Quechua or Aymara. Likewise, according to the methodological guidelines of the Ministry of Education (MED), it is suggested that the Aymara or Quechua language be considered as the mother tongue (L1) of girls and boys from the IEEI in the rural areas of the country, side of the Castilian language that is considered as the second language (L2) of said children. Given the undeniable interrelation between language and thought, particularly when it comes to girls and boys who start their schooling, we have thought it convenient to do a job of exploratory research, being our main objective to determine the mother tongue of girls and boys from 3 to 5 of the IEEI of the Choquechaca-Yunguyo Initial Education Institution, through the observation of reality using the analysis of documents and interviews. This implies changing the theoretical meaning posed by the (MED), concordant what was obtained in the present investigation as a result; to then suggest a reorientation of the methodological sense of the use of the real L1 of the children of rural IEEIs in the teaching-learning processes; because, the development of abstraction and other intellectual abilities in children necessarily involves the use of L1. Finally it could be established that the use of Spanish is significantly greater than the use of Aymara as a mother tongue in boys and girls, since that the test of statistical hypothesis indicates that this sample contains enough evidence to indicate that more than 50% of the children from 3 to 5 years old of the Initial Education Institution of Choquechaca - Yunguyo make use of Spanish as a language maternal, compared to the Aymara language.

**Keywords:** Bilingualism, Culture, education, intercultural education, mother tongue and second language.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación es una investigación de carácter exploratorio, que busca identificar la lengua materna en niños de 3, 4 y 5 años de la Institución de Educación Inicial Choquechaca- Yunguyo.

Se propuso realizar el trabajo de investigación cuyo título es “LA LENGUA MATERNA EN NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS DE EDAD DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL CHOQUECHACA- YUNGUYO.

Para tal efecto, el trabajo está constituido por cuatro capítulos:

El capítulo I está conformado por la revisión literaria de la investigación, que comprende el marco teórico que sustentara la situación problemática y los antecedentes que dan cuenta de los principales hallazgos y contribuciones a la investigación.

El capítulo II contiene la definición del problema mediante su formulación, la justificación, los objetivos y las hipótesis de investigación.

El capítulo III, comprende el diseño metodológico de la investigación, asimismo, contiene el tipo y diseño de investigación; se consigna la población y la muestra y se exponen las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y el plan de tratamiento de datos.

El capítulo IV, comprende el análisis y descripción de los resultados encontrados en el presente trabajo de investigación, donde se consignan los resultados de la investigación a la luz de diversas teorías científicas.

Finalmente encontramos las conclusiones a las cuales hemos arribado, así como las sugerencias, la bibliografía utilizada y los anexos en donde encontramos los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1 Marco Teórico

En la actualidad, uno de los objetivos centrales del Estado peruano, es dar una educación de calidad a niñas y niños que cursan sus estudios en los diferentes niveles de educación en el Perú. Especialmente, a aquellos niños y niñas rurales que supuestamente tienen a la lengua quechua o aimara como lengua materna, y que a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se “pretende atacar los problemas de inseguridad, alienación y confusión, tanto individual como colectiva, producto de las contradicciones de un sistema educativo que no reconoce ni respeta las diferencias de la población usuaria (L.E. López, 1988:49).

Lingüísticamente, “esta concepción educativa se basa en la necesidad de utilizar la lengua L1 de los educandos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental de educación como asignatura en sí misma” (ibid.), de tal manera que contribuya no sólo al desarrollo afectivo del niño/ña sino también a su desarrollo cognitivo, hecho que por lo demás contribuye a generar seguridad en sí mismo. Sin embargo, en los momentos actuales de globalización, en los cuales existe un bombardeo de elementos culturales occidentalizados, donde la lengua castellana es de uso general en la educación y en los medios de comunicación propagandista de grandes consorcios de banqueros y negociantes; frente a ella las lenguas quechua y aimara quedan rezagadas sólo al uso de labores domésticos. En estas condiciones es dudoso establecer cuál es la L1 verdadera de los niños/ñas de los centros educativos rurales y en especial de las IEEIs rurales.

Por tal razón, pensamos que hacer una investigación empírica para determinar cuál de las lenguas, aimara o castellana, es la verdadera lengua materna de los niños/ñas, es muy

importante. Porque el niño/ña al hacerse miembro de su familia y su comunidad va adquiriendo sus conocimientos, costumbres y valores y al hacerlo adquiere también la manera a través de la cual se habla sobre cada uno de estos aspectos. Así, gradualmente el niño/ña aprende palabras, oraciones relacionadas a situaciones de su vivencia cotidiana.

Sin embargo, el aprendizaje del vocabulario por parte del niño/ña, así como de la significación social de cada una de las palabras que utiliza no es consecuencia de un proceso automático. Los niños/ñas no solamente imitan y repiten aquello que escuchan decir a los adultos y a los demás niños/ñas. Lo que ocurre más bien es que en sus juegos ellos reproducen las relaciones sociales y sus conflictos de una forma creativa en la cual el lenguaje y dentro de él la L1 constituye un instrumento que les permite recrear el mundo del adulto y a través de ese proceso crear su “propio” mundo. Todo esto constituye la base fundamental para el desarrollo de sus capacidades cognitivas o intelectuales. Porque “el desarrollo del pensamiento va paralelo al desarrollo de la lengua” (L.E.López, 1988:17). Por todas estas razones es imperioso determinar en horas actuales la lengua materna de los niños/ñas de la IEEIs de las zonas rurales. Con esto se estaría aportando en algo en las decisiones metodológicas de enseñanza de las lenguas L1 y L2, usando criterios coherentes y convenientes; asimismo, se estaría aportando al MED para que a través de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), forme especialistas en el manejo de técnicas y métodos de enseñanza de las L1 y L2.

### 1.1.1 ¿Qué es una lengua?

“Solemos entender por lengua un sistema de signos que es compartido por toda una comunidad de hablantes y utilizado como instrumento de comunicación” (Arnaiz y Pérez, 1997:13). Así, por ejemplo, el castellano es una lengua que conocen todos los “hablantes de castellano”, el quechua una lengua compartida por todos los “quechua-hablantes”, etc. Esta idea, aunque aparentemente clara, es sólo parcialmente correcta. No es cierto que todos los hablantes de castellano utilicen el mismo instrumento de comunicación ni que todos los quechua-hablante dominen el mismo sistema de signos. Todas las lenguas del mundo muestran una gran diversificación interna cuya manifestación más clara la constituyen los dialectos o lectos regionales. Todos hemos experimentado, en mayor o menor medida, las diferencias de habla de personas de otras regiones: cierta entonación particular, el uso de determinadas palabras, una pronunciación peculiar de tal

sonido o incluso la manera singular de construir una frase suelen llamar nuestra atención sobre el hecho de que no todas las personas hablamos igual, incluso puede habernos ocurrido que no hayamos podido entender completamente un mensaje debido a estas diferencias lectales. Esta situación muestra que, en efecto, no todos dominamos (exactamente) el mismo medio de comunicación. Ahora bien, la diversificación interna de una lengua no se limita a su variación en el espacio. Podemos constatar también diferencias generacionales (los jóvenes no hablan igual que los adultos ni los niños igual que los viejos), diferencias socio-culturales (las personas que han recibido educación formal hablan diferente de aquellas que no la han recibido), diferencias situacionales (no hablamos de manera idéntica en toda situación comunicativa: hablamos cuidadosamente en una situación formal, escogiendo nuestros términos y puliendo nuestra pronunciación, pero hablamos sin preocupación cuando estamos en familia o entre amigos). Así, pues, a los diversos lectos regionales se unen lectos generacionales, socio-culturales y situacionales. De este modo, una lengua se presenta, en realidad, como un conjunto de lectos o sistemas que comparten ciertos rasgos pero que difieren en otros. Una lengua no es, entonces, un sistema de signos, sino un conglomerado de sistemas, lo que se conoce como un “dia-sistema”. Esto quiere decir, que cuando decimos que dos personas hablan, por ejemplo, castellano, estamos simplificando las cosas ya que en realidad lo que queremos decir es que tales personas hablan alguno o algunos lectos del castellano (Arias, 2008).

### **1.1.2 Lengua materna**

“Llamamos lengua materna a la adquirida por el niño durante sus primeros años; es ella la que, aparte de servirle como un medio de comunicación efectiva, le será también un instrumento libre de pensamiento y de auto expresión” - “En tal sentido, la lengua nativa y lengua natural son sinónimas de lengua materna”. (Cerrón-Palomino. 2003:21).

Lengua materna es una expresión común que también suele presentarse como lengua popular, idioma materno, lengua nativa o primera lengua. Define, tal como se desprende del significado de las dos palabras que la forman, al primer idioma que consigue dominar un individuo o, dicho de otro modo, a la lengua que se habla

en una nación determinada respecto de los nativos de ella, tal como señala el diccionario de la Real Academia Española (RAE).

La lengua materna es, en definitiva, aquella que se conoce y se comprende mejor, en cuanto a la valoración subjetiva que la persona realiza respecto a las lenguas que domina. También se trata de aquella lengua que se adquiere de manera natural por medio de la interacción con el entorno inmediato, sin intervenciones pedagógicas y sin una reflexión lingüística desarrollada de forma consciente. (RAE).

Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y, con menor frecuencia, lengua natal. Tal como se desprende de su apelativo, suele ser la lengua de la madre, aunque también puede ser la de cualquier otra persona: padre, abuelos, niñera, etc. Quienes comparten una lengua materna son considerados hablantes nativos de la lengua en cuestión, p. ej., hispanohablantes nativos. El término lengua materna se suele emplear en contraposición a lengua extranjera (LE) o a lengua segunda (L2).

En las comunidades primitivas en las que el padre sale a cazar, a pescar, etc. y la madre se ocupa de las tareas domésticas y la crianza de los niños, es la madre quien enseña a hablar al niño y, por regla general, lo hace en su propia lengua. Sin embargo, a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía humana (con más de 5.000 lenguas) se dan infinidad de casos distintos, y no siempre se establece la misma relación entre lengua de la madre y lengua materna. Por ejemplo, en la Roma clásica la primera lengua que aprendía una persona se conocía como *patrius sermo*, es decir, la lengua del varón cabeza de familia.

Tras la aparente simplicidad del concepto de lengua materna yace un cúmulo de factores que en ocasiones entran en contradicción entre sí, por lo que el término lengua materna no siempre resulta unívoco. La complejidad del término se pone de manifiesto si se compara lo que unos y otros usuarios de la lengua, incluidos los especialistas, entienden por lengua materna; he aquí algunos criterios considerados en la caracterización del concepto:



1. La lengua propia de la madre;
2. La lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. La primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. La lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. La lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Ciertamente, en una comunidad monolingüe una misma lengua (la única propia) se adapta perfectamente a todos esos criterios. Sin embargo, en las cada vez más comunes sociedades plurilingües la cuestión no es tan simple, p. ej., la primera lengua que uno aprende puede dar paso a otra lengua de mayor prestigio y que con el tiempo llegue a convertirse en la lengua dominante del individuo plurilingüe. En casos como éste, y en muchos otros, se puede considerar que la primera lengua de un individuo -entendida como la lengua que domina mejor- no es necesariamente la misma a lo largo de toda su vida, puede cambiar, p. ej., al emigrar a otro país. Algunas personas aprenden dos o más lenguas en su tierna infancia; en estos casos se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas (p. ej., una de la madre, otra del padre y otra de la sociedad en que se cría), si bien con el transcurso del tiempo alguna de ellas suele convertirse en la dominante, relegando la(s) otra(s) a un segundo plano.

A lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras el empleo de la lengua materna en el aula ha sido objeto de vaivenes considerables. En el Método gramática-traducción, p. ej., se comparan sistemáticamente las reglas gramaticales de la L1 y las de la lengua meta (LM) y se practica la traducción con asiduidad. También se utiliza la L1 en el Método de la lectura. Por el contrario, en el Método directo se rechaza tajantemente el uso de la lengua materna, principalmente, por

considerar que puede causar alguna interferencia en el aprendizaje de la LM. Siguiendo la pauta marcada por este método, tanto en el Enfoque oral como en el Método audiolingüe o en el Método audiovisi-sual, entre otros, en clase se utiliza por sistema la LM, y sólo se recurre a la traducción en casos excepcionales. Tras esta etapa de proscripción de la L1 en el aula, se abre paso una nueva etapa de moderación en la que se acepta el uso comedido de la L1, sobre todo, con alumnos principian-tes, para determinados fines: para dar instruc-cio-nes, para aclarar el significado de un término o de una expresión, durante las sesiones de retroalimentación, etc. Esta postura es compartida, p. ej., por el Método silencioso, la Sugesto-pedia o el Aprendizaje de la lengua en comunidad. Caso aparte es el Método de la respuesta física total, que normalmente sólo recurre a la L1 para presentar el método el primer día. Desde entonces, la tendencia general es procurar emplear la LM tanto en la realiza-ción de las tareas como para la gestión y comunicación en clase, sin por ello renunciar a la L1 siempre que se estime oportuno. Esto es así, p. ej., en el Enfoque natural, en el Enfoque comunicativo, en el Enfoque por tareas o en el Enfoque de interac-ción estratégica. La posibilidad que se brinda a los alumnos de recurrir a la L1 en casos de necesidad evita determinadas situaciones de ansiedad, p. ej., al no entender un texto o el funcionamiento de una actividad de aprendizaje y no saber cómo pedir aclaraciones a las dudas concretas.

La aceptación del empleo dosificado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera abre paso a nuevas vías de desarrollo para los contenidos, procesos y actitudes comprendidos en el programa de enseñanza. Ese potencial es patente no sólo en los aspectos ya explotados tradicionalmente, como son los contrastes morfosintácticos, léxicos y fonológicos entre la L1 y la LE. También lo es en el desarrollo metacognitivo y metalingüístico del aprendiente, p. ej., si éste reflexiona sobre los procesos que emplea en su propia lengua para planificar y estructurar una composición escrita o un discurso oral, o bien si hace un esfuerzo por explicitar las estrategias que de modo inconsciente emplea en su propia lengua para hacerse entender cuando, p. ej., no conoce el término preciso para referirse a un objeto. En la época contemporánea, en la que cada vez más se aboga por un aprendizaje centrado en el alumno, es normal que los propios alumnos participen

en las decisiones relativas a las circunstancias en que se va a emplear la lengua materna en clase.(Artículo Aula Intercultural: Instituto Cervantes).

### **1.1.3 La adquisición de la lengua materna**

El niño pequeño adquiere el lenguaje por el contacto con cuatro categorías de seres humanos. Al principio, la madre es el único o casi el único conducto durante la primera infancia.

Luego la familia: padre, hermanos y hermanas y vecinos inmediatos con los que las relaciones son permanentes. Desde la entrada a la escuela, sus compañeros y el maestro. De estos grupos de agentes, sólo el maestro, con raras excepciones, asume dos tareas importantes. Su enseñanza, en efecto, tiene dos objetivos: enriquecer y desarrollar, hacer adquirir hábitos correctos y corregir los defectos. En ciertas ocasiones, esta segunda tarea reviste una importancia particular, allí donde existen dialectos o lenguas vernáculas que la escuela no utiliza o como consecuencia de circunstancias diversas, cuando el lenguaje que hablan la familia, los vecinos y las gentes en general, a causa de la poca instrucción que han recibido o de los hábitos adquiridos, es muy insuficiente en su vocabulario, en sus frases, en sus articulaciones, etc.

El niño ignora las reglas del lenguaje. Desde que se lo permiten sus órganos, habla y habla sin descanso un lenguaje suyo incomprensible para los demás, hechos de ruidos y de sonidos, hasta el momento en que pronuncia las primeras palabras.

La adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente. Los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que están hablando. Por mencionar algunas de estas características del aprendizaje de la lengua materna podemos señalar las siguientes:

- Los niños aprenden su lengua materna cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial.

- Los niños aprenden su lengua materna cuando se repiten palabras y frases a sí mismos.
- Los niños aprenden la primera lengua cuando experimentan con la lengua, y se arriesgan.
- Los niños aprenden la primera lengua hablando y practicando.  
<http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>.

#### 1.1.4 Lengua materna y socialización

Según Luis Enrique López e Ingrid Jung (1988:15), “la lengua cumple un rol muy importante en el proceso de incorporación del niño a su grupo familiar y social”. Asimismo, estos autores indican que: es por esto que se reconoce al lenguaje como un instrumento básico de socialización. Es así, que la primera relación entre madre e hijo se establece también a través del lenguaje. El niño al hacerse miembro de su familia y su comunidad va adquiriendo sus conocimientos, costumbres y valores y al hacerlo adquiere también la manera a través de la cual se habla sobre cada uno de estos aspectos. Así, gradualmente el niño aprende palabras relacionadas a situaciones de su vivencia cotidiana.

Sin embargo, el aprendizaje del vocabulario por parte del niño, así como de la significación social de cada una de las palabras que utiliza no es consecuencia de un proceso automático. Los niños no solamente imitan y repiten aquello que escuchan decir a los adultos y a los demás niños. Lo que ocurre más bien es que en sus juegos ellos reproducen las relaciones sociales y sus conflictos de una forma creativa en la cual el lenguaje constituye un instrumento que les permite recrear el mundo del adulto y a través de ese proceso crear su “propio” mundo.

En situaciones como éstas, las palabras que utilizan los niños no tienen desde el comienzo el mismo significado y valor que éstas tienen para un adulto. Así, por ejemplo, mientras que para un adulto la palabra “mamá” es un término de parentesco, para un niño que recién comienza a hablar puede significar muchas cosas, desde “¿dónde está mi mamá?”, “mamá, tengo hambre” hasta “mamá, me duele la barriga”. El significado que toma el vocablo “mama” depende de la situación concreta en la que ésta se enuncia. A medida que el niño crece, la forma de transmitir significados se acerca a la que utilizamos los adultos. Esto es, el niño

comienza a comunicarse no solamente utilizando palabras sino estableciendo relaciones entre ellas. Al hablar el niño utiliza palabras, frases y oraciones que se construyen a partir de los patrones, moldes y estructuras características de su lengua materna. Vale decir, el niño se va apropiando del sistema gramatical de su lengua materna.

Cuando el niño llega a la escuela su manejo del lenguaje refleja que ya ha logrado cierto dominio de las estructuras gramaticales más importantes de su lengua materna así como del vocabulario relacionado con su práctica como ser social y miembro de un grupo humano determinado. A pesar de esto no podemos decir que el proceso de adquisición de la lengua materna haya concluido. Hasta ese momento, el niño si bien se expresa sin dificultad no ha logrado aún desarrollar todas sus capacidades cognitivas o intelectuales. El desarrollo del pensamiento va paralelo al desarrollo de la lengua. Así, el niño no sólo pasa de un pensamiento concreto a uno abstracto, sino que este nuevo tipo de pensamiento se expresa también a través de un tipo de lenguaje diferente que es también abstracto.

Además, como las experiencias del niño como ser social, en razón de su edad, son aún reducidas todavía no ha logrado explorar todas las posibilidades de expresión lingüística existentes. A medida que sus relaciones sociales se diversifican éstas le permiten experimentar nuevas formas expresivas que satisfagan estas nuevas demandas sociales. El ingreso del niño a la escuela marca el inicio de todo un conjunto de experiencias nuevas e implica también el comienzo de un tratamiento sistemático y guiado del lenguaje. En la familia el uso del lenguaje es espontáneo y es parte de la práctica social cotidiana, mientras que en la escuela alguna de estas experiencias no son únicamente nuevas sino que están desligadas de su práctica cotidiana. Tal es el caso de procesos como leer y escribir que en una sociedad campesina no cumplen un rol importante.

En la escuela, por constituir ésta un nuevo ámbito de interacción social con sus propias reglas y procedimientos, el uso del lenguaje se adecúa también a la formalidad implícita a todo tipo de institución. Por un lado, el niño tiene que aprender que en la escuela rigen otras reglas de comunicación y que no siempre puede hablar cuando quiere ni como a menudo lo hace. Así, lo espontáneo se combina con lo formal dado que la práctica social cotidiana de la escuela es

diferente a la de la familia y debido a que las formas de expresión lingüística en la escuela toman valor en sí mismas. El niño descubre que lo que dice no sólo cobra valor por su contenido sino también por la manera en la que lo dice y que incluso sus expresiones pueden recibir una calificación buena o mala por parte del profesor. Por otro lado, el niño se da cuenta que el lenguaje ya no es únicamente instrumento de comunicación e interacción social sino también objeto de estudio e instrumento de aprendizaje.

El aprendizaje del lenguaje incluye la reflexión sistemática sobre la lengua y su funcionamiento. El niño comienza a hablar sobre el lenguaje de una manera guiada y siguiendo determinadas orientaciones. Sin embargo, la preocupación por el lenguaje no es propia de la escuela. Desde temprano el niño observa y escucha cómo los adultos reaccionan frente a formas diferentes de pronunciar o hablar y cómo a veces estas diferencias se vuelven objeto de burla y aún de marginación. Más adelante interviene también en situaciones como éstas. Cabe también mencionar que algunos “juegos lingüísticos” tales como los trabalenguas, las rimas y las adivinanzas constituyen una muestra de cómo el individuo reflexiona sobre su lengua y hasta cierto punto la analiza, precisamente para poder crear estas rimas, adivinanzas y trabalenguas.

### **1.1.5 La lengua materna en la escuela.**

“Cuando el niño llega a la escuela trae consigo una expectativa por aprender a leer y escribir, expectativa que por lo demás es compartida por sus padres y que constituye para los maestros una de las funciones más importantes que la escuela debe cumplir” (López y Jung, 1988:21).

Por su parte los niños que van a las instituciones de educación inicial, traen consigo una expectativa por aprender a hablar correctamente su lengua, expectativa que por lo demás es también compartida por sus padres y que constituye para las profesoras una de las funciones más importantes que la institución debe cumplir. Sin embargo, a pesar de esta suerte de consenso respecto de hablar bien pocos son los que entienden todo lo que significa hablar bien una lengua.

Por lo general creemos que hablar bien una lengua implica solamente asociar sonidos y letras y se pone atención exclusiva en este aspecto. Sin embargo, más adelante nos sorprendemos que a pesar de que el niño ya habla no logra descubrir el significado de las palabras ni el mensaje implícito que tienen ellas. Y es que nos olvidamos que lo primero que debe quedar obvio para el niño de esta edad es que el saber hablar constituye una forma de representar ideas y de transmitir significados. Es decir, no hablamos por hablar sino para transmitir nuestro pensamiento.

En el medio rural este aspecto cobra mayor importancia por cuanto el niño no ha crecido confrontado con la lengua escrita, como sí ocurre en el medio urbano. En la ciudad el niño crece entre avisos, letreros, anuncios, periódicos, revistas, etc. que le transmiten que la palabra escrita tiene un significado que hay que saber descifrar. Al ir a la escuela el niño aprenderá a descifrar todo ese mundo de símbolos que hasta entonces constituía el privilegio de los adultos. En el campo la relación entre lengua escrita y significado no es obvia por cuanto muchos niños no han tenido la oportunidad de ver material escrito antes de llegar a la escuela. Para el niño del medio rural el aspecto significativo de la lectura y la escritura debe quedar claro desde el comienzo y necesariamente preceder al manejo mecánico de la lecto-escritura.

#### **1.1.6 El rol de la lengua materna**

La lengua materna (primera lengua) es el instrumento principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La lengua materna garantiza desenvolvimiento psicosocial y rendimiento escolar. El niño, ser social desde que nace, manifiesta sus necesidades de comunicación. Entre el adulto y el niño se establece un diálogo donde cada uno intenta comprender al otro y hacerse entender. Los significados expresados a través de la lengua materna (primera lengua) se adquieren así en un camino que comienza en la cuna y se prolonga a lo largo de la vida. Este proceso no debe ser interrumpido abruptamente en el niño al entrar en la escuela por el uso de una lengua que no entiende. (Von Gleich. 1997:16).

### **1.1.7 Adquisición de una segunda lengua**

Se llama adquisición de segunda lengua al proceso de aprendizaje de una lengua por parte de un individuo que ya domina una lengua materna o lengua propia. La adquisición de segunda lengua por tanto no incluye la adquisición por parte de niños pequeños bilingües cuyos padres o familia hablan dos o más lenguas. Es un hecho reconocido de la lingüística aplicada que el proceso de adquisición de segunda lengua difiere en sus etapas del proceso de adquisición de la primera lengua, ya que requiere en parte habilidades cognitivas diferentes. En parte esta es la razón, por la cual la adquisición de segunda lengua es un proceso más difícil y que requiere más tiempo que el aprendizaje de la lengua materna. Especialmente cuando estructuralmente la lengua materna y la segunda lengua son muy diferentes (Arias Pedro. 2005).

### **1.1.8 La adquisición espontánea**

Pero así como vemos necesaria la enseñanza de la lengua materna, en un contexto como el campesino rural de la región sur andina peruana, en la cual influyen dos lenguas, también consideramos indispensable la enseñanza de la otra lengua que tiene presencia y gravitación en el mundo del niño; el castellano. De alguna manera esta lengua se encuentra presente en el mundo campesino ya sea a través de los vocablos castellanos utilizados en el discurso en vernácula, como a través de los medios de comunicación masiva y aún de algunos miembros bilingües de la comunidad que en determinados momentos prefieren utilizar esta lengua. Si bien el niño no crece necesariamente como bilingüe –esto es comunicándose en dos lenguas-, si tiene consciencia de la existencia de la otra lengua. (López y Jung. 1988:31).

### **1.1.9 El aprendizaje formal de la segunda lengua.**

La segunda lengua puede también adquirirse a través de un proceso formal y guiado cuando su aprendizaje tiene como contexto principal la escuela. Mientras que lo que es común a la enseñanza de la lengua materna y de la segunda lengua se deriva del hecho que el proceso se sustenta en un currículo pre-determinado y se apoya en un maestro y un conjunto de materiales educativos, lo que diferencia a ambos procesos es que en el caso de la lengua materna el niño llega a la escuela



con todo un bagaje de conocimientos respecto de su lengua y con una experiencia de uso que no tiene en la segunda lengua. Si se quiere, el punto de partida no es el mismo, de ahí que se requiere de una metodología específica para la enseñanza de la segunda lengua que tome este hecho en consideración. (López y Jung. 1988:35)

Se puede aprender una lengua como segunda lengua formalmente cuando ésta constituye sólo una de las asignaturas del currículo y las demás se desarrollan en la lengua materna del niño.

También se puede hablar de una situación de aprendizaje formal de una segunda lengua cuando ésta, además de constituir una asignatura especial del currículo, es también lengua instrumental de educación, al lado de la lengua materna, y utilizada para el desarrollo de algunas asignaturas. Esto ocurre en algunos colegios bilingües del país en los cuales los niños se educan en castellano y en una lengua extranjera y en algunos programas de educación bilingüe para población de hablantes vernáculos. Por lo general, los resultados en cuanto se refiere a manejo de la segunda lengua son mejores. Esto se debe al refuerzo constante que reciben los alumnos a través del uso de la segunda lengua en situaciones reales de comunicación, al tener también que procesar contenidos y situaciones que pasan por la lengua que se aprende (Arias, 2005).

Existe además una tercera modalidad relacionada igualmente con el contexto rural e indígena. En algunos programas de educación bilingüe, la lengua materna es utilizada sólo en la fase inicial de la escolaridad y principalmente para la enseñanza de la lectura y escritura, y el castellano se enseña como segunda lengua y se utiliza como lengua primordial de educación hasta llegar a un momento en el cual el castellano sustituye a la lengua materna como lengua de educación. En casos como éstos la lengua materna constituye sólo un puente hacia la segunda lengua y a mayor manejo de ésta, menor necesidad de utilizar la lengua materna.

Un aspecto importante que hay que tomar en cuenta en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua es el relacionado con los contenidos culturales considerados como contenidos de los cursos de segunda lengua. Por lo general se considera que el aprendizaje de una segunda lengua es también el aprendizaje de nuevos elementos culturales. Esto es, no se trata sólo de aprender a hablar una nueva lengua sino también de aprender a utilizarla en situaciones reales de uso en

contextos en los cuales la segunda lengua es lengua de comunicación. Y como quiera que la lengua no se da en abstracto sino en el marco de una sociedad concreta que tiene sus propios conocimientos, costumbres y valores, quien aprende una segunda lengua tiene también que aprender a funcionar socialmente en contextos que bien pueden ser diferentes al suyo. Si bien deseable, alcanzar un nivel tal de manejo de la segunda lengua no es tarea fácil y supone no sólo una enseñanza sistemática sino un refuerzo contextual permanente. También es necesario hacer mención al papel que juega en este proceso aspectos externos tales como el prestigio social de las lenguas involucradas y la motivación de los estudiantes en aprenderlas (Arias, 2005).

### 1.1.10 Cultura

La etimología del concepto moderno “cultura” tiene un origen clásico. En varias lenguas europeas, la palabra “cultura” está basada en el término latino utilizado por Cicerón, en su *Tusculanae Disputationes*, quien escribió acerca de una cultivación del alma o “cultura animi”, para entonces utilizando una metáfora agrícola para describir el desarrollo de un alma filosófica, que fue comprendida teleológicamente como uno de los ideales más altos posibles para el desarrollo humano. Samuel Pufendorf llevó esta metáfora a un concepto moderno, con un significado similar, pero ya sin asumir que la filosofía es la perfección natural del hombre. Su uso, y que muchos escritores posteriores “se refieren a todas las formas en la que los humanos comienzan a superar su barbarismo original y, a través de artificios, se vuelven completamente humanos”. (Velkley, 2002).

Como señala Thompson (2002:190), la definición descriptiva de cultura se encontraba presente en esos primeros autores de la antropología decimonónica. El interés principal en la obra de estos autores (que abordaba problemáticas tan disímiles como el origen de la familia y el matriarcado, y las supervivencias de culturas antiquísimas en la civilización occidental de su tiempo) era la búsqueda de los motivos que llevaban a los pueblos a comportarse de tal o cual modo. En esas exploraciones, meditarente, o entre la tecnología y el resto del sistema social.

Uno de los más importantes etnógrafos de la época fue Gustav Klemm. En los diez tomos de su obra *Allgemeine Kulturgeschichte der Menschheit* (1843-1852) intentó mostrar el desarrollo gradual de la humanidad por medio del análisis de la

tecnología, costumbres, arte, herramientas, prácticas religiosas. Una obra monumental, pues incluía ejemplos etnográficos de pueblos de todo el mundo. El trabajo de Klemm habría de tener eco en sus contemporáneos, empeñados en definir el campo de una disciplina científica que estaba naciendo. Unos veinte años más tarde, en 1871, Edward B. Tylor publicó en *Primitive Culture* una de las definiciones más ampliamente aceptadas de cultura. Según Tylor, la cultura es:

*...aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre. (Tylor, 1995: 29)*

De esta suerte, una de las principales aportaciones de Tylor fue la elevación de la cultura como materia de estudio sistemático. A pesar de este notable avance conceptual, la propuesta de Tylor adolecía de dos grandes debilidades. Por un lado, sacó del concepto su énfasis humanista al convertir a la cultura en objeto de ciencia. Por el otro, su procedimiento analítico era demasiado descriptivo. En el texto citado arriba, Tylor plantea que “un primer paso para el estudio de la civilización consiste en diseccionarla en detalles, y clasificar éstos en los grupos adecuados” (Tylor, 1995:33). Según esta premisa, la mera recopilación de los “detalles” permitiría el conocimiento de una cultura. Una vez conocida, sería posible clasificarla en una graduación de más a menos civilizada, premisa que heredó de los darwinistas sociales.

#### **1.1.11 Educación intercultural en el Perú y educación inicial**

En América Latina, en general, y en la región andina, en particular, hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en

términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998).

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un tributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999), sino un proceso y actividad continua; debiera, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores campesinos/indígenas. En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo - no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los peruanos indígenas, blancos ,mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc. - relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática.

Como términos, la inter-, multi- y pluriculturalidad muchas veces son usados como sinónimos. Un primer paso necesario para aclarar el significado de la interculturalidad, es distinguirla de los otros términos. (Walsh, 1998).

## 1.2 Antecedentes

Fandiño, Ramos, Bermúdez y Arenas (2015 ) tuvieron como objetivo principal del artículo es proponer un enfoque interdisciplinario y totalizador que permita la transformación de la naturaleza y el alcance del sujeto-docente de lenguas en Colombia, en el marco del posmétodo, las comunidades de práctica, la multialfabetización y la multimodalidad. A través de la revisión documental, se hace un acercamiento teórico a

la formación docente en general, para adentrarse en las particularidades de la formación docente en lengua materna y en lengua extranjera.

A continuación, se plantea la necesidad de reconfigurar la formación docente en lenguas desde el marco del desarrollo profesional para el empoderamiento. Finalmente, se presentan marcos conceptuales como el posmétodo, las comunidades de práctica, la multialfabetización y la multimodalidad, para proponer posibles aplicaciones en la transformación e innovación de la formación docente en lenguas en Colombia. Conclusiones: Los docentes deben tener una formación sólida en manejo de las TIC; deben saber manejar tanto las plataformas comerciales de interacción como Facebook, Skype, Twitter, YouTube, etc., como las plataformas que tienen fines académicos como Writing-matrix, Moodle, Blackboard, o cualquiera que haya diseñado o esté utilizando la institución en la cual trabajan o estudian. Su manejo debe ser lo suficientemente fluido para poder guiar a los estudiantes en el uso de las plataformas académicas propiamente dichas, y, por ejemplo, en la construcción de un blog para la clase.

Se considera a Cruz ( 2011) el trabajo es producto de una investigación cualitativa más amplia sobre el ejercicio del poder en el acto pedagógico en escuelas interculturales bilingües de educación primaria en comunidades indígenas de los municipios de Ocozacoautla y Berriozábal en el estado de Chiapas. Mostró que la educación en general y la intercultural en particular se construyen a través de discursos y esperanzas no alcanzadas. Toda propuesta educativa tiene implícita o explícitamente una concepción de hombre y sociedad a partir de los intereses de los grupos hegemónicos. La educación intercultural, como propuesta pedagógica, se sostiene a partir de los postulados de una sociedad liberal que pugna por el individualismo, la competencia con otros y la distribución desigual de los recursos y oportunidades reales. Conclusiones: La propuesta curricular homogénea que presenta la SEP para la educación primaria, aunada a las carencias materiales y simbólicas de las comunidades y los centros escolares, el desconocimiento de la lengua local para la práctica pedagógica, los discursos y prácticas de los profesores que encarnan la violencia real y simbólica, así como las estrategias de sobrevivencia de los alumnos en las escuelas, hacen que converjan en un mismo espacio tanto el poder estructural como el poder microsocia.

Los procesos de contratación de profesores deben definirse a partir de un perfil que tome en cuenta otras características (formación pedagógica, interés por los grupos indígenas,

expectativas de la educación) y no sólo la lengua indígena. Los discursos institucionales sobre la educación intercultural no articulan la educación, la política y la economía para resolver los problemas de exclusión y marginación social donde se insertan las escuelas de este tipo. La atención educativa a la diversidad cultural se encuentra desarticulada entre las políticas educativas, los acuerdos de organismos educativos y las propuestas legislativas, con las prácticas pedagógicas concretas en los contextos escolares estudiados, por lo que es imprescindible repensar la educación y la escuela intercultural desde el ámbito político y económico.

Valles (2007) se elaboró un Modelo Teórico para la Enseñanza Temprana de la Lengua Materna diseñado con base a las características del desarrollo fonetológico del niño venezolano entre los cuatro y los doce meses de edad. Para ello se elaboró un análisis cualitativo de la observación de la interacción madre-hijo, en actividades de la rutina diaria tomando en cuenta categorías procedentes de lo textual y de lo contextual. Los hallazgos muestran cómo la oralidad se construye de manera colaborativa con base en la interrelación de diversas categorías. A partir de estos datos se diseñó el modelo para la planificación de los programas de atención integral en el nivel de Educación Inicial, desde un enfoque funcionalista (Halliday, 1975) y en una visión psicosociolingüística (Barrera Linares y Fraca de Barrera, 2004), el cual aporta información adaptada a las necesidades socio-culturales de los niños y de sus familias. Conclusiones: Para alcanzar una nueva escuela es necesario el estudio del desarrollo, desde una perspectiva diferente; lo que implica transformar primero la universidad. Esta transformación se debe iniciar estrechando la relación entre Educación Preescolar, Integral y Especial. El estudio de las creencias en torno a “lo docente” es una tarea necesaria para producir una nueva actitud hacia esta actividad y hacia los actores de la educación: alumnos, familia, docentes, líderes comunitarios, equipo de salud, así como para crear condiciones equitativas en lo relativo al acceso a la educación y a las oportunidades para el desarrollo integral. Esta reflexión debe insistir en el análisis de porqué a pesar de contar con un excelente basamento legal, el cual puede ser considerado como pionero en América Latina, y con políticas educativas coherentes con nuestra realidad, el trabajo en la atención pedagógica temprana de nuestros niños se ve severamente limitada por la ausencia de programas intersectoriales, resistentes a los vaivenes políticos y con objetivos claros, los cuales trasciendan a la escuela e impacten en la familia y en la comunidad en general.

Vilca (2005) llegó a las siguientes conclusiones:

- Después de haber realizado la investigación ocurre que si existe una influencia de la lengua materna en la competencia comunicativa en un alto nivel.
- Los alumnos comprenden en los dos idiomas en su gran mayoría, pero esto hace que tengan dificultades en el entendimiento de las clases y la comunicación educativa.
- Los efectos de la influencia de la lengua materna en la competencia comunicativa hace que los alumnos ingresantes incurran en una serie de interferencias lingüísticas como; metaplasmos, aféresis y sincopa.

Aliaga (2004) llegó a la conclusión final:

- La hipótesis planteada antes de la investigación se niega, porque en realidad el Programa de Educación Bilingüe favorece en los niveles de logro de aprendizaje en L1 y L2, especialmente en los niños de las escuelas rurales que tienen una lengua materna, quechua, aimara u otros, en donde se comunican diariamente en casa, en la escuela, y luego van adquiriendo espontáneamente su segunda lengua que es el castellano.

## CAPÍTULO II

### PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1 Identificación del problema

“La realidad multilingüe y pluricultural de nuestro país puede ser constatada en pocas horas de viaje...” (Zúñiga, 1991:151). “El Perú y dentro de él, el departamento de Puno, refleja la presencia de antiguas agrupaciones reconocidas como etnias, tales como los aimaras, quechuas, etc., que presentan matices culturales con diferencias significativas. Asimismo, lingüísticamente se caracteriza por la pluralidad de lenguas (vernáculos y castellana); Es decir, por la pluralidad de variedades tanto en el castellano como en las vernáculos, por la presencia de un bilingüismo societal e individual” (Arias, 2006:107).

Es decir, el Perú constituye un país en el cual confluyen diferentes grupos étnicos, cada uno de los cuales tiene su lengua y expresiones culturales propias. (López y Jung, 1988:43). La diversidad lingüístico-cultural constituye características inherentes a este país, lo que de ninguna manera sugiere una convivencia y desarrollo armónico de todos estos grupos. Por el contrario, en razón al desarrollo histórico de las relaciones sociopolíticas y socioeconómicas entre estas sociedades, constatamos la persistencia de una jerarquización muy marcada que favorece a lo no-indígena, incluido en ella la lengua castellana y las manifestaciones culturales de los sectores criollo-mestizos.

Esta subordinación de lo indígena implica que a nivel lingüístico, más que frente a una situación de equidad lingüística nos encontramos ante una situación de asimetría en la cual el castellano juega un rol predominante y se impone en contextos cada vez más amplios. Se incorpora así al castellano un número mayor de pobladores que antes sólo hablaban una lengua indígena. Tal situación nos confronta con lenguas que están en



desigualdad de condiciones sociales lo que afecta su propia dinámica como instrumento de comunicación. Por otro lado, tenemos ante nosotros a un conjunto de lenguas indígenas reducidas hoy a la condición de vernáculos utilizadas casi exclusivamente en el ámbito familiar y comunal, sin mayor desarrollo escrito y con pocas posibilidades de uso formal-institucional. Dentro de esta situación, el castellano en la práctica constituye la única lengua de uso oficial en todas las instituciones del estado peruano, tanto a nivel oral como escrito. Este hecho conlleva también una alta valoración de esta lengua y su reconocimiento, de lengua de un mayor valor funcional. De ahí que un número cada vez mayor de campesinos la utilicen también en el seno familiar. Porque “el cambio de estructura socioeconómica en el campo trae consigo también la imposición de nuevas formas de vida y nuevos patrones culturales que se vehiculan a través del castellano, situación que coloca a la cultura campesina y a la lengua indígena en desventaja. En este proceso, a medida que el castellano avanza la lengua indígena se repliega y se restringe el número de funciones sociales que ésta cumple al interior de la sociedad indígena. De igual manera, a medida que avanza las nuevas relaciones de producción e intercambio, los valores culturales del sector criollo mestizo cobra preeminencia y mayor prestigio” (López y Yung, 1988: 45).

En un contexto rural, campesino y de habla vernácula, el sistema educativo tiene necesariamente que partir de las características socioculturales de sus usuarios, tanto en lo que respecta a su lengua como a sus conocimientos, costumbres y valores. La escuela tradicional, al imponer un modelo único de escuela, prácticamente desconoce a los educandos campesinos y les niega toda posibilidad de desarrollar sus potencialidades tanto cognitivas como afectivas al desconocer su práctica cultural y social. Así, la escuela en lugar de generar autoafirmación y auto respeto, tal vez sin desearlo, promueve inseguridad y confusión y por tanto compromete el desarrollo integral como persona del niño vernáculo-hablante del medio rural. (López y Jung, 1988).

## **2.2 Enunciado del problema**

En base a lo expuesto líneas arriba surge la siguiente interrogante:

¿Cuál es la lengua materna de los niños de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca - Yunguyo?

### 2.3 Justificación

En la actualidad, uno de los objetivos centrales del Estado peruano, es dar una educación de calidad a niñas y niños que cursan sus estudios en los diferentes niveles de educación en el Perú. Especialmente, a aquellos niños y niñas rurales que supuestamente tienen a la lengua quechua o aimara como lengua materna, y que a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se “pretende atacar los problemas de inseguridad, alienación y confusión, tanto individual como colectiva, producto de las contradicciones de un sistema educativo que no reconoce ni respeta las diferencias de la población usuaria (L.E. López, 1988:49).

Lingüísticamente, “esta concepción educativa se basa en la necesidad de utilizar la lengua L1 de los educandos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental de educación como asignatura en sí misma” (ibid.), de tal manera que contribuya no sólo al desarrollo afectivo del niño/ña sino también a su desarrollo cognitivo, hecho que por lo demás contribuye a generar seguridad en sí mismo. Sin embargo, en los momentos actuales de globalización, en los cuales existe un bombardeo de elementos culturales occidentalizados, donde la lengua castellana es de uso general en la educación y en los medios de comunicación propagandista de grandes consorcios de banqueros y negociantes; frente a ella las lenguas quechua y aimara quedan rezagadas sólo al uso de labores domésticos. En estas condiciones es dudoso establecer cuál es la L1 verdadera de los niños/ñas de los centros educativos rurales y en especial de las IIEEPs rurales.

Por tal razón, pensamos que hacer una investigación empírica para determinar cuál de las lenguas, aimara o castellana, es la verdadera lengua materna de los niños/ñas, es muy importante. Porque el niño/ña al hacerse miembro de su familia y su comunidad va adquiriendo sus conocimientos, costumbres y valores y al hacerlo adquiere también la manera a través de la cual se habla sobre cada uno de estos aspectos. Así, gradualmente el niño/ña aprende palabras, oraciones relacionadas a situaciones de su vivencia cotidiana.

Sin embargo, el aprendizaje del vocabulario por parte del niño/ña, así como de la significación social de cada una de las palabras que utiliza no es consecuencia de un proceso automático. Los niños/ñas no solamente imitan y repiten aquello que escuchan decir a los adultos y a los demás niños/ñas. Lo que ocurre más bien es que en sus juegos ellos reproducen las relaciones sociales y sus conflictos de una forma creativa en la cual el lenguaje y dentro de él la L1 constituye un instrumento que les permite recrear el mundo

del adulto y a través de ese proceso crear su “propio” mundo. Todo esto constituye la base fundamental para el desarrollo de sus capacidades cognitivas o intelectuales. Porque “el desarrollo del pensamiento va paralelo al desarrollo de la lengua” (L.E.López, 1988:17). Por todas estas razones es imperioso determinar en horas actuales la lengua materna de los niños/ñas de la IEEIs de las zonas rurales. Con esto se estaría aportando en algo en las decisiones metodológicas de enseñanza de las lenguas L1 y L2, usando criterios coherentes y convenientes; asimismo, se estaría aportando al MED para que a través de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), forme especialistas en el manejo de técnicas y métodos de enseñanza de las L1 y L2.

## **2.4 Objetivos**

### **2.4.1 Objetivo general**

Determinar la lengua materna de las niñas y niños de 3 a 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo.

### **2.4.2 Objetivos específicos**

- Identificar la lengua en la que tienen más desarrollada el vocabulario y su significado de las palabras en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo.
- Identificar la lengua a través de la cual reproducen sus relaciones sociales en los juegos cotidianos los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo.

## **2.5 Hipótesis**

### **2.5.1 Hipótesis General**

Más del 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo hacen uso del castellano como lengua materna.

### 2.5.2 Hipótesis Específicas

- Más del 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo tiene el vocabulario y significado de palabras más desarrollado en idioma castellano.
- Más del 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo reproducen sus relaciones sociales en los juegos cotidianos a través de la comunicación en idioma castellano.

## CAPÍTULO III

### MATERIALES Y MÉTODOS

Siendo el diseño de investigación no experimental, la metodología que se utilizará es el “método científico” y el tipo de investigación es el exploratorio. Así, para los objetivos específicos se utilizará la inducción, a través de la observación participante y la aplicación de encuestas. Y para el objetivo general se utilizará el método deductivo a través del análisis documental y la abstracción.

#### 3.1 Ámbito o lugar de estudio

La investigación se realizara en el ámbito del Centro Poblado Choquechaca provincia de Yunguyo Departamento de Puno.

#### 3.2 Población

Tabla 1  
*Población*

N°	Secciones de la IEI Choquechaca – Yunguyo.	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
1	3Años	5	5	10
2	4 Años	13	15	28
3	5 Años	18	13	31
<b>TOTAL</b>		36	33	69

Para la selección de la muestra óptima consideramos el siguiente procedimiento estadístico.

$$P = 0.5 = 50\% \quad \text{Proporción favorable}$$

$$Q = 1 - P = 1 - 0.5 = 0.5 = 50\% \quad \text{Proporción no favorable}$$

$Z_{(1-\alpha/2)}$  = Valor de la distribución normal según tablas estadísticas

$$Z_{(1-\alpha/2)} = Z_{(1-0.05/2)} = Z_{(1-0.025)} = 1.96$$

$$e = 5\% = 0.05 = \text{Margen de error muestral}$$

Para hallar el tamaño de muestra óptimo usamos la siguiente formula:

$$n_0 = \frac{NZ^2PQ}{(N-1)e^2 + Z^2PQ}$$

Donde:

$Z_{(1-\alpha/2)}$  = valor de la distribución Normal según el nivel de confianza deseado.

P = Proporción favorable.

Q = P-1 = Proporción no favorable.

e = Margen de error muestral

N = 69 población total.

Cuando la fracción  $n_0/N$  es más del 10% utilizamos la corrección en caso contrario el tamaño de muestra óptimo será  $n_0$ .

La corrección usada es:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad \text{Corrección usada cuando } n_0/N > 10\%$$

Reemplazando los datos en la formula tenemos:

$$n_0 = \frac{(69)(1.96)^2(0.5)(0.5)}{(69-1)(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)} = \frac{272.75}{1.668} = 40$$

Para lo cual utilizamos el corrector si es necesario:

Entonces:  $n_0/N = 163.53/284 = 0.5758 = 57.58\%$  como  $n_0$  es mayor del 10% usamos el corrector:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{163.53}{1 + \frac{163.53}{284}} = 40$$

Entonces el tamaño de muestra óptimo **es de 40 niños**, de los cuales los desagregamos según la muestra estratificada elegida.

### Muestra Estratificada:

La fracción de muestreo será:

$$f = n / N = 104 / 284 = 0.366$$

De acuerdo con la definición, aplicamos a cada estrato la misma fracción de 0.366, lo cual equivale a distribuir las unidades de la muestra en proporción a los estratos del universo o población.

### 3.3 Muestra

Tabla 2

*Muestra*

Nº	Secciones de la IEI Choquechaca – Yunguyo.	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
1	3 Años	5	5	10
2	4 Años	7	7	14
3	5 Años	9	7	16
<b>TOTAL</b>		21	19	40

### 3.4 Métodos

En el diseño metodológico, se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Las técnicas que se utilizarán en el presente trabajo de Investigación son:

Entrevistas: técnica para recabar información oral de los informantes. Existen distintos tipos de entrevistas: abiertas, semi estructuradas y estructuradas. Para este fin utilizaremos entrevistas abiertas y semi estructuradas.

- Entrevista abierta se utilizara para captar impresiones de los entrevistados, sin orientaciones previas.
- Entrevista semi estructurada, en la cual se elaborará una pauta que guía una conversación sobre el tema, pero que permitirá que el entrevistado enriquezca las respuestas e incluso derive hacia otros tópicos de interés.

Cuestionarios: esta técnica se usará para recabar información escrita de los informantes. Requiere, al igual que en la entrevista, delimitar claramente el objetivo que se pretende, desarrollando una secuencia de preguntas que pueden requerir respuestas abiertas o cerradas.

#### INSTRUMENTOS:

Los instrumentos que se utilizarán en la Investigación son los siguientes:

- Entrevista.

En determinados casos el entrevistador garantizará al entrevistado que las respuestas se mantendrán reservadas y tendrá la ventaja de un conocimiento con mayor profundidad que la encuesta, pues a la comunicación se une la observación persona.



3.5 Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	CRITERIOS DE VALORACIÓN
Única Variable Lengua Materna	Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa y describe imágenes mostradas en LM</li> <li>• Señala características esenciales del objeto mostrado en LM.</li> <li>• Conoce significado de las palabras u objetos mostrados.</li> </ul>	Siempre=2 Casi Siempre=1 Nunca=0
	Relaciones Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en LM con seguridad en momentos de juego.</li> <li>• Mantiene relación entre las ideas desarrolladas en el tema.</li> <li>• Usa conectores lógicos adecuados</li> <li>• Pronuncia con claridad, modulando el tono de voz de acuerdo con el auditorio.</li> <li>• Habla con diferentes propósitos.</li> <li>• Organiza el relato empleando conectores temporales.</li> <li>• Sigue la estructura del texto narrativo.</li> <li>• Describe en su relato los lugares, detalles, acciones, hechos y personajes de su vida cotidiana.</li> <li>• Establece relaciones de causa efecto.</li> <li>• Sigue el tema de la conversación cuando habla con otros en situaciones de juego cotidianas.</li> <li>• Da razones al manifestar su punto de vista utilizando LM.</li> </ul>	

## CAPÍTULO IV

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 4.1 Resultados de la ficha de observación aplicada a niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.

Tabla 3

Observación aplicada a niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo

INDICADORES	Siempre		Casi Siempre		Nunca		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
	<b>1. Observa y describe en Aimara imágenes mostradas</b>	2	5%	11	28%	27	67%	40
<b>2. Señala características esenciales en aimara del objeto mostrado.</b>	4	10%	6	15%	30	75%	40	100%
<b>3. Conoce significado de las palabras en aimara.</b>	0	0%	9	23%	31	78%	40	100%
<b>4. Expresa sus ideas en aimara con seguridad en momentos de juego.</b>	2	5%	12	30%	26	65%	40	100%
<b>5. Pronuncia con claridad, modulando el tono de voz de acuerdo con el auditorio en lengua aimara.</b>	5	13%	7	18%	28	70%	40	100%
<b>6. Sigue la estructura del texto narrativo en aimara.</b>	0	0%	10	25%	30	75%	40	100%
<b>7. Describe en su relato los lugares, detalles, acciones, hechos y personajes de su vida cotidiana en aimara.</b>	3	8%	11	28%	26	65%	40	100%
<b>TOTAL</b>	<b>2,3</b>	<b>6%</b>	<b>9,4</b>	<b>24%</b>	<b>28,3</b>	<b>70%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fuente: Ficha de observación aplicada a niños y niñas de la IEI Choquechaca de Yunguyo.

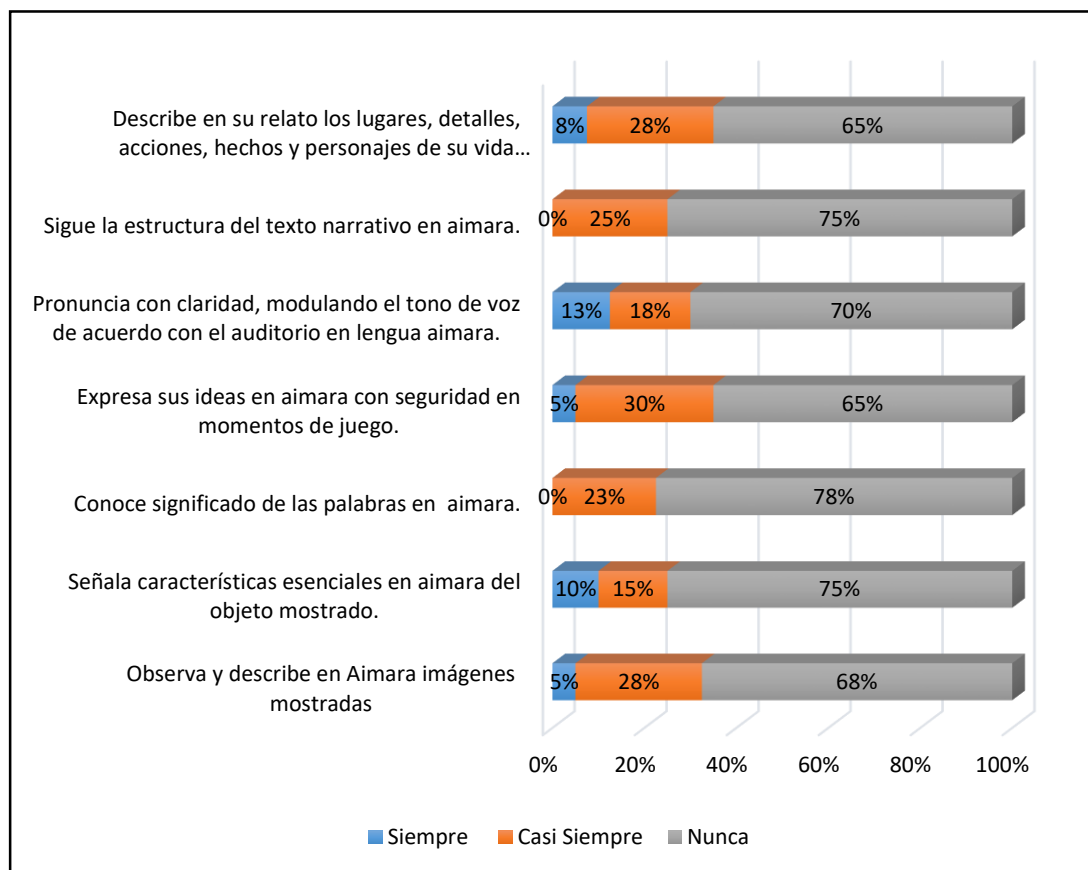


Figura 1. Observación aplicada a niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo

En la tabla 3 y figura 1, observamos los resultados de la observación aplicada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado a través de siete indicadores. Para el primer indicador “Observa y describe en aimara imágenes mostradas”, vemos que el 67% de los niños y niñas nunca observan y describen en aimara imágenes mostradas, luego observamos que el 28% casi siempre observa y describe en aimara, y solo el 5% siempre observa y describe en aimara. Para el segundo indicador “Señala características esenciales en aimara del objeto mostrado”, vemos que el 75% nunca señalan características en aimara, luego el 15% casi siempre señalan características de objetos mostrados en aimara y finalmente solo el 10% siempre señalan características de los objetos mostrados en aimara. Para el tercer indicador “Conoce significado de las palabras en aimara” tenemos que el 78% nunca conoce el significado de las palabras en aimara, seguido de un 23% que casi siempre lo conoce en aimara. Para el cuarto indicador “Expresa sus ideas en aimara con seguridad en momentos de juego” observamos que el 65% nunca expresa sus ideas en aimara, seguido de un 30% que casi siempre expresa sus ideas en aimara y solo el 5%

siempre lo hace. Para el quinto indicador “Pronuncia con claridad, modulando el tono de voz de acuerdo con el auditorio en lengua aimara” vemos que el 70% nunca pronuncia con claridad y tono de voz en aimara, luego el 18% casi siempre pronuncia con claridad en aimara. Para el sexto indicador “Sigue la estructura del texto narrativo en aimara” observamos que el 75% nunca sigue la estructura del texto en aimara, y solo el 25% casi siempre lo hace. Para el séptimo indicador “Describe en su relato los lugares, detalles, acciones, hechos y personajes de su vida cotidiana en aimara” vemos que el 65% nunca describe en su relato, lugares y hechos en aimara y el 28% casi siempre lo hace mientras que solo el 8% siempre lo hace.

Según Godenzzi (2000, 18), En el desarrollo social, no se puede evitar tomar como punto de partida la influencia del hogar y el entorno que la rodea, ya que aquí es donde se inicia la educación para la apertura al fortalecimiento de la misma. La naturaleza de vida varía de una sociedad a otra, no se manifiestan las mismas actitudes en el niño del área rural y el niño del área urbana debido a la diferencia de oportunidades de acceso y permanencias en el sistema escolar, desigualdades económicas, sociales, lingüísticas y geográficas. Que en gran escala determinan los valores, hábitos, formas de ver, actuar, pensar y el modo por el cual el niño va a relacionarse con los demás.

Como podemos observar en los resultados los niños y niñas no aprecian y tampoco hacen uso del aimara para reconocer o expresarse en un diálogo, conversando con ellos pudimos reconocer que consideran a la lengua aimara como una lengua inferior al castellano, ello implica que no están valorando su propia cultura, dejando de esta manera al margen de su identidad cultural, el mismo que debe empezar con la valoración de la lengua materna.

#### **4.2 Resultados de la entrevista aplicada a docentes de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.**

Tabla 4  
Entrevista aplicada a docentes de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo

INDICADORES	Siempre		Casi Siempre		Nunca		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
1. Cuando se les pregunta su nombre en aimara a los niños: ¿Contestan en aimara?	0	0%	0	0%	3	100%	3	100%
2. ¿Entienden el aimara y responden en castellano?	1	33%	2	67%	0	0%	3	100%
3. ¿Crees que la lengua materna de los niños es aimara?	0	0%	1	33%	2	67%	3	100%
4. ¿La lengua que hablan los padres de familia es el aimara?	0	0%	1	33%	2	67%	3	100%
5. ¿Los padres de familia, prefieren que se les enseñe a sus hijos en aimara?	0	0%	0	0%	3	100%	3	100%
6. ¿Desarrolla usted sus actividades académicas en idioma aimara?	0	0%	1	33%	2	67%	3	100%
<b>TOTAL</b>	<b>0,2</b>	<b>6%</b>	<b>0,8</b>	<b>28%</b>	<b>2,0</b>	<b>66%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la IEI Choquechaca de Yunguyo.

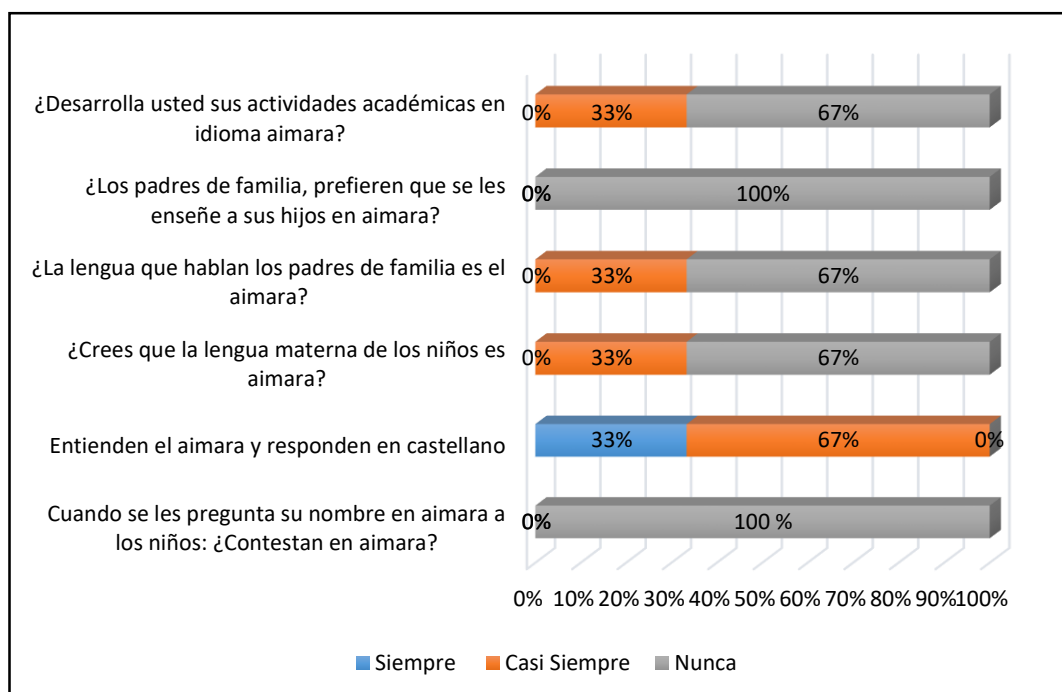


Figura 2. Entrevista aplicada a docentes de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo

En la tabla 4 y figura 2, observamos los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado a través de seis preguntas. Para la primera pregunta: Cuando se les pregunta su nombre en aimara a los niños: ¿Contestan en idioma aimara?, vemos que el 100% indican que nunca contestan en aimara. Para la segunda pregunta “Entienden el aimara y responden en castellano” vemos que el 33% de docentes indican que siempre es así y el 67% manifiestan que casi siempre entienden en aimara y responden en castellano. Para la tercera pregunta ¿Crees que la lengua materna de los niños es aimara? vemos que el 33% consideran que casi siempre es así, luego otro 67% consideran que nunca es así. Para la cuarta pregunta ¿La lengua que hablan los padres de familia es el aimara? El 33% de los docentes indican que casi siempre es así, luego el 67% de los docentes indican que nunca es así. Para la quinta pregunta ¿Los padres de familia, prefieren que se les enseñe a sus hijos en aimara?, vemos que el 100% indican que nunca quieren que a sus hijos les enseñen en aimara, Para la sexta pregunta ¿Desarrolla usted sus actividades académicas en idioma aimara? Vemos que el 67% indican que nunca lo desarrollan en aimara, luego el 33% manifiestan que casi siempre los desarrollan en aimara.

ICISEC PUNO (2000, 10); Cuando hablamos de Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y en el Perú estamos hablando de educación para las poblaciones indígenas alejadas de los centros urbanos y por largo tiempo olvidadas por el estado como sujeto de derechos, entre ellos el de la educación. Pero esto no está siendo fomentada adecuadamente principalmente entre los docentes que laboran en los centros poblados de nuestra región, los mismos que al observar el rechazo al uso de lenguas nativas como el aimara entre sus hijos, dejan de fomentar su uso y la consideran también como innecesaria y de poco aporte para su desarrollo, ya que en nuestros tiempos las perspectivas de los niños y niñas así como de sus padres es que sus menores hijos migren a ciudades más grandes para seguir sus estudios incluso desde la primaria en los que consideran que sus hijos serán marginados si hablan en aimara o que no pronuncien bien el castellano, es por eso que los docentes tampoco le dan importancia a su desarrollo.

La gestación de actitudes favorables a las personas y expresiones de las diversas culturas de la sociedad nacional y mundial, actitudes que se fundamenten en el conocimiento, comprensión, respeto y valoración de las mismas. Estas actitudes contribuirán a superar comportamientos discriminatorios que afectan la vida nacional.

### 4.3 Resultados de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.

Tabla 5  
Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo (preguntas del 01 al 05)

PREGUNTAS	El niño responde:				TOTAL	
	En aimara (aymartti)		En castellano (kastillanutti)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%		
¿Cómo te llamas? (¿kuna sutinitasa?)	18	45%	22	55%	40	100%
¿Cuántos años tienes? (¿Qhawqhamaranitasa?)	12	30%	28	70%	40	100%
¿Qué te gusta jugar? (¿Kuna anatañsamuntaxa?)	15	37%	25	63%	40	100%
¿Cuántos hermanos tienes? (¿Qhawqhajilakanitasa?)	11	27%	29	73%	40	100%
¿Cómo se llaman tus hermanos? (¿kuna sutininakasajilanakamaxa?)	0	0%	40	100%	40	100%
<b>TOTAL</b>	<b>11,2</b>	<b>28%</b>	<b>28,8</b>	<b>72%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta dirigida a niños y niñas de la IEI Choquechaca de Yunguyo.

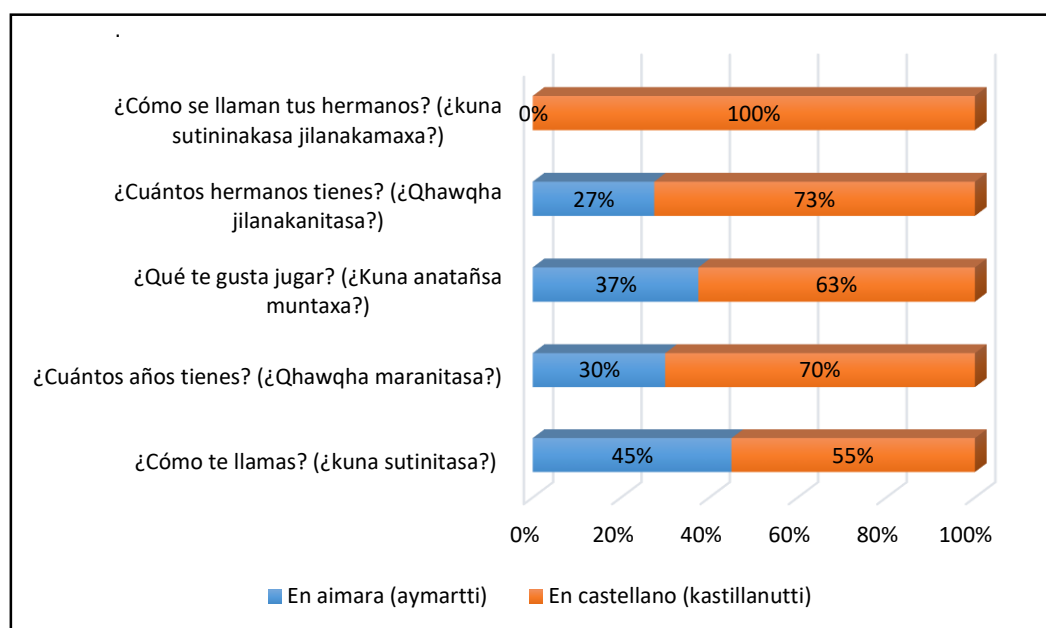


Figura 3. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (preguntas del 01 al 05)

En la tabla 5 y figura 3, observamos los resultados de la encuesta aplicada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado a través de 25 indicadores, y en la presente tabla evaluamos los resultados de las cinco primeras interrogantes. Para la primera pregunta; ¿Cómo te llamas? (¿kuna sutinitasa?) vemos que el 55% de niños y niñas responden en castellano y el 45% restante lo hacen en aimara, luego para la segunda pregunta que se les hizo a los niños y niñas ¿Cuántos años tienes? (¿Qhawqhamaranitasa?), observamos que el 70% contestaron en castellano y el 30% restante en aimara. Para la tercera pregunta ¿Qué te gusta jugar? (¿Kuna anatañsamuntaxa?), vemos que el 63% de los niños y niñas contestaron en castellano, para la cuarta pregunta ¿Cuántos hermanos tienes? (¿Qhawqhajilanakanitasa?) observamos que el 73% de los niños y niñas respondieron en castellano, luego el 27% contestaron en aimara. Para la quinta pregunta ¿Cómo se llaman tus hermanos? (¿kuna sutininakasajilanakamaxa?), vemos que el 100% de los niños y niñas contestaron en castellano.

En el seno de la comunidad o hacienda, la escuela se convierte en el centro donde se aprende el castellano, y en nuestros tiempos los padres de familia tienen una tendencia creciente de a enviar a sus hijos a la escuela. Es de advertir que, desde el punto de vista de éste, el rol práctico y funcional que cumple la escuela es principalmente el de castellanizar y de impartir ciertos patrones de conducta propios de los centros urbanos. Es decir, que envía a sus hijos a la escuela, no tanto para que aprendan a 'leer' y 'escribir' (objetivo a largo plazo), sino más bien para que se castellanicen (objetivo de uso inmediato y práctico). O sea que la escuela equipa, aunque en forma insuficiente, al educando, para que éste, salvando parcialmente la barrera del idioma, pueda migrar y movilizarse en los contextos urbanos. Por tanto, la escuela incentiva la migración y eso lo tienen en claro los niños los cuales manifiestan su interés por conocer y vivir en ciudades grandes y ser partícipes de su desarrollo, sueñan con ser profesionales reconocidos y saben que el buen uso del castellano les ayudara a lograr sus propósitos.



Tabla 6  
Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (preguntas del 06 al 10)

PREGUNTAS	El niño responde:				TOTAL	
	En aimara (aymartti)		En castellano (kastillanutti)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%		
¿En tu casa hablas el Aimara o el castellano? (¿Utamanaaimarti, janiukaxa, castillanutchaarustaxa?)	10	25%	30	75%	40	100%
¿De qué colores es la bandera del Perú? (¿Kuna samanakampisa Perú wiphala samanchataxa?)	2	5%	38	95%	40	100%
¿Qué canciones te gusta? (Kuna warar'awinakasa muntaxa?)	5	12%	35	88%	40	100%
¿Cómo se llama tu papa? (¿Kuna sutinisa tatamaxa?)	0	0%	40	100%	40	100%
¿Cómo se llama tu mamá? (¿Kuna sutinisa mamamaxa?)	0	0%	40	100%	40	100%
<b>TOTAL</b>	<b>3,4</b>	<b>9%</b>	<b>36,6</b>	<b>92%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta dirigida a niños y niñas de la IEI Choquechaca de Yunguyo.

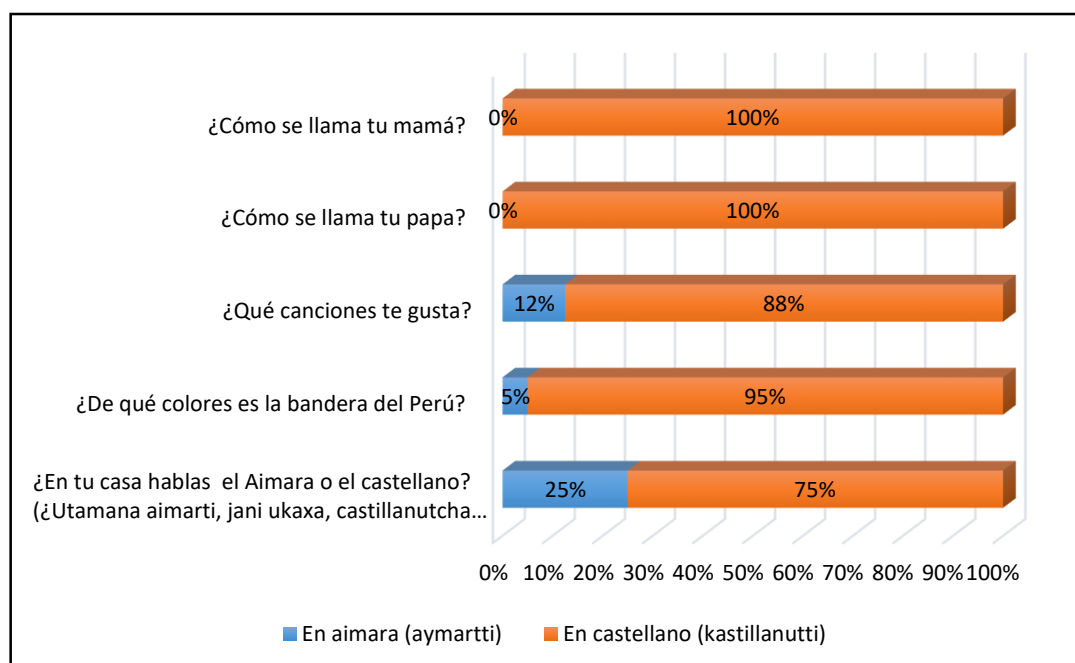


Figura 4. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (preguntas del 06 al 10)

En la tabla 6 y figura 5, observamos los resultados de la encuesta aplicada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado a través de 25 indicadores, y en la presente tabla evaluamos los resultados de la sexta a la décima interrogantes. Para la sexta pregunta; ¿En tu casa hablas el Aimara o el castellano? (¿Utamanaaimarti, janiukaxa, castillanutchaarustaxa?) vemos que el 75% de niños y niñas responden en castellano y el 25% restante lo hacen en aimara, luego para la séptima pregunta que se les hizo a los niños y niñas ¿De qué colores es la bandera del Perú?, observamos que el 95% contestaron en castellano y el 5% restante en aimara. Para la octava pregunta ¿Qué canciones te gusta?, vemos que el 88% de los niños y niñas contestaron en castellano y el 12 % en aimara, para la novena pregunta ¿Cómo se llama tu papa? Observamos que el 100% de los niños y niñas respondieron en castellano, luego para la pregunta ¿Cómo se llama tu mamá? otro 100% contestaron en castellano.

Consideramos también que la castellanización no es privilegio de la escuela, ya que existen otros mecanismos utilizados para conseguirlo. Por ejemplo, los viajes ocasionales a las capitales de distrito y ciudades circundantes implican el aprendizaje, aunque limitado, del castellano; los viajes estacionales a centros de trabajo como jornalero temporal (haciendas y plantaciones costeñas) son también otro medio de castellanizarse. Muchas veces los hijos son 'entregados' a compadres o conocidos que viven en los pueblos y ciudades cercanas, en calidad de domésticos, a condición de que aprendan el castellano. También lo son los medios de comunicación que ya son una realidad en los centros poblados, donde cerca del 100% de las familias poseen un televisor y los programas presentados en ellos son totalmente castellanizados, podemos mencionar programas como “Esto es Guerra” donde los personajes son atléticos y bien parecidos, y son considerados ejemplos para los niños y niñas, los mismos que por sus personas admirados los imitan y no prefieren el uso de su lengua aimara más prefieren el uso del castellano, razón por la cual consideramos que el castellano en los niños y niñas del sector rural es su lengua materna.

Tabla 7  
Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 11 al 15)

PREGUNTAS	El niño responde:					
	En aimara (aymartti)		En castellano (kastillanutti)		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Los que viven en tu casa se hablan (utamanasarnaqirixa kuna arutsaarukipasixa)	25	63%	15	37%	40	100%
En tu escuela ¿en qué lengua te enseña la profesora?	14	35%	26	65%	40	100%
Con los compañeros en el patio hablas (yatiqaña uta uyunxayatiqirimasimampixa kuna arutsaarukipastaxa)	10	25%	30	75%	40	100%
Con tus amigos de fuera de la escuela hablas (yatqañautanaanqapanxa, masinakamampixa kuna arutsaarukipastaxa)	12	30%	28	70%	40	100%
Con las personas mayores de fuera de casa hablas (jilirinakamampixa kuna arutsaarukipastaxa)	5	13%	35	87%	40	100%
<b>TOTAL</b>	<b>13,2</b>	<b>33%</b>	<b>26,8</b>	<b>67%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta dirigida a niños y niñas de la IEI Choquechaca de Yunguyo.

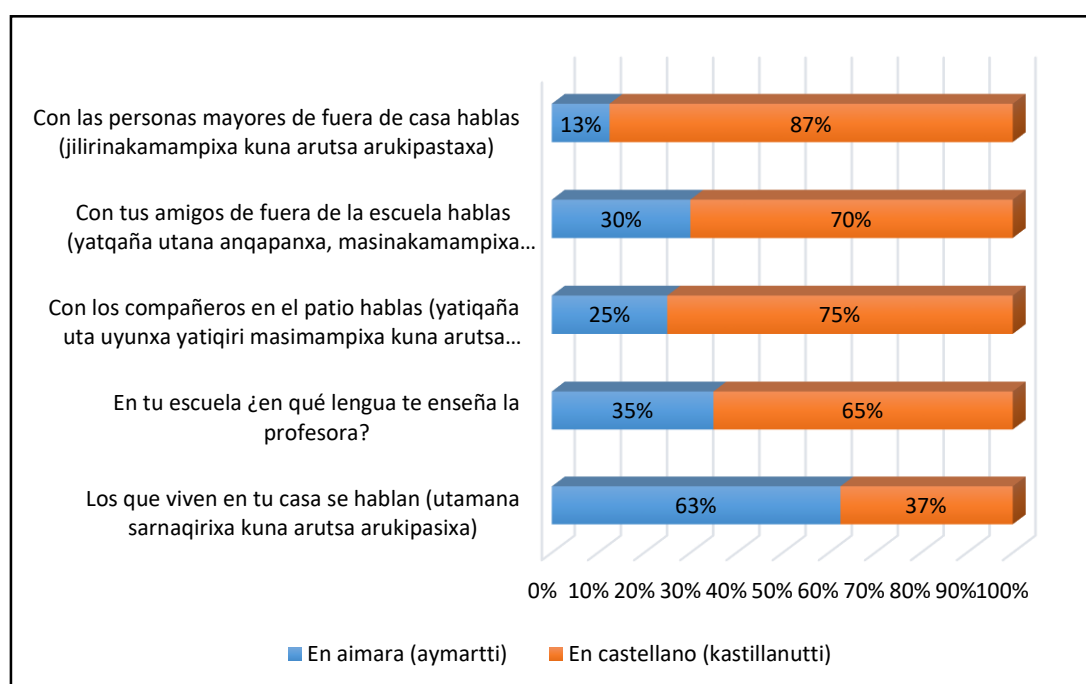


Figura 5. Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 11 al 15)

En la tabla 7 y figura 5, observamos los resultados de la encuesta aplicada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado a través de 25 indicadores, y en la presente tabla evaluamos los resultados de la décimo primera a la décimo quinta interrogantes. Para la décimo primera pregunta; Los que viven en tu casa se hablan (utamanasarnaqirixa kuna arutsaarukipasixa), vemos que el 63% de niños y niñas responden en aimara y el 37% restante lo hacen en castellano, luego para la décimo segunda pregunta que se les hizo a los niños y niñas. En tu escuela ¿en qué lengua te enseña la profesora?, observamos que el 65% contestaron en castellano y el 35% restante en aimara. Para la décimo tercera pregunta. Con los compañeros en el patio hablas (yatqañá uta uyunxayatiqirimasimampixa kuna arutsaarukipastaxa), vemos que el 75% de los niños y niñas contestaron que les gusta hablar en castellano, para la décimo cuarta pregunta Con tus amigos de fuera de la escuela hablas (yatqañautanaanqapanxa, masinakamampixa kuna arutsaarukipastaxa) observamos que el 70% de los niños y niñas respondieron en castellano, luego para la décimo quinta pregunta. Con las personas mayores de fuera de casa hablas (jilirinakamampixa kuna arutsaarukipastaxa), observamos que el 87% indican que hablan en castellano y el 12% restante en aimara.

Según, Gugenberger (1999; 10), nos dice que: Desde la invasión de los españoles, en el continente americano los contactos interculturales han sido caracterizados por la dicotomía entre dos sistemas sociales opuestos, que proyectan el mundo de manera muy diferente. Las relaciones entre estos dos sistemas son jerárquicas y asimétricas. Los grupos dominantes, miembros de la cultura occidental, han oprimido durante siglos los valores y normas de los pueblos indígenas para imponer sus intereses. Las formas de dominio pueden ser de carácter represivo, y se manifiestan mediante violencia abierta, o más bien tolerante, siendo la fuerza represiva sobre todo de naturaleza ideológica. Pero el objetivo siempre consiste en la destrucción del sistema de referencias de las etnias y su sustitución por el sistema impuesto por los grupos dominantes. Las normas y valores dominantes representan superioridad, modernidad, progreso, riqueza e inteligencia, mientras los valores y prácticas culturales indígenas son estigmatizados hasta negar la existencia de una civilización de los indígenas del continente americano. Para imponer sus intereses los representantes de la nación cuestionan y amenazan los valores étnicos. La identificación con el estado nación se hace a costa de las identidades étnicas. Por esta razón el concepto de la identidad nacional no toma en cuenta la realidad indoamericana,

ya que no incluye los conocimientos y capacidades de ambos sistemas, más bien pretende imponer las normas y valores dominantes.

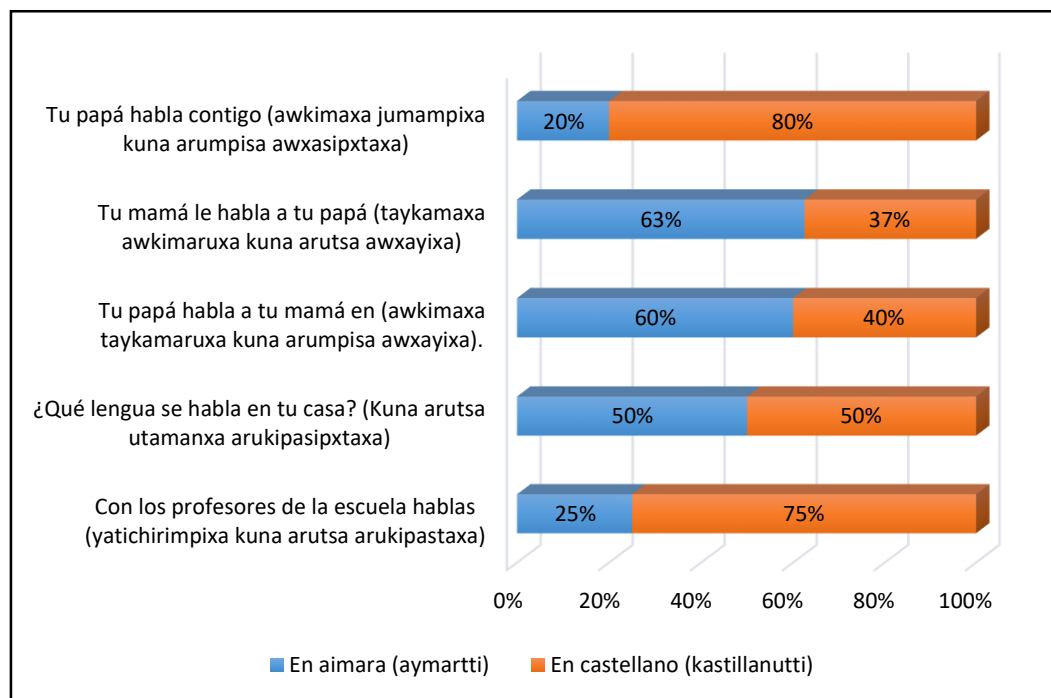
El carácter conflictivo se manifiesta en la relación jerárquica tanto entre las lenguas como entre sus hablantes, ahora bien, el verdadero conflicto ocurre entre los hablantes y no entre los sistemas lingüísticos. El idioma desempeña un papel de símbolo para la situación conflictiva en su totalidad. Por tanto, no sorprende que muchas veces se desaten conflictos étnicos y/o sociales en la cuestión lingüística. Sin embargo, lo que está detrás de este "combate" entre varias lenguas es un conflicto mucho más amplio de carácter político, social y étnico.

Tabla 8

*Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 16 al 20)*

PREGUNTAS	El niño responde:				TOTAL	
	En aimara (aymartti)		En castellano (kastillanutti)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%		
Con los profesores de la escuela hablas (yatichirimpixa kuna arutsaarukipastaxa)	10	25%	30	75%	40	100%
¿Qué lengua se habla en tu casa? (Kuna arutsautamanxaarukipasiptaxa)	20	50%	20	50%	40	100%
Tu papá habla a tu mamá en (awkimaxataykamaruxa kuna arumpisaawxayixa).	24	60%	16	40%	40	100%
Tu mamá le habla a tu papá (taykamaxaawkimaruxa kuna arutsaawxayixa)	25	63%	15	37%	40	100%
Tu papá habla contigo (awkimaxajumampixa kuna arumpisaawxasipxtaxa)	8	20%	32	80%	40	100%
<b>TOTAL</b>	<b>17,4</b>	<b>44%</b>	<b>22,6</b>	<b>57%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta dirigida a niños y niñas de la IEI Choquechaca de Yunguyo.



*Figura 6.* Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 16 al 20)

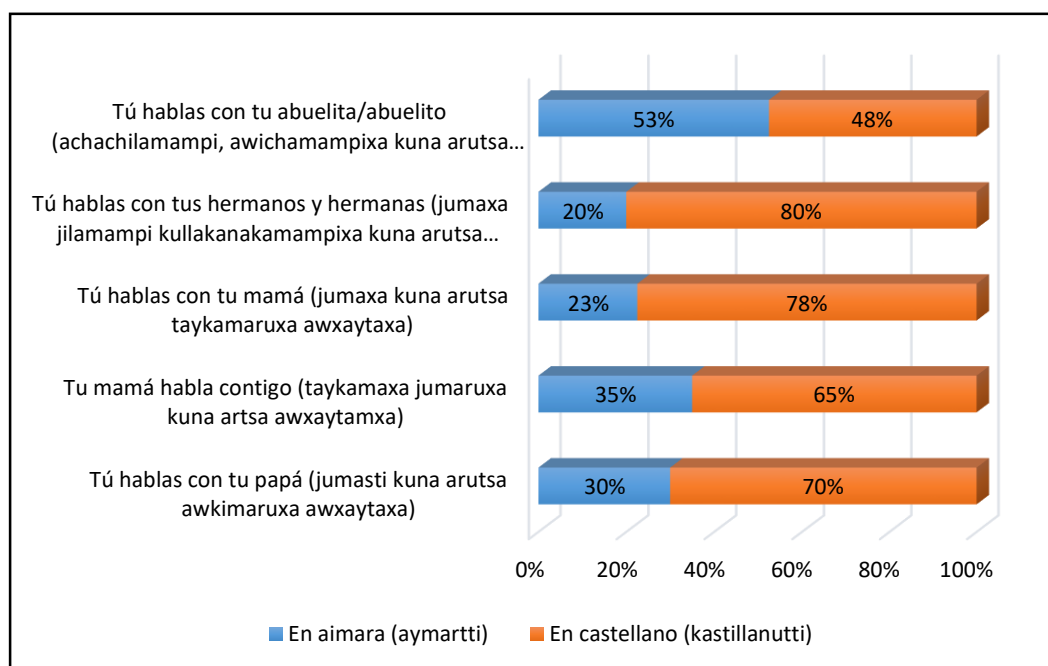
En la tabla 8 y figura 6, observamos los resultados de la encuesta aplicada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado a través de 25 indicadores, y en la presente tabla evaluamos los resultados de la décimo sexta a la veinte aba interrogantes. Para la décimo sexta pregunta; Con los profesores de la escuela hablas (yatichirimpixa kuna arutsaarukipastaxa), vemos que el 75% de niños y niñas responden en castellano y el 25% restante lo hacen en aimara, luego para la décimo séptima pregunta que se les hizo a los niños y niñas. ¿Qué lengua se habla en tu casa? (Kuna arutsautamanxaarukipasipxtaxa), observamos que el 50% contestaron en castellano y el otro 50% restante en aimara. Para la décimo octava pregunta. Tu papá habla a tu mamá en (awkimaxataykamaruxa kuna arumpisaawxayixa), vemos que el 60% de los niños y niñas contestaron hablan en aimara y el 40 % en castellano, para la décimo novena pregunta. Tu mamá le habla a tu papá (taykamaxaawkimaruxa kuna arutsaawxayixa), observamos que el 63% de los niños y niñas respondieron en aimara y el 37 % que en castellano, luego para la veinte aba pregunta. Tu papá habla contigo (awkimaxajumampixa kuna arumpisaawxasipxtaxa), observamos que el 80% indican que hablan en castellano y el 20% restante en aimara.

Según ZUÑIGA y MALLET (2002; 34,40) Junto a la transversalidad del principio de la interculturalidad, quisiéramos llamar la atención sobre otro aspecto que también atraviesa los diferentes escenarios en los que se desarrolla un programa educativo y del que muchas veces no tenemos cabal conciencia. Nos referimos al código que se emplea en la diversidad de relaciones que se dan y deben ser previstas en la planificación de un Programa de Educación Bilingüe Intercultural, si concordamos en que la interculturalidad es un concepto esencialmente democrático, que a democracia reclama o se construye sobre el diálogo, que no hay diálogo sin comunicación efectiva, debemos admitir valores debe planificar acciones dirigidas a los diversos agentes, agrupados en diferentes sectores o por diversas afinidades: edad, sexo, interés cultural, etc., sin dejar ninguno fuera. Pretender inculcar valores en los hijos y no en los padres o hermanos, en el trabajador, pero, no en los empresarios, en los maestros y no en las autoridades, en los indígenas y no en los “blancos”, mantendrá aún lejana la meta de la sociedad justa y participante activa en el concierto de sociedades globalizadas. Estos logros requieren de cierta presión social que nos encausen en cierto tipo de conductas y nos aparten de otras.

Tabla 9  
*Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 21 al 25)*

PREGUNTAS	El niño responde:				TOTAL	
	En aimara (aymartti)		En castellano (kastillanutti)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%		
Tú hablas con tu papá (jumasti kuna arutsaawkimaruxaawxaytaxa)	12	30%	28	70%	40	100%
Tu mamá habla contigo (taykamaxajumaruxa kuna artsaawxaytamxa)	14	35%	26	65%	40	100%
Tú hablas con tu mamá (jumaxa kuna arutsataykamaruxaawxaytaxa)	9	23%	31	77%	40	100%
Tú hablas con tus hermanos y hermanas (jumaxajilamampikullakanakamampixa kuna arutsaawxayasipxtaxa)	8	20%	32	80%	40	100%
Tú hablas con tu abuelita/abuelito (achachilamampi, awichamampixa kuna arutsaawxataxa)	21	53%	19	47%	40	100%
<b>TOTAL</b>	<b>12,8</b>	<b>32%</b>	<b>27,2</b>	<b>68%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta dirigida a niños y niñas de la IEI Choquechaca de Yunguyo.



*Figura 7.* Entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo. (Preguntas del 21 al 25)

En la tabla 9 y figura 7, observamos los resultados de la encuesta aplicada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado a través de 25 indicadores, y en la presente tabla evaluamos los resultados de la pregunta veintiuno a la pregunta veinticinco. Para la pregunta veintiuno; Tú hablas con tu papá (jumasti kuna arutsaawkimaruxaawxaytaxa), vemos que el 70% de niños y niñas responden que es en castellano y el 30% restante lo hacen en aimara, luego para la pregunta veintidós que se les hizo a los niños y niñas. Tu mamá habla contigo (taykamaxajumaruxa kuna artsaawxaytamxa), observamos que el 65% contestaron en castellano y el 35% restante respondieron que es en aimara. Para la pregunta veintitrés. Tú hablas con tu mamá (jumaxa kuna arutsataykamaruxaawxaytaxa), vemos que el 77% de los niños y niñas contestaron que les gusta hablar en castellano y el 33 en aimara, para la pregunta veinticuatro. Tú hablas con tus hermanos y hermanas (jumaxajilamampikullakanakamampixa kuna arutsaawxayasipxtaxa), observamos que el 80% de los niños y niñas respondieron que es en castellano y el 20 % en aimara, luego para la pregunta veinticinco. Tú hablas con tu abuelita/abuelito (achachilamampi, awichamampixa kuna arutsaawxataxa), observamos que el 48% indican que hablan en castellano y el 52% restante en aimara.



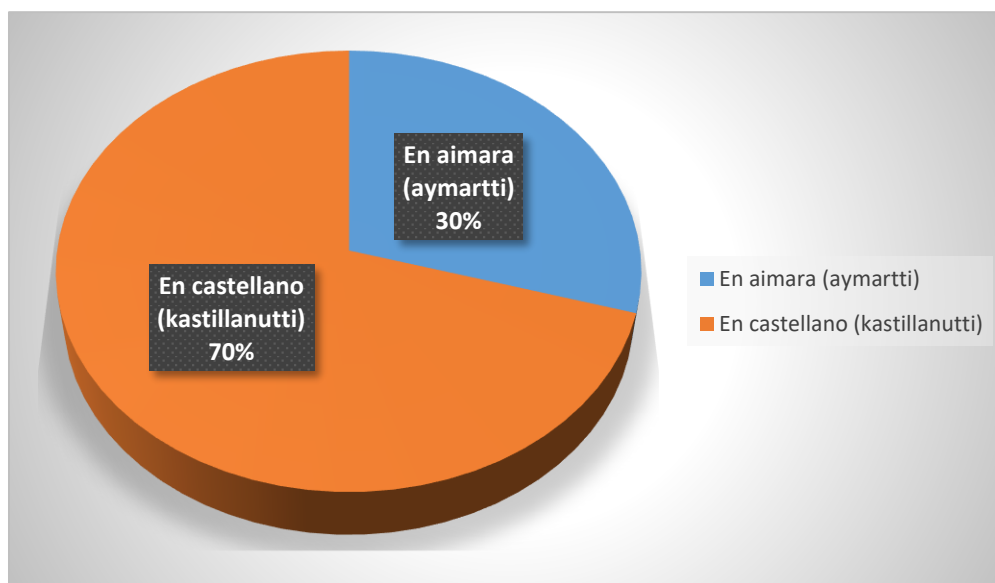
Como nos indica, Rama (1994, 16) Si bien es cierto que, en su conjunto, la sierra del Perú alberga al porcentaje mayoritario de la población campesina nacional, sin embargo, dentro de esta región, la mayor concentración de campesinos 'tradicionales' se encuentra localizada en los departamentos de Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cuzco, Huancavelica, Huánuco y Puno. En estos departamentos la mayor parte de la población está organizada en comunidades indígenas de tipo andino (denominadas campesinas a partir de la ley 19400) y la restante se encuentra sujeta al régimen de hacienda o a otras formas de acceso indirecto a la tierra. Debido al marcado tradicionalismo que caracteriza a las poblaciones de estos establecimientos, los departamentos referidos son conocidos como componentes de una 'mancha india' dentro del espacio y sociedad nacionales. Por otro lado, es precisamente en estos departamentos donde existe un porcentaje abrumador de monolingües quechuas (de aquí en adelante bajo quechua también se incluye a otros hablantes de lenguas nativas como aymara, etc.) y donde se registran los más bajos niveles educacionales del país. Razón por la cual los padres de familia y los mismos abuelos prefieren hablar en castellano delante de sus hijos y hablan en aimara solo cuando están solos sin la presencia de sus menores hijos, a los que les enseñan que deben hablar en castellano en forma correcta y por eso les envían a las escuelas.

#### 4.3.1 Resumen de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.

Tabla 10  
*Resumen de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.*

El niño Responde:	Frec. Absoluta	Frec. Relativa	Frec. Porcentual
<b>En aimara (aymartti)</b>	11,8	0,295	29,5%
<b>En castellano (kastillanutti)</b>	28,2	0,705	70,5%
<b>TOTAL</b>	<b>40,0</b>	<b>1,000</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Encuesta dirigida a niños y niñas de la IEI Choquechaca de Yunguyo.



*Figura 8.* Resumen de la entrevista dirigida a los niños y niñas de la institución de educación inicial de Choquechaca – Yunguyo.

En la tabla 10 y figura 9, observamos un resumen de los resultados de la encuesta aplicada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial de Choquechaca de la ciudad de Yunguyo, el mismo que es evaluado por el promedio de los porcentajes observados en las tablas del N° 3 a la tabla N° 8. Según estos resultados podemos determinar que el 70.5% de los niños y niñas entrevistados prefieren el uso del castellano para comunicarse convirtiéndose esta en el idioma nativo para su desarrollo, mientras que solo el 29.5% de los niños y niñas respondieron que utilizan mayormente el aimara para su comunicación con su entorno.

#### **4.3.2 Prueba de hipótesis estadística para determinar el objetivo general (Determinar la lengua materna de las niñas y niños de 3 a 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo).**

Se realiza la prueba de hipótesis para probar si la lengua materna predominante de las niñas y niños de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo, es el castellano y no el aimara, por lo que consideramos la prueba de hipótesis estadística para proporciones en la que demostramos que más del 50% de las niñas y niños prefieren comunicarse en castellano y no en aimara.

#### 4.4 Planteamiento de la hipótesis.

##### Prueba de hipótesis.

Ho:  $\mu \leq 50\%$  de niños y niñas prefieren el castellano. Menos o igual al 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo, hacen uso del castellano como lengua materna, a comparación de la lengua aimara.

Ha:  $\mu > 50\%$  de niños y niñas prefieren el castellano. Más del 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo hacen uso del castellano como lengua materna, a comparación de la lengua aimara.

##### Distribución de muestra:

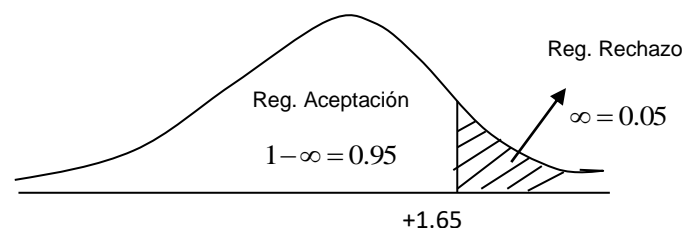
Como la muestra es  $n=40$ , la estadística de prueba es:

$$Z_c = \frac{\bar{x} - np}{\sqrt{n(p)(q)}}$$

Que tiene una distribución Z – Normal y un nivel de significancia o error del 5%, además se supone que la población tiene una distribución aproximadamente normal.

##### Comparación de valores:

Región crítica o de rechazo:  $Z_t = Z_{(1-\alpha)}; = Z_t = \pm 1.65$



**Análisis:**

De los resultados se tiene:

Promedio:  $\bar{x} = 70.5\% = 40(0.705) = 28.2$

Tamaño de muestra:  $n = 40$ .

Reemplazando los resultados en la formula se tiene:

$$Z_c = \frac{28.2 - (40)(0.50)}{\sqrt{40(0.50)(0.50)}} = 2.593$$

**Conclusión:**

Como  $Z_c = 2.593$  es mayor que  $Z_t = +1.65$  rechazamos la hipótesis nula  $H_0$ , y aceptamos la hipótesis alterna  $H_a$ , es decir, esta muestra contiene suficiente evidencia para indicar que, Más del 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo hacen uso del castellano como lengua materna, a comparación de la lengua aimara. A un nivel de significancia o error del 5%.

## CONCLUSIONES

- Según los resultados obtenidos podemos establecer que el uso del castellano es significativamente mayor al uso del aimara como lengua materna en los niños y niñas, puesto que la prueba de hipótesis estadística nos indica que, esta muestra contiene suficiente evidencia para indicar que, más del 50% de los niños y niñas de 3 a 5 años, de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo hacen uso del castellano como lengua materna, a comparación de la lengua aimara.
- A la vez según los resultados obtenidos podemos establecer que la lengua en la que tienen más desarrollada el vocabulario y su significado de las palabras en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo es el castellano.
- La lengua a través de la cual reproducen sus relaciones sociales en los juegos cotidianos los niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la Institución de Educación Inicial de Choquechaca – Yunguyo es el castellano.

## RECOMENDACIONES

- Al Ministerio de Educación que se realice un diagnóstico general y objetivo para determinar fehacientemente la lengua materna de las niñas y niños de todas las Instituciones Educativas del Perú para según dichos resultados se pueda considerar en las políticas educativas actuales y así mejorar la calidad educativa y los resultados de aprendizaje de nuestras niñas y niños.
- A las Instituciones de Educación Superior que forman docentes para atender en los distintos niveles de la Educación Básica Regular incorporar dentro de sus currículos asignatura que puedan atender las necesidades contextuales y culturales de nuestros educandos para la aplicación de metodología apropiada en la mejora de los aprendizajes.
- A las Direcciones de Educación considerar para la atención de nuestros educandos en todas las zonas con bilingüismo a docentes que dominen la lengua de la zona donde se desenvolverán como docentes y así favorecer la atención de estudiantes bilingües.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arias Mejía, P. P. (1990). *Niños aimaras aprenden matemática*. Universidad Nacional del Altiplano.
- Barrera, L y Fraca, L. (2004). *Psicolingüística y adquisición del español*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Campo, L. (2008). *Diccionario básico de antropología*. Editorial Abya-Yala.
- Cerrón Palomino, R. (2003). *Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: PUCP.
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1978). España: Ramón Sopena.
- Godenzzi, J. C. (1996). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Cusco*. Centro de Estudios Regionales Andinos. Cusco: Bartolomé de las Casas.
- Godenzzi, J. C. (2000). *Equidad en diversidad, reflexiones sobre Educación e Interculturalidad*.
- Granados, M. J. (1999). *Los andinos y el racismo en el Perú*. Perú: Ceval.
- Guadarrama, P. (1992). Pensamiento filosófico e identidad cultural latinoamericana. En: AAVV, *Nuestra América frente al V Centenario*, Heinz Dieterich (Coordinador). LAR; Santiago, 1992 León Trujillo, A. (coord.) (2008). *Diversidad cultural y escuela. Mundos en tensión*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.
- Gugenberger, E. (1999). *Entre el quechua y el castellano: manifestaciones del conflicto de identidades etnolingüísticas en un pueblo joven de Arequipa*. Universidad de Bremen Alemania.
- ICISEC PUNO (2000). *Educación Bilingüe Intercultural. Módulo de capacitación*. p. 5
- 9
- Klemm G. (1843-1852). *Allgemeine Kulturgeschichte der Menschheit*.

- Muñoz, H. y Lewin, P. (1999). La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, D.F. UAM-INAH.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial* (3ra ed.). Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 4 de octubre de 2013.
- Rama, G. (1994). *Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú*. Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencias y la Cultura.
- Sierra Bravo, R. (1997). *Técnicas de investigación social*. EDICIONES PARANINFO
- Tylor, E. B. (1995) [1871]. *La ciencia de la cultura*. (Kahn, J. S. comp.): El concepto de cultura. Anagrama. Barcelona.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa, Procesos. *Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 119-128.
- Walsh, C. (1999). La interculturalidad en el Ecuador: Visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país. *Revista Identidades (IADAP/Convenio Andrés Bello, Quito)*, 20.
- Walsh, C. (enero- febrero de 2000). Significados y políticas conflictivas. *Nueva Sociedad*, 65, 121-134.
- Zúñiga Castillo, M. y Mallet, J. (2002). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. p. 39,40.





**ANEXOS**

**Anexo 1.** Ficha de observación

Nº	INDICADORES	ESCALA		
		Siempre	Casi siempre	Nunca
1	Observa y describe en Aimara imágenes mostradas			
2	Señala características esenciales en aimara del objeto mostrado.			
3	Conoce significado de las palabras en aimara.			
4	Expresa sus ideas en aimara con seguridad en momentos de juego.			
5	Pronuncia con claridad, modulando el tono de voz de acuerdo con el auditorio en lengua aimara.			
6	Sigue la estructura del texto narrativo en aimara.			
7	Describe en su relato los lugares, detalles, acciones, hechos y personajes de su vida cotidiana en aimara.			

**Anexo 2.** Entrevista dirigida a niños y niñas**ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS NIÑOS Y NIÑAS****1. DATOS INFORMATIVOS**

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

EDAD Y SECCIÓN: \_\_\_\_\_

**2. PARTE TÉCNICA:**

1. ¿Cómo te llamas? (¿kuna sutinitasa?) (el niño responde en aimara o en castellano marca la repuesta)
  - ( ) En aimara (aymartti)
  - ( ) En castellano (kastillanutti)
2. ¿Cuántos años tienes? (¿Q<sup>h</sup>awq<sup>h</sup>a maranitasa?) (el niño responde en aimara o en castellano marca la repuesta)
  - ( ) En aimara (aymartti)
  - ( ) En castellano (kastillanutti)
3. ¿Qué te gusta jugar? (¿Kuna anatañisa muntaxa?) (el niño responde en aimara o en castellano marca la repuesta)
  - ( ) En aimara (aymartti)
  - ( ) En castellano (kastillanutti)
4. ¿Cuántos hermanos tienes? (¿Q<sup>h</sup>awq<sup>h</sup>a jilanakanitasa?) (el niño responde en aimara o en castellano marca la repuesta)
  - ( ) En aimara (aymartti)
  - ( ) En castellano (kastillanutti)
5. ¿Cómo se llaman tus hermanos? (¿kuna sutinakasa jilanakamaxa?) (el niño responde en aimara o en castellano marca la repuesta)
  - ( ) En aimara (aymartti)
  - ( ) En castellano (kastillanutti)
6. ¿En tu casa hablas el Aimara o el castellano? (¿Utamana aimarti, jani ukaxa, kastillanutchcha arustaxa?) (el niño responde en aimara o en castellano marca la repuesta)
  - ( ) En aimara (aymartti)
  - ( ) En castellano (kastillanutti)
7. ¿De qué colores es la bandera del Perú? (el niño responde en aimara o en castellano marca la repuesta)
  - ( ) En aimara (aymartti)
  - ( ) En castellano (kastillanutti)

8. ¿Qué canciones te gusta?(el niño responde en aimara o en castellano marca la respuesta)  
 En aimara (aymartti)  
 En castellano (kastillanutti)
9. ¿Cómo se llama tu papa?(el niño responde en aimara o en castellano marca la respuesta)  
 En aimara (aymartti)  
 En castellano (kastillanutti)
10. ¿Cómo se llama tu mamá?(el niño responde en aimara o en castellano marca la respuesta)  
 En aimara (aymartti)  
 En castellano (kastillanutti)
11. Los que viven en tu casa se hablan (utamana sarnaqirixa kuna arutsa arukipasixa).  
 En aimara (aymartti)  
 En castellano (kastillanutti)
12. En tu escuela ¿en qué lengua te enseña la profesora?  
 En castellana  
 En aimara
13. Con los compañeros en el patio hablas (yatiqaña uta uyunxa yatiqiri masimampixa kuna arutsa arukipastaxa):  
 En aimara (aymarata)  
 En castellano (kastillanuta)
14. Con tus amigos de fuera de la escuela hablas (yatqaña utana anqapanxa, masinakamampixa kuna arutsa arukipastaxa):  
 En aimara (aymaratti)  
 En castellano (kastillanuta)
15. Con las personas mayores de fuera de casa hablas (jilirinakamampixa kuna arutsa arukipastaxa):  
 En aimara (aymarata).  
 En castellano (kastillanuta)
16. Con los profesores de la escuela hablas (yatichirimpixa kuna arutsa arukipastaxa):  
 En aimara (aymarata).  
 En castellano (kastillanuta)
17. ¿Qué lengua se habla en tu casa? (Kuna arutsa utamanxa arukipasiptaxa)  
 En castellano (kastillanutti)

En aimara (aymaratti)

18. Tu papá habla a tu mamá en (awkimaxa taykamaruxa kuna arumpisa awxayixa).

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

19. Tu mamá le habla a tu papá (taykamaxa awkimaruxa kuna arutsa awxayixa)

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

20. Tu papá habla contigo (awkimaxa jumampixa kuna arumpisa awxasipxtaxa)

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

21. Tú hablas con tu papá (jumasti kuna arutsa awkimaruxa awxaytaxa)

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

22. Tu mamá habla contigo (taykamaxa jumaruxa kuna artsa awxaytamxa)

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

23. Tú hablas con tu mamá (jumaxa kuna arutsa taykamaruxa awxaytaxa)

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

24. Tú hablas con tus hermanos y hermanas (jumaxa jilamampi kullakanakamampixa kuna arutsa awxayasipxtaxa)

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

25. Tú hablas con tu abuelita/abuelito (achachilamampi, awichamampixa kuna arutsa awxataxa)

En castellano (kastillanuta)

En aimara (aymarata)

**Anexo 3.** Entrevista a docentes

**ENTREVISTA A DOCENTES**

**1. DATOS INFORMATIVOS**

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

EDAD Y SECCIÓN: \_\_\_\_\_

**2. PARTE TÉCNICA:**

Nº	INDICADORES	ESCALA		
		Siempre	Casi siempre	Nunca
1	Quando se les pregunta su nombre en aimara a los niños: ¿Contestan?			
2	Entienden el aimara y responden en castellano			
3	¿Crees que la lengua materna de los niños es aimara?			
4	¿La lengua que hablan los padres de familia es el aimara?			
5	¿Los padres de familia, prefieren que se les enseñe a sus hijos en aimara?			
6	¿Desarrolla usted sus actividades académicas en idioma aimara?			