



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

EL USO DE LAS LENGUAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS  
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE  
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO  
EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL  
BILINGÜE

ROXANA ELENA FLORES FERNANDEZ

LIMA – PERÚ

2020

**ASESORA:**

FRANCES JULIA KVIETOK DUEÑAS

## **II. Dedicatoria y agradecimientos**

El presente trabajo es dedicado a mi familia quienes han estado a mi lado todo este tiempo de trabajo.

De igual forma, dedico a mi querido padre Vicente Flores, a pesar de haberlo perdido a la temprana edad, ha estado siempre cuidando y guiándome desde el cielo, de la misma forma a mi tío Roberto Fernández, quien siempre me estuvo apoyando en mi estudio, siempre estarán en mi corazón los quiero mucho.

Agradezco a todas las personas que me estuvieron apoyando.

Agradezco también a mi asesora de tesis Doc. Frances Kvietok por haberme brindado el apoyo y tener toda la paciencia para guiarme durante todo el desarrollo de la tesis.

## Índice

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>III.</b>  | <b>Introducción.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>IV.</b>   | <b>Preguntas y objetivos.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>V.</b>    | <b>Justificación.....</b>  | <b>4</b>  |
| V.I.         | Supuestos de la investigación.....   | 4         |
| <b>VI.</b>   | <b>Marco referencial.....</b>  | <b>5</b>  |
| VI.I.        | Marco normativo.....   | 5         |
| VI.II.       | Antecedentes.....  | 6         |
| VI.III.      | Bases teóricas.....  | 10        |
| VI.III.I.    | Bilingüismo.....   | 10        |
| VI.III.I.I.  | Bilingüismo a nivel individual.....  | 10        |
| VI.III.I.II. | Bilingüismo a nivel social.....  | 12        |
| VI.III.II.   | Uso social de las lenguas en diferentes espacios.....  | 13        |
| <b>VII.</b>  | <b>Metodología.....</b>  | <b>16</b> |
| VII.I.       | Enfoque y tipo de la investigación.....  | 16        |
| VII.II.      | Criterios de selección del caso o casos.....   | 16        |
| VII.III.     | Descripción de escenario e informantes.....  | 17        |
| VII.IV.      | Descripción de los procedimientos utilizados .....   | 18        |
| VII.V.       | Consideraciones éticas .....   | 20        |
| <b>VIII.</b> | <b>Plan de análisis de datos.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>IX.</b>   | <b>Resultados.....</b>   | <b>23</b> |
| IX.I.        | Describir el uso del quechua y castellano de los niños y niñas dentro del salón.....           | 23        |
| IX.I.I.      | Interacciones entre los docentes y los/as niños/as.....  | 23        |
| IX.I.I.I.    | Aprendiendo y enseñando en castellano.....   | 23        |
| IX.I.I.II.   | Aprendiendo y enseñando en quechua y castellano.....   | 31        |
| IX.I.II.     | Interacciones entre los niños y las niñas.....   | 44        |
| IX.I.II.I.   | Patrones comunicativos: Uso del castellano.....  | 44        |
| IX.I.II.II.  | Excepciones comunicativas: Uso del quechua.....  | 48        |
| IX.II.       | Describir el uso de las lenguas quechua y castellano de los niños y niñas fuera del salón..... | 54        |
| IX.II.I.     | Juegos.....  | 54        |
| IX.II.II.    | Saludos.....   | 57        |

|       |                      |    |
|-------|----------------------|----|
| X.    | Conclusiones.....    | 59 |
| XI.   | Recomendaciones..... | 66 |
| XII.  | Referencias.....     | 68 |
| XIII. | Anexos.....          | 71 |

## **Resumen**

El presente estudio de investigación, aborda el tema del uso de las lenguas, donde se da conocer la descripción e interpretación de las diferentes interacciones comunicativas en los distintos espacios de la Institución Educativa Inicial.

A través de la observación se describe el uso de las lenguas de los niños y niñas en diferentes espacios de la Institución Educativa Inicial. En la escuela el uso de las lenguas dentro del salón es en su mayoría en castellano, ya sea, durante las actividades de aprendizaje, juego en los sectores, desayuno, etc., sin embargo, el uso de la lengua quechua era disminuido. En los espacios fuera del salón las interacciones comunicativas se dan en castellano, entre los niños y las niñas, docente, padres y madres de familia.

**Palabras claves:** uso de las lenguas, bilingüismo, espacios.

### **III. Introducción**

Existen diferentes culturas en el mundo, y cada una de ellas tiene distintos idiomas. El Perú es un país multilingüe y pluricultural, ya que cuenta con una gran variedad de lenguas originarias que son utilizadas en distintos contextos. Según el Ministerio de Educación (MINEDU) (2013), “en el Perú se hablan 47 lenguas: 43 amazónicas y 4 andinas. Estas lenguas se consideran vigentes porque tienen hablantes” (p.16). Uno de los idiomas originarios más hablados en el país es el quechua, el cual cuenta, hasta la actualidad, con “13.2%, según el último censo nacional 2017, de hablantes de la población total de Perú’ (INEI, 2008, p.197).

En la historia del Perú, el quechua fue el idioma más utilizado hasta la llegada de los invasores españoles, ya que, en el tiempo de la expansión incaica, ellos hicieron que las culturas que se incorporaban a su imperio utilizaran el quechua como su idioma. Sin embargo, al llegar los españoles, ellos impusieron el castellano, el cual se continuó utilizando como principal medio de educación.

A lo largo de los años, los quechua hablantes fueron disminuyendo a causa de la migración y la discriminación. Muchas familias están emigrando hacia las ciudades para mejorar su calidad de vida y educación, lo cual está resultando en que hagan de lado sus costumbres y su lengua. Además, debido a la discriminación, muchos llegan a cohibirse u ocultar el uso de su lengua originaria, o limitarse a hablar solo en grupos pequeños.

En contextos bilingües en los Andes, el castellano y el quechua son importantes dentro del espacio sociocultural de los niños y niñas, ya que ambas lenguas constituyen medios importantes dentro del desarrollo de su identidad. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está trabajando para recuperar y seguir practicando las culturas originarias, mediante la revitalización de la lengua originaria, ya que, en muchos de los

pueblos e instituciones educativas, el castellano es de mayor uso y, como consecuencia, se está perdiendo la identidad lingüística.

Estas dinámicas sociolingüísticas fueron observadas durante mis prácticas pre profesionales pues, mucho de los niños y niñas se comunican mayormente en castellano y no en su lengua originaria. Vemos así que los padres no están conservando su cultura, y no quieren hacerlo, ya que no la consideran conveniente.

El presente estudio etnográfico investiga el uso de las lenguas de los niños y niñas de una institución educativa (IE) inicial de EIB en un contexto rural.



#### **IV. Preguntas y objetivos**

##### **Pregunta general de la investigación**

- ¿Cómo es el uso de las lenguas de los niños y niñas de una IE inicial rural de EIB?

##### **Preguntas específicas de la investigación**

- ¿Cómo es el uso de las lenguas quechua y castellano de los niños y niñas dentro del salón?
- ¿Cómo es el uso de las lenguas quechua y castellano de los niños y niñas fuera del salón?

##### **Objetivo general de la investigación**

- Describir el uso de las lenguas de los niños y niñas de la una IE inicial rural de EIB

##### **Objetivos específicos de la investigación**

- Describir el uso de las lenguas quechua y castellano de los niños y niñas dentro del salón
- Describir el uso de las lenguas quechua y castellano de los niños y niñas fuera del salón

## **V. Justificación**

Existen investigaciones sobre la interculturalidad y las lenguas en distintos contextos educativos, pero la gran mayoría de estas investigaciones se dan en el nivel primario y secundario. Por ende, se necesita investigar estos temas en el nivel inicial, debido a que es en la primera infancia donde la lengua originaria debería aprenderse en relación a la familia y comunidad. Por estos motivos, la presente investigación dará a conocer cómo utilizan la lengua quechua los niños y niñas de nivel inicial, en un contexto de aprendizaje donde el castellano predomina y existe una pérdida de la lengua originaria.

Realizar este estudio es conveniente porque la teoría recopilada, y su respectiva profundización, permitirán promover el desarrollo de ambas lenguas en diferentes espacios y revalorar las lenguas originarias para que puedan seguir vigentes.

Así también, el presente estudio podrá servir de consulta a los investigadores de distintas áreas o disciplinas, como la antropología, la lingüística, las ciencias de la comunicación, la EIB, entre otros, quienes necesiten información sobre el uso de las lenguas.

### **V.I. Supuestos de la investigación**

Dentro de la elaboración de esta investigación, se busca conocer el uso de las lenguas de los niños y niñas en una población donde el castellano es la lengua más hablada y el quechua es menos utilizado.

Dentro de este contexto, los niños y niñas están dejando de hablar el quechua y los padres y madres de familia tienen actitudes mixtas hacia el idioma. A través de esta investigación, se tratará que los padres y madres de familia transmitan sus lenguas originarias a sus hijos e hijas para ponerla en práctica, al igual que el castellano.

## **VI. Marco referencial**

En este capítulo vamos a citar algunas investigaciones que se realizaron, sobre el uso de las lenguas y definir los conceptos del tema a investigar.

### **VI.I. Marco normativo**

La información revisada para esta investigación se basa en las culturas originarias de Latinoamérica, con especial atención a la cultura quechua. Asimismo, el tema se sustenta en la normatividad y las políticas nacionales e internacionales que respaldan el derecho a una comunicación bilingüe para las poblaciones originarias. Por ejemplo, el Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (2014), sostiene que se debe trabajar para mantener y fortalecer las culturas y lenguas originarias desde la educación y los medios de comunicación. Este convenio también detalla que se deberá enseñar a leer y escribir a los niños y niñas de los pueblos en su propia lengua originaria.

Del mismo modo, en el artículo 2, inciso 19, de la Constitución Política del Perú (2018), se señala que: “Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete” (p.3). De este modo, los peruanos profesionales deberían aprender la(s) lengua(s) originaria(s) del país que necesiten para comunicarse en sus respectivos ambientes laborales. El artículo 48 de la misma constitución comenta que: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (p.15).

Asimismo, en el artículo 16 la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1998), se asevera que:

Todo miembro de una comunidad lingüística tiene derecho a relacionarse y a ser atendido en su lengua por los servicios de los poderes públicos o de las divisiones

administrativas centrales, territoriales, locales y supra territoriales, locales y supra territoriales a los cuales pertenece el territorio de donde es propia la lengua (p.26).

En este sentido, todas las personas tienen el derecho a utilizar la lengua que más dominan y ser atendidos en ella por distintas entidades públicas y privadas. El artículo 7 de la misma declaración indica que: “Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto, tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones” (UNESCO, 1998, p.25). Cada lengua tiene una forma distinta para expresarse, por lo tanto, es necesario utilizarlas todas.

El artículo 4 de la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, Ley N° 27818 (2002) menciona que los docentes deberán dominar la lengua originaria de la zona donde trabajan y el castellano. (s/p) Otra ley que regula el uso, la preservación, el desarrollo, la recuperación y la difusión de las lenguas originarias del Perú es la Ley N° 29735 (2011), la cual indica, en el artículo 4, inciso (h), que se debe “recibir una educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad” (s/p). Es decir, los docentes deben brindar una educación en la lengua originaria de los estudiantes.

Grandes esfuerzos vienen impulsando la EIB, con la finalidad de fortalecer las lenguas originarias. Lo susodicho pretende que los pueblos puedan seguir manteniendo y transmitiendo los conocimientos originarios a las nuevas generaciones.

## **VI.II. Antecedentes**

De manera detallada, esta sección explica y analiza los estudios que se han realizado sobre el uso de las lenguas en contextos escolares. Sin embargo, son pocos los estudios que tratan este tema en los niños y niñas de nivel inicial.

Otondo (2008) realizó un estudio etnográfico sobre el uso de las lenguas en dos wawa wasis de Bolivia con niños/as menores de seis años. El estudio se realizó en el

departamento de Chuquisaca, provincia Nor Cinti – Bolivia, con casos comparativos en San Lucas, contexto semi-urbano, y en Yapusiri. La autora comenta que los pobladores consideran al castellano como la lengua importante, ya que esta es utilizada con mayor frecuencia por los medios de comunicación, los servicios básicos, el servicio escolar (inicial, kínder, primaria y secundaria), las instituciones de capacitación y las organizaciones. De este modo, el quechua pasó a un segundo plano, ya que su uso era restringido a los espacios informales (la ausencia de las educadoras, los juegos de cocina). Otondo (2008) también considera que los niños y niñas quechua hablantes que asisten a los centros educativos, pierden el hábito de hablar el idioma quechua porque las educadoras del centro pre-escolar solamente utilizan el castellano. En este caso, los niños y niñas que ingresan al wawa wasi como monolingües en la lengua quechua, tienen la posibilidad de aprender, de manera natural e informal, el castellano, como segunda lengua, ya que este idioma es más utilizado.

Julca (2000) realizó un estudio etnográfico cualitativo sobre el uso del quechua y el castellano con niños y niñas de primer a cuarto grado, y tres docentes, en la escuela de Acovichay N° 86088 – Huaraz. El estudio se realizó en la urbanización Primavera, jurisdicción del distrito de Independencia, en un contexto urbano – popular. En la investigación, Julca (2000) comenta que la lengua quechua está sufriendo una constante depreciación funcional, a pesar que la gran mayoría de los actores educativos están de acuerdo con su incorporación en la enseñanza en las escuelas urbanas para, así, rescatar y revalorar la lengua y la cultura.

Asimismo, Julca (2000) observó que el castellano era la lengua más utilizada y que el quechua tenía poca presencia, o a veces nula, en las interacciones cotidianas. Aunque los docentes de esta escuela se sentían identificados con el programa de EIB, ellos no tenían una idea clara sobre cómo se tenía que planificar y desarrollar un programa

educativo con dos lenguas. Debido a la falta de formación y capacitación en el tema, las intenciones de los docentes quedaron mayormente en el discurso, ya que la educación tradicional aún persiste. Refiriéndose a las debilidades de la EIB, los docentes comentaron sobre las capacitaciones limitadas que reciben para implementar y desarrollar la enseñanza y escritura en quechua en sus aulas y pidieron que se implemente un modelo distinto para las escuelas rurales quechua hablantes y las escuelas urbanas castellano hablantes. Los docentes también exigieron que se desarrolle un modelo de EIB distinto para los niños bilingües y los niños quechua hablantes en las escuelas rurales. En conclusión, Julca (2000) comentó que se requiere de un modelo EIB para desarrollar ambas lenguas, ya que los debates en torno al tema han enfatizado la necesidad de enseñar en castellano y en las distintas lenguas indígenas.

Por otra parte, Hornberger (1990) realizó un estudio etnográfico con los niños y niñas de una escuela primaria en Kinsachata, un pueblo quechua hablante ubicado en Puno. En esta IE se realizó el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB), el cual fue diseñado por la Unidad de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación (MINEDU). Este proyecto tenía como objetivo promover el uso del quechua como medio de enseñanza, mediante la producción de textos, guías y otros materiales. También se propuso entrenar a los docentes en las metodologías del proyecto y en el uso de los materiales.

En relación a los resultados de Hornberger (1990), el uso de las lenguas por parte de los y las estudiantes en la escuela se daba en tres niveles. Primero, con un 14% dentro del dominio ayllu, la lengua que se utilizaba más era el quechua. Segundo, con un 34% dentro del dominio no-ayllu, la lengua que se utilizaba más era el castellano. Finalmente, con un 41% dentro del dominio comunidad, se encontró que los pobladores utilizaban tanto el quechua como el castellano.

Los maestros del proyecto utilizaban el quechua para comunicar sus ideas en las aulas bilingües, es decir, usaban el quechua con más frecuencia, mientras que, en las aulas no-bilingües, lo usaban como lengua secundaria. La comunicación entre alumnos se realizaba en quechua, tanto en las aulas bilingües como en las no bilingües, pero en las aulas bilingües era más notorio. Al final del proyecto, se logró el uso del quechua en el aula, y el mejoramiento de las relaciones pedagógicas y la transmisión de contenidos. Sin embargo, los miembros de la comunidad esperaban y deseaban que el castellano sea la lengua enseñada y hablada en la escuela y se oponían a la enseñanza bilingüe.

Delgadillo (2012) realizó una investigación cualitativa con relación al uso de la lengua mosetén y del castellano en la zona rural de Yungas de la Amazonía boliviana, la cual se encuentra al norte del departamento de La Paz. Específicamente, el autor trabajó con la población Tierra Comunitaria de Origen TCO Mosetén, incluyendo a niños, adultos, mayores y ancianos.

En cuanto al panorama multicultural y multilingüe descrito en este estudio, estos pueblos consideran el castellano como una medicina que mata, ya que este facilita la comunicación entre los hablantes de distintas lenguas indígenas, quienes, al adoptarlo, han generado un cierto nivel de bilingüismo que, poco a poco, está sustituyendo a la lengua ancestral. Además, es necesario fortalecer la lengua e identidad cultural de estas comunidades, ya que muchos de sus integrantes no se identifican como mosetén. Las generaciones ascendentes, es decir la población adulta mayor, “los abuelos”, aún hablan la lengua ancestral. La mayoría de los adultos, “los padres de familia”, son bilingües, y utilizan su lengua ancestral de forma esporádica. Por otra parte, la generación joven habla el castellano, y no el mosetén, porque no la adquirieron o, siendo bilingües, no son capaces de utilizarla. El desplazamiento de la lengua ancestral se da en la generación de

los niños y niñas, ya que ellos y ellas son monolingües en castellano y muy pocos aún mantienen la lengua ancestral.

A forma de conclusión, Delgadillo (2012) encontró dos formas para seguir manteniendo la lengua mosetén. La primera iniciativa implica la transmisión del castellano y del mosetén. Para los padres de familia, los niños y niñas manejan ambas lenguas, aunque, en realidad, ellos tienden a hablar más castellano que mosetén. La segunda iniciativa requiere el esfuerzo de los padres de familia para transmitir la lengua indígena a sus hijos e hijas.

### **VI.III. Bases teóricas**

En esta parte se desarrollarán los conceptos claves que guían esta investigación. En primer lugar, se abordará el concepto de bilingüismo, seguido por el uso de las lenguas.

#### **VI.III.I. Bilingüismo**

##### **VI.III.I.I. Bilingüismo a nivel individual**

El bilingüismo se refiere al uso de dos lenguas al nivel individual o social. Con respecto al nivel individual, Zentella (1997, citado en Araujo, 2012) define “el bilingüismo como la disposición que tienen las personas de manejar al menos dos lenguas distintas; las cuales son capaces de manipular y mezclar para alcanzar sus necesidades de discurso, y expresar su identidad multicultural” (p.191). La autora pone de relieve la disposición de hablar en dos lenguas y, también, precisa que los bilingües utilizan sus lenguas de diversas maneras y con diferentes propósitos comunicativos y, mediante ellas, expresan su identidad personal y cultural.



En lo que sigue, se hablará sobre tres tipos de bilingüismo: bilingüismo de cuna, bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo.

**Bilingüismo de cuna**<sup>1</sup>. Carbajal (2006) menciona que “se adquieren las dos lenguas dentro de los tres años de vida” (p.60). De la misma manera, Alarcón (2002) dice “por bilingüismo temprano se entiende el desarrollo de un bilingüismo a partir del contacto con dos lenguas en los primeros años de vida” (p.127). Los dos autores coinciden en sus respectivas definiciones del bilingüismo, pero discrepan en los nombres que le otorgan, ya que el primer autor lo llama bilingüismo de cuna y el otro, bilingüismo temprano. Como mencionan ambos autores, este tipo de bilingüismo se adquiere en los primeros años de vida de manera informal, ya que cada padre habla una lengua diferente.

**Bilingüismo aditivo.** Carbajal (2006) lo define “como una forma positiva de agregar a la lengua materna una segunda lengua sin perjuicio de la primera” (p.128). Asimismo, Otondo (2008) lo define de la siguiente manera: “El bilingüismo aditivo supone la adquisición y/o aprendizaje de una segunda lengua manteniendo la lengua materna” (p.84). Ambos autores coinciden en decir que el bilingüismo aditivo consiste en adquirir otra lengua sin dejar la primera lengua. Es decir, en este caso, ambas lenguas tienen la misma posición y todas se desarrollan al mismo tiempo. Por otro lado, Lambert (1974, citado en Signoret, 2003) plantea que el bilingüismo aditivo “ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural” (p.10). Como señala el autor, el bilingüismo afirma la identidad cultural y personal.

---

<sup>1</sup> Redactado en estado del arte: Flores, R. (2019). Estado del arte sobre el uso de las lenguas en la educación intercultural bilingüe.

**Bilingüismo sustractivo.** Otondo (2008) menciona que este tipo de bilingüismo “consiste en adquirir una segunda lengua de forma tal que desplaza a la primera lengua. Es el proceso en el cual el aprendizaje de una segunda lengua conlleva a la pérdida progresiva de la lengua materna” (p.84). Es decir, para la autora, el bilingüismo sustractivo implica adquirir una segunda lengua, olvidando la primera. De manera similar, Lambert (1974, citado en Signoret, 2003) plantea que el bilingüismo sustractivo “aparece en el caso inverso del bilingüismo aditivo, cuando el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad” (p.10). El autor dice que este tipo de bilingüismo trae la pérdida de la identidad cultural, es decir el que aprende una lengua distinta a su lengua materna esta puede ser olvidada.

#### VI.III.II.II. Bilingüismo a nivel social

Esta sección aborda el tema del bilingüismo a nivel social, el cual se refiere a los pobladores bilingües que se encuentran en diferentes ámbitos dentro de la sociedad, y a las lenguas que están presentes en la comunicación diaria de las familias. Como señala Giacobbe (2007):

Bilingüe es también, socialmente hablando, toda situación en donde hablantes de dos o más lenguas entran en contacto: sociedades cuyos miembros poseen un repertorio verbal complejo, desde luego; pero también lugares de trabajo en donde se encuentran nativos de diferentes orígenes; familias mixtas en donde varias lenguas están presentes en la comunicación cotidiana (p.120).

Con respecto a la cita, cada ser humano tiene la habilidad de manejar una lengua en diferentes ámbitos de la sociedad, ya sea en el trabajo o dentro del contexto familiar, ya que hay una interacción diaria en las lenguas que están presentes. (Serrano, 2011, citado en Falcón, 2018) sostiene algo parecido y resalta la importancia del contexto y las circunstancias sociales para comunicarse en una u otra lengua.

Existe un contacto de lenguas cuando dos o más lenguas conviven en mismo espacio geográfico o cuando conviven en las mismas circunstancias sociales, es

decir, refiere al momento en el que un hablante es capaz de manejar con destreza más de una lengua (p. 45).

La cita anterior enfatiza que las personas pueden manejar dos o más lenguas en contextos donde coexistan y convivan varias culturas y lenguas. Como expresan Melgar y Moctezuma (2010), “los niños bilingües se desarrollan más rápidamente pues tienen acceso a una mayor variedad de principios lingüísticos. Están expuestos a una variedad de estímulos psicológicos” (p.3). Estos individuos, en especial los niños y niñas, desarrollan la habilidad lingüística con facilidad y comprenden la forma de convivir de una cultura distinta.

#### VI.III.II. Uso social de las lenguas en diferentes espacios

El uso social de las lenguas nos permite entender cómo las personas bilingües utilizan sus diferentes lenguas en diferentes situaciones. En las líneas siguientes, Prieto (1980) plantea el concepto de eventos de habla:

Situación del habla: Dentro de una comunidad lingüística se puede detectar con relativa facilidad muchas situaciones que se asocian con el uso del lenguaje o que están marcadas por su ausencia. Evento del habla: actividades o aspectos de las mismas, que están regidas por reglas o normas para el uso lingüístico. Una conversación privada en una fiesta. Acto del habla: constituye una pregunta o una incriminación durante una discusión. El acto de habla puede recurrir en diferentes eventos del habla y que igualmente, una misma clase de evento de habla puede verificarse en distintos contextos de situación (p.12-13).

Generalmente, el uso de las lenguas se da en diferentes espacios, ya sea en la comunidad o dentro de la familia. El uso de las lenguas es mayor en estos contextos, ya que las personas las dominan y tienen una interacción más libre. Delgadillo (2012) sostiene que “se analiza el uso de lenguas en ámbitos más concretos como: familia, amigos, religión, educación, trabajo, etc. (...) Su uso particularizado puede indicar: la relación jerárquica entre miembros de una comunidad” (p.49). Los miembros de una comunidad suelen utilizar sus lenguas en los espacios determinados, dentro de la comunidad o dentro de la familia. Fishman (1965, citado en Carbajal, 2006) recalca que,

para saber el uso y las funciones que cumplen las lenguas, se debe preguntar: “quién, con quién, dónde, cuándo, para qué y cómo hablan los hablantes en determinadas situaciones” (p.33). Como menciona el autor, es necesario conocer quién utiliza las lenguas y en qué espacios y momentos se utilizan.

Las lenguas pueden ser utilizadas en diferentes ámbitos. Abad (1994, p.213, citado en Delgadillo, 2012), plantea lo siguiente:

Referirse al uso social de la lengua o lenguas nos remite a los ámbitos o dominios en los que se manejan las lenguas. Ámbito o dominio es un concepto mucho más amplio que el de situación porque “suele incluir no solo el lugar y el momento de la comunicación, sino también los participantes, los temas y las condiciones pragmáticas” (p.49).

Como se explica en la cita, el uso de las lenguas depende de los actores presentes y del contexto de la interacción. Del mismo modo, en las siguientes líneas, Hornberger (1990) menciona tres tipos de dominio del uso de las lenguas en una comunidad rural andina de Puno:

El habla de los educandos puede ser dividida en habla entre alumnos y el habla de alumno a maestro, y descrita en términos de tres dominios de uso de las lenguas en la comunidad, denominados: ayllu, no-ayllu y comunidad. El dominio ayllu, (...) comprende todas las situaciones sociales pertenecientes a la vida tradicional de la comunidad, la lengua correspondiente a este dominio es el quechua; es decir, los aspectos de la vida comunitaria. En cambio, (...) el dominio no-ayllu incluye todas las situaciones donde miembros y no-miembros se comunican en contextos (...) la lengua correspondiente a este dominio es el castellano. A diferencia de esos dos, el dominio comunidad es aquel en el cual los miembros de las comunidades se comportan como comunidad, (...) las lenguas correspondientes a este dominio son tanto el castellano como el quechua (p.385-384).

Según Hornberger (1990), la lengua es utilizada de acuerdo al contexto o al grupo en el que se encuentra el individuo, la autora comenta sobre tres dominios de lengua. En el primer dominio, el ayllu, la lengua más utilizada para las interacciones cotidianas es el quechua. En el segundo dominio, el no-ayllu, la mayoría de las interacciones se da en

castellano. En el tercer dominio, la comunidad, las interacciones se dan tanto en castellano como en quechua.

La lengua siempre está presente en las interacciones diarias que tenemos con distintos interlocutores. Como dice Howard (2007), “la lengua es como el aire que respiramos. La utilizamos en todos nuestros intercambios cotidianos, en la organización de nuestra vida privada y en nuestras interacciones con las instituciones que dan forma a la sociedad en la que vivimos” (p.56). La autora también menciona que la lengua se encuentra en diferentes espacios, junto con la cultura, y que ambas se pueden utilizar como medio de comunicación. Halliday (1978, citado en Avilés, 2017) manifiesta que, “al usar la lengua en diferentes contextos de comunicación, ésta va ligada a la cultura de diferentes formas, por lo que se entiende la lengua como un producto social o reflejo de la sociedad” (p.27). El autor comenta que la lengua siempre va ligada a la cultura en los distintos espacios que se encuentra, son inseparables, mediante la lengua se transmite los saberes y la cultura de un pueblo.

## **VII. Metodología**

### **VII.I. Enfoque y tipo de investigación**

El presente estudio es de carácter cualitativo y etnográfico, ya que parte desde la realidad de los actores con la finalidad de describir los usos de las lenguas de los infantes y los docentes de una IE inicial de EIB.

La etnografía consiste en recopilar información a través de la observación. Mauss (1967, citado en Matura y Garzón, 2015) se refiere a la etnografía como una “observación profunda, lo más completa y avanzada posible, sin olvidar nada de una tribu” (p. 19). Por otra parte, Nolla (1997, p.108, citado en Matura y Garzón, 2015) considera que la etnografía es:

El análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; se podría decir que la etnografía describe las múltiples formas de vida de los seres humanos (p. 196).

Como se ve en la cita, la etnografía ayuda a recolectar información, de manera descriptiva, en un pueblo determinado. Por eso, el presente estudio emplea este tipo de metodología, ya que me permite recopilar información detalladamente, a través de la observación, y entender los significados de acuerdo al contexto. Además, la etnografía me permite describir lo observado de la práctica y analizar el uso de las lenguas y sus significados.

La etnografía también se basa en entrevistas, las cuales respaldan lo observado en una investigación etnográfica. Por ende, para este estudio, realicé entrevistas con diversos actores.

### **VII.II. Criterios de selección del caso o casos**

El uso de las lenguas en las instituciones educativas es un tema importante a investigar. En la IE seleccionada, los estudiantes utilizan la lengua castellana, como medio de comunicación y están perdiendo la riqueza de hablar la lengua originaria quechua. Sin embargo, aún hay niños y niñas que entienden la lengua. Los padres y madres de familia se expresan en ambos idiomas, con más frecuencia en quechua.

La IE seleccionada se eligió porque es ahí donde realicé mis prácticas profesionales, las cuales me permitieron quedarme más tiempo en la comunidad e interactuar con los niños y niñas. Además, esta institución es una IE de EIB, en donde, de alguna manera u otra, se practica la lengua originaria.

### **VII.III. Descripción de escenario e informantes**

La presente investigación se realizó en el departamento de Puno, en una comunidad que se encuentra en la parte sur de la zona andina. Ahí, el clima es de acuerdo a la temporada: la época seca (frio) y la época de lluvia (cálido).

**Descripción de la escuela.** La IE inicial está ubicada dentro de la institución primaria y cuenta con dos aulas, las cuales están letradas en castellano. En ella, hay un total de 25 niños y niñas matriculados de 3, 4 y 5 años y dos docentes, una de ellas es directora-docente, quien está a cargo de los de 5 años, y la otra está a cargo de los de 3 y 4 años. En cuanto a la organización de las aulas, las de los de 3 y 4 años están divididas en dos grupos, el primer grupo está conformado por los niños/as de 3 años y el segundo por los niños/as de 4 años. El aula de los estudiantes de 5 años también está dividida en dos grupos de manera mixta. Cada aula está dividida de acuerdo a los sectores de aprendizaje, los cuales están adornados con imágenes, y cada sector está nombrado de acuerdo a los juegos: sector de psicomotricidad, sector de lectura-biblioteca, sector de construcción, sector hogar y sector de investigación. Las aulas también tienen armarios, donde los

alumnos/as pueden guardar sus mochilas y trabajos realizados. Además, la escuela cuenta con un patio amplio, donde los niños y niñas se pueden desplazar libremente. La hora de ingreso es a partir de las 8:30 de la mañana y la institución primaria cierra a las 1:30 de la tarde.

**Descripción de los participantes.** Los participantes que serán incluidos en esta investigación son cinco niños de tres y cuatro años. En la institución, las interacciones se dan mayormente en castellano, mientras que el quechua se utiliza con menor frecuencia. Los actores que participan en este estudio son: los docentes, los niños y niñas y los padres y/o madres de familia. Para esta investigación, se observó las conversaciones en quechua y castellano entre los niños y niñas y los docentes, y entre los niños y las niñas. También se realizó entrevistas con los padres y/o madres de familia. Asimismo, durante el tiempo que estuve en la escuela, analicé algunas de mis sesiones que realicé en quechua.

#### **VII.IV. Descripción de los procedimientos utilizados**

Para la recopilación de información se utilizaron las entrevistas, la observación no participante y participante y la recolección de documentos, las cuales se realizaron en diferentes espacios con distintos participantes.

**Observación.** La observación me permitió recolectar información en diferentes situaciones sobre el uso de las lenguas dentro y fuera del aula. Las observaciones se realizaron dentro de la IE inicial y se centraron en las interacciones entre los niños y las niñas, los niños/as y los docentes, los niños/as con los/as padres y madres de familia. Para sistematizar lo observado, se utilizó la guía de observación del uso del idioma (ver anexo No.1). Con el propósito de conocer las interacciones lingüísticas, las observaciones fueron escritas en un cuaderno de campo en el idioma que los actores utilizaban al momento de comunicarse.



**Observación participante.** La observación participante me permitió tener una comunicación constante con los estudiantes, docentes y padres y/o madres de familia e involucrarme en los distintos espacios del aula. Las interacciones y los diálogos entre los participantes se anotaron en una laptop después de cada actividad.

**Entrevista.** Las entrevistas me ayudaron a recolectar las percepciones de los actores sobre el uso de las lenguas. Para ello, realicé entrevistas personales con los docentes, padres y/o madres de familia y niños/as, en las cuales utilicé una guía de preguntas (ver anexo No.2). Las entrevistas duraron entre 5 y 10 minutos, de acuerdo a las preguntas planteadas, y se realizaron en la última semana del trabajo de campo. Las entrevistas se realizaron en castellano y quechua, dependiendo de la preferencia de los entrevistados. También se realizaron conversaciones informales con los padres y/o madres de familia, niños y docentes en distintos espacios. Las entrevistas fueron registradas con un celular o una grabadora, siempre y cuando el entrevistado o la entrevistada aceptara.

**Fotos.** Se tomaron fotos con una cámara fotográfica y un celular para brindar datos visuales de las conversaciones en los distintos espacios de los juegos.

**Videos.** Con el permiso de los actores, se filmaron videos de las actividades realizadas en la lengua quechua. Cada video dura aproximadamente un minuto.

**Grabaciones de audios.** Se grabaron las interacciones entre los niños y las niñas en distintos espacios (desayuno, juego, actividad de aprendizaje). Las grabaciones se realizaron con un celular y duran, aproximadamente, entre 30 y 40 minutos.

**Tabla No.2: Tabla general de datos**

| <b>Tipos</b>  | <b>Cantidad</b> |
|---------------|-----------------|
| Entrevistas   | 10              |
| Nota de campo | 10              |

|        |    |
|--------|----|
| Videos | 2  |
| Fotos  | 10 |
| Audios | 10 |

Realizar el presente estudio en una zona rural, donde la población es quechua y castellano hablante, me permitió entablar una comunicación fluida y de confianza con la comunidad (adultos y niños) porque, al igual que ellos y ellas, yo soy bilingüe. En varias ocasiones durante el trabajo de campo, conversé con algunas madres sobre su percepción del uso de las lenguas. Sin embargo, tuve algunas dificultades durante las entrevistas, ya que algunos de los entrevistados respondían de manera corta y poco profunda.

#### **VII.V. Consideraciones éticas**

Los principios éticos que seguí en esta investigación son: respeto a la participación, beneficencia, maleficencia.

**Respeto a la participación.** En esta investigación no se utilizará el nombre real de la IE inicial. Por ende, se escogió un seudónimo para ella, que será Sumaq Killa. Los nombres de los participantes también fueron remplazados por seudónimos. Asimismo, previo al inicio de la investigación, esta fue revisada por el Comité de Ética para su aprobación ética. Debido a que se debió realizar entrevistas y observaciones, se administraron fichas de consentimiento informado a los padres de familia y los docentes (ver anexo No. 4). También se administraron fichas de asentimiento para los menores de 12 años, las cuales fueron realizadas de manera oral (ver anexo No. 4).

**Beneficencia.** Durante la investigación, se informó a los participantes sobre el beneficio de la investigación: entender la importancia de la lengua originaria para que puedan seguirla manteniendo y transmitiendo a otros. Asimismo, se les hizo saber que el resultado

de esta investigación se haría llegar, de manera resumida, a la IE inicial, una vez que esté culminada.

**Maleficencia.** Esta investigación no causa daños para ninguno de los participantes.

## **VIII. Plan de análisis de datos**

El análisis de la información recogida fue de carácter cualitativo. La organización de la información se dio de la siguiente manera:

Primero, se realizó la revisión y organización de los datos, se hizo la transcripción de las entrevistas y se trató de anotar la terminología tal y como se escuchaba.

Segundo, se organizaron las categorías de acuerdo a los problemas específicos de la investigación.

Tercero, se realizó más de una lectura a los datos transcritos para poder categorizarlos y se usó el programa ATLAS.ti para asignar códigos a los datos. Por lo general, se utilizaron códigos deductivos e inductivos.

Cuarto, otros métodos que complementaron fueron el análisis del discurso y las viñetas, los cuales me permitieron analizar a profundidad la pregunta general de la investigación: el uso de las lenguas de los niños y niñas en la IE inicial.

Quinto, con toda la información codificada, se sistematizó y analizó la información recogida durante el trabajo de campo. También se inició con la redacción de la tesis.

Finalmente, se realizó la triangulación conceptual, haciendo dialogar los datos de los hallazgos etnográficos con fuentes bibliográficas. En base a esta triangulación surgen las conclusiones.

## **IX. Resultados**

La investigación sobre el uso de la lengua quechua y del castellano se realizó en una IE de EIB rural. La escuela se encuentra en el escenario lingüístico tres, ya que los actores frecuentemente usan el castellano para las interacciones cotidianas. A pesar que la escuela es de EIB, no existe un horario exacto o determinado para enseñar la lengua quechua o enseñar en quechua. Asimismo, durante el trabajo de campo, se observó que los infantes utilizan el castellano con mayor frecuencia.

### **IX.I. Describir el uso del quechua y castellano de los niños y niñas dentro del salón**

Esta sección se divide en dos partes. La primera parte presenta el uso social del quechua y castellano, entre los docentes y los niños y las niñas, en diversos eventos que ocurren dentro del salón de la IE. Por ejemplo, cuando los docentes enseñan a los niños en quechua y en castellano, interactúan con ellos conversándoles y cantándoles para promover su participación, etc. La segunda parte se enfoca en el uso de las lenguas, entre los niños y las niñas, en diferentes eventos, como en los juegos, el refrigerio, el desayuno, etc.

#### **IX.I.I. Interacciones entre los docentes y los/as niños/as**

##### **IX.I.I.I. Aprendiendo y enseñando en castellano**

En la IE inicial “Sumak Killa”, el castellano es la lengua predominante y la lengua quechua se utiliza con poca frecuencia. Es decir, la docente utiliza más el castellano para interactuar con los niños y niñas en el aula, para que ellos entiendan con más facilidad y logren expresar sus ideas. Cuando se les habla a los/as niños/as en quechua, no responde, por ende, el castellano es utilizado con mayor frecuencia.

- **Uso del castellano de la docente para dar indicaciones sobre la actividad**

Siempre se requieren indicaciones para realizar o completar una actividad planeada. A través de ellas, los niños y las niñas tienen claro qué deben hacer y cómo lo deben de hacer. Por ejemplo, para realizar una actividad, la docente explica que van a salir fuera del salón, pero, antes de salir, hacen una dinámica de presentación.

A continuación, se muestra la indicación que ofrece la docente a los niños:

| Transcripción  | Comentario (acciones observadas)   |
|--|--|
| <p>Docente: Todos nos vamos a ponernos en círculo, todos nos vamos a presentar, vamos a decir nuestros nombres. Esta pelota vamos a pasar con los pies al otro compañero. Tienes que pasar pateando a la otra persona que quieres.</p> | <p>La docente hizo una demostración puso la pelota al piso y pateó despacio como pasando a una niña.</p> |

(NC1)

En la transcripción vemos que la docente utiliza el castellano para dar indicaciones a los niños y las niñas, para que, así, puedan entender y seguir la dinámica con mayor facilidad. Además de utilizar el castellano, la docente se ayuda con gestos para que los estudiantes puedan entender mejor la indicación. Después de dar las indicaciones, ella empieza con la dinámica y patea el balón hacia una niña, quien se queda parada, mirando a la docente, sin decir nada. Se presume que la niña no entendió la información. La docente le repite a la niña que tiene que pasar la pelota a otro compañero. De este modo, podemos observar que los docentes utilizan el castellano para repetir o reiterar las indicaciones a los estudiantes cuando no obtienen la respuesta deseada por parte ellos.

Las pautas son fundamentales para realizar los trabajos, ya que, sin ellas, los estudiantes no tendrían claro qué hacer en la actividad antes de salir del salón. A continuación, se muestra una evidencia de la indicación que hizo la docente antes de salir fuera del salón:

| <b>Transcripción</b>   | <b>Comentario (acciones observadas)</b>  |
|--|--|
| Vamos a salir alrededor de la institución y vamos a observar todo lo que hay en cantidades, muchos, pocos y ninguno. | La docente señala con su mano alrededor de la escuela para que los niños y las niñas se guíen. |
| “Nadie puede irse al otro lado, nadie puede correr, todos caminamos juntos”  | La indicación es para que nadie pueda lastimarse al salir.                                     |

(NC8)

| <b>Transcripción</b>  | <b>Comentario (acciones observadas)</b>   |
|---|---|
| Hoy día vamos a ir al río a observar qué está pasando con nuestro medio ambiente, nadie va ir a jugar, a corretear, todos van observar que había en el camino, en el río, no vamos a ir a jugar si no a observar. | Para dar la indicación la docente les hizo sentar en círculo a los niños y niñas. |

(NC15)

En los ejemplos previamente mencionados, se observa que las indicaciones se dan en castellano y estas son acompañadas por gestos corporales, para que los niños y las niñas puedan entender mejor la actividad que van hacer fuera del salón. Para realizar cualquier actividad, la docente siempre explica a los estudiantes el trabajo que van a completar.

Otras veces, la docente crea las normas de la actividad, junto con los alumnos, antes de salir al campo. Para ello, ella les explica sobre la actividad que van a realizar fuera del salón y, juntos, proponen las normas de salida. Una vez que estas han sido

acordadas, la docente hace la siguiente pregunta: “¿Qué debemos hacer en nuestra salida?” Por su parte, los estudiantes le responden lo siguiente: “Vamos a trabajar, no vamos a correr, no empujarnos, no pelear, hacer caso a la docente” (NC5), con el fin de tener claro lo acordado.

Como se observa, los diálogos que tuvieron la docente con sus alumnos eran en castellano, ya que es la lengua más utilizada. Además, para que el mensaje sea captado por los estudiantes, la docente también hace uso de gestos.

- **Uso del castellano de la docente para hacer preguntas**

Durante una actividad, siempre existen preguntas para orientar a y saber si los estudiantes entendieron la explicación que se dio.

Cuando la docente realizó una dinámica de presentación, ella explicó cómo lo iban a realizar los infantes, la cual consistió en decir su nombre y pasar la pelota de trapo a otro compañero/a. La docente empezó y pasó la pelota a una niña, quien se quedó calladita. A esto, la docente le preguntó: “¿A quién quieres pasar?” (NC1). Esta pregunta se realiza para ayudar y obtener una respuesta.

A través de esas preguntas orientadas, los niños y las niñas responden, ya sea verbalmente o silenciosamente. En esta oportunidad, la niña respondió pasándole el balón a otro compañero sin decir nada. Entonces, los estudiantes se comunican mediante el uso de la lengua y los gestos. Además, las preguntas ayudan a que los niños puedan responder específicamente lo que ellos y ellas van a realizar durante su labor.

- **Uso del castellano de la docente para evaluar la comprensión de los/as niños/as**



Los docentes hacen preguntas a los estudiantes para recordarles sobre los trabajos que han realizado. Mediante ellas, se mide la comprensión y el aprendizaje de los niños y las niñas.

Para el día de las lenguas originarias, llevé un video para ver junto con los niños y las niñas. Este video era de las lenguas originarias y, en el, se oyeron las diferentes lenguas del Perú. Una vez terminado el video, se preguntó a los estudiantes las siguientes preguntas: “¿Qué hemos visto? ¿entendieron lo que hablaron?” (NC13). A esto, la mayoría de los estudiantes se quedaron en silencio, algunos me miraron y otros se agacharon. Al ver que nadie respondió volví a plantear las preguntas, pero esta vez me dirigí a una niña en específico: “¿qué viste en el vídeo?”. La niña temerosamente respondió: “persona”. Después, otro niño intervino diciendo: “había personas que se pintaron su cara”. Al ver que su compañero respondió, los demás empezaron a responder: “personas calatas, algunos con ropa y algunos sin ropa”. Aunque se generó un espacio de diálogo con los niños y las niñas, toda la conversación se realizó en castellano.

Después pregunté “¿entendieron lo que hablaron en el video?” un niño responde “sí” para saber que entendió se plantea otra pregunta “¿qué entendiste Nilson?” el niño dice “otro ha dicho parahwana” (NC13) esa es la palabra que escuchó ya que en el video hablaron en diferentes lenguas entonces se cree que el niño captó esa palabra, no sé qué significa y tampoco se en que idioma se dice, pues en el video no logre escuchar esa palabra, pienso que en una lengua se dijo una palabra algo parecido al que escucho el niño.

En otra actividad la docente plantea una pregunta a los niños y niñas “¿a qué iremos a observar? (NC5) Esta pregunta se realiza antes de salir fuera del salón, para ver si entendieron la actividad que van a realizar y a la vez ayuda que los alumnos tengan en

claro lo que van hacer durante la salida, a raíz de la pregunta responden “vamos observar muchos, pocos y ninguno, también vamos a recoger plantas” esto hace ver que ellos y ellas tengan en claro lo que van realizar.

Como se observa en los ejemplos la lengua más utilizada por los niños y niñas y la docente es el castellano, porque tienen interacciones más frecuentes en castellano debe ser porque es la lengua que dominan.

- **Canciones en castellano para llamar la atención de los niños y niñas**

Las canciones eran muy importantes en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, ya que ayudaban a llamar su atención para, así, poder seguir trabajando las actividades.

Las canciones se utilizaban con frecuencia en las actividades diarias, con la finalidad de captar la atención de los infantes cuando estaban distraídos o inquietos. Las canciones siempre iban acompañadas por movimientos corporales, y se podían cantar en cualquier momento de la actividad, ya sea al inicio, durante el desarrollo o al final. Por lo general, las canciones eran en castellano

A continuación, se muestran las canciones que eran utilizadas con mayor frecuencia para captar la atención de los niños y las niñas.

| <b>Transcripción</b>  | <b>Comentario (acciones observadas)</b>   |
|---|---|
| Marcha soldado cabeza de papel, sino marchas derecho no miras televisión,<br>marcha soldado cabeza de papel, sino marchas derecho no miras televisión | La docente se coloca delante y todos los niños y las niñas se colocan detrás de ella, van cantando y caminando. |

(NC4)

Esta canción se utilizó en varias oportunidades antes de empezar la actividad de aprendizaje, puesto que los niños y las niñas, al llegar a la escuela, realizan el juego libre en los sectores y, para empezar las lecciones, aún están algo movidos.

Al cantar y caminar por el patio de la IE, los niños y las niñas se van relajando poco a poco, y, luego, están listos para empezar las actividades más tranquilos. Esto depende de la situación, porque hay días en los que los niños y las niñas están súper tranquilos, y otros en los que no prestan mucha atención al docente.

| <b>Transcripción</b>  | <b>Comentario (acciones observadas)</b>   |
|---|---|
| Mis deditos chiquititos se parecen gusanitos<br>los estiro, los encojo, los estiro, los encargo<br>mis deditos son los más bonitos del salón. | Al momento de cantar solo sus dedos<br>movían en sus lugares que se<br>encontraban. |

(NC6)

La canción previamente descrita se utiliza cuando los niños y las niñas están distraídos o están hablando entre sí durante la actividad. Para que presten atención, se les pide a los estudiantes que canten la canción, en sus mismos lugares, movimiento los dedos de sus manos. Una vez que han terminado de cantar la canción, los niños y las niñas pueden retomar la actividad que estaban realizando.

| <b>Transcripción</b>   | <b>Comentario (acciones observadas)</b>  |
|--|--|
| En un bosque muy lejano,<br>un perrito me encontré<br>como no tenía nombre<br>yo Bobi lo llame<br>¡oh! Bobi<br>qué lindo eres tú<br>tienes unos ojos grandes y una boca que hace | Los niños y las niñas hacían los<br>movimientos que hacía la docente al<br>momento de cantar la canción. |

|         |  |
|---------|--|
| wau wau |  |
|---------|--|

(NC16)

Los niños cantaron la canción anterior durante una actividad. En la canción, los niños y las niñas podían escoger un animal o persona que más les gustase y ponerle el nombre que ellos desearan.

| Transcripción   | Comentario (acciones observadas)   |
|---|--|
| Fui arriba a tomar café<br>cuando una hormiguita me pico aquí<br>entonces sacudí sacudí sacudí,<br>fui arriba a ver televisión<br>cuando la hormiguita me pico aquí<br>entonces sacudí sacudí sacudí<br>pero la hormiguita no paraba de subir | La canción cantó cuando los niños y las niñas estaban moviéndose mucho.<br>Al momento de decir “aquí” la docente señalaba su mano y empezaba a sacudir y los demás le seguían, en la otra se agarró los hombros y luego se sacudieron. |

(NC15)

Esta canción la cantaron en sus lugares, pero parados porque al sacudir era más libre en un espacio y con más movimiento corporal. También se puede cambiar a cualquier parte de su cuerpo. Por ejemplo, los niños y las niñas dijeron “pies” la canción se cambió de esta manera, fui arriba a ver televisión cuando la hormiguita me pico aquí (pie) todos señalan sus pies y para decir entonces sacudí, sacudí, sacudí, todos movieron sus pies.

Todas las canciones que se nombraron fueron entonadas en la lengua castellana acompañado de los gestos corporales, pues hace que los niños y las niñas se relajen y puedan mover sus cuerpos, una vez realizada vuelven a su trabajo o empiezan a atender a la docente.

Entonces se refleja que la lengua que predomina es el castellano porque tanto la docente, como los niños y las niñas se comunicaban o interactuaban en la lengua castellana. Sin embargo, se pudieron observar algunas excepciones cuando la docente usaba tanto el quechua y el castellano, lo cual exploraremos a continuación.

#### IX.I.I.II. Aprendiendo y enseñando en quechua y castellano

En este apartado se abordará el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua quechua, el cual va acompañado por el castellano. Por ejemplo, cuando la docente explica en quechua, los niños y las niñas no responden y se le quedan mirando. En una conversación, ella dice que “cuando se les habla en quechua y no responden, tengo que hablarles en castellano para que haya una respuesta” (NC8). Por esta razón, la docente decide utilizar ambas lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Esta sección se divide en tres partes. En primer lugar, las palabras sueltas en quechua utilizadas por la docente. En segundo lugar, las indicaciones que se dan en quechua. En tercer lugar, las preguntas que se utilizan para evaluar la comprensión de los estudiantes.

- **Uso de palabras sueltas en quechua por la docente**

La IE se encuentra en un ámbito rural, donde la población es bilingüe. Es decir, los padres y madres del lugar entienden y hablan en quechua y castellano y, por eso, la docente, en varias oportunidades, expresa algunas palabras sueltas para que los niños y las niñas puedan familiarizarse.

Durante la investigación, la lengua quechua fue utilizada pocas veces en el aula. Por ejemplo, se observó a la docente expresar palabras cortas en quechua, para que los niños y las niñas puedan entender y aprender con facilidad. A continuación, se presentan

los usos sociales mixtos o paralelos del quechua y castellano por parte de la docente, según los propósitos comunicativos.

Por ejemplo, al momento de trabajar, un niño se estaba moviendo en su lugar de trabajo y, al ver que no estaba avanzando su tarea, la docente le dijo “*yaw tiyay*” (oye siéntate) (NC12), bajando la mano. Al ver la señal de la mano, el niño se sentó y continuó haciendo su trabajo. Se puede ver que las palabras en quechua se acompañan por gestos. Esto ayuda a que el niño pueda captar mejor el mensaje de la docente.

Otro ejemplo que se puede ver es cuando los infantes piden permiso para ir a los servicios higiénicos. La docente normalmente les responde: “*phaway*” (corre). Sin embargo, al ver que una niña seguía parada a su costado, ella le dijo “corre”. Se puede observar que la docente recurrió al castellano porque la niña no entendió la respuesta en quechua.

Como se observa en el ejemplo anterior la docente al utilizar palabras en quechua, también se ayuda con gestos para que el mensaje sea captado. Sin embargo, en el otro mensaje se observa que no utiliza. Entonces se ve que al decir alguna palabra en quechua tiene que ir acompañado del algún gesto.

Asimismo, al momento de hacer una dinámica menciona palabras en quechua, esto se puede evidenciar en la dinámica de sentarse, pararse, sentarse, ya que los niños y las niñas responden de acuerdo a la palabra mencionada, si la docente dice sentarse todos deben sentarse y si dice pararse todos deben pararse, de esa forma se realiza la dinámica. Veamos un ejemplo:

La docente dijo “sentarse” todos se sentaron y después dijo “pararse” y todos estaban de pie, “sentarse” y en ese momento un niño se quedó parado, al parecer no

atendió o si no, no escuchó por eso se quedó parado y ella le dijo “*tiyamuy papay*” (siéntate hijito) en voz alta y el niño Nilson sólo le miró y no respondió nada, también se quedó mirando a sus compañeros/as, ellos y ellas se quedaron mirando al niño, luego la docente de nuevo le dijo “*tiyamuy*” (siéntate) (NC4) y a la vez se ayudaba con el movimiento de la mano, al parecer el niño se guio de la mano y se sentó.

Luego continuó la dinámica sentarse, pararse, sentarse y así siguió, después dijo “*sayaychis*” (párense), todos se quedaron mirando hacia la docente, pero casi todos los infantes estaban parados, no sé si entendieron o no, y había una niña que se quedó sentada y la docente dijo “*sayay*” (párate) haciendo un gesto con su mano, o sea levantado su mano hacia arriba, la niña la miró y se paró. (NC4)

Las palabras que se mencionan en quechua iban acompañadas de los movimientos ya que los niños y las niñas se guían de acuerdo a ello, porque sin los movimientos o gestos es posible que los niños no puedan entender el mensaje que quiere transmitir la docente.

Al momento de hacer algún trabajo, los niños y las niñas se ponen a conversar y no avanzan sus trabajos. Al ver esto, la docente les dice “*ruway*” (‘haz’), señalando los trabajos que no están haciendo. Al escuchar y ver que la maestra está señalando sus trabajos, los niños y niñas continúan trabajando. Por lo general, la docente menciona palabras fáciles o familiares en quechua para que los niños y las niñas logren entender. Para facilitar su proceso de aprendizaje aún más, la maestra acompaña las indicaciones en quechua con gestos.

En una entrevista, la docente mencionó que se comunicaba “a veces en castellano, a veces en quechua” (ED1). Entonces, se puede interpretar que ella a veces menciona

palabras sueltas en quechua y, según lo observado, estas no son frases largas para, así, poder facilitar la comprensión de los niños y niñas.

- **Uso del quechua de la docente para dar indicaciones**

La lengua quechua se utilizó pocas veces en las interacciones dentro de las actividades. En los momentos que esta se utilizó, también se recurrió al uso del castellano, ya que los niños y las niñas no entienden cuando la docente habla solo en quechua.

En una ocasión enseñé a cantar una canción en quechua, esta canción era sobre las partes del cuerpo. Para ello, primero enseñé el vocabulario, o sea cómo se dice mano, pie, cabeza y nariz en quechua, acompañado por imágenes. Luego, cada uno participó cuando les dije que se agarren “*maki, chaki, uma, senqa*” etc.

Después les dije que todos deben agarrarse la parte del cuerpo que mencione en quechua. Por ejemplo, cuando decía “*kaymi uma*” (esto es cabeza), los infantes se tenían que agarrar la cabeza, “*kaymi senqa*” (eso es nariz), “*kaymi maki*” (esto es mano), “*kaymi chaki*” (esto es pie). Una vez que les enseñé las partes del cuerpo en quechua, se dio el siguiente paso que se puede apreciar en la siguiente viñeta:

**Viñeta No. 1: Reconozco mi cuerpo en quechua**

Después les dije “*Ñawiykichista hap'ikuychis*” (agárrense sus ojos) todos los niños y las niñas solo me miraron y no respondieron nada. Luego les explico diciendo “si voy a decir hap'ikuychis quiere decir que deben agarrarse” y de nuevo repito diciendo “*ñawiykichista hap'ikuychis*” (agárrense sus ojos) al mismo tiempo me agarro los ojos, después “*umaykichista hap'ikuychis*” (agárrense sus cabezas) al mencionar esta palabra me agarre la cabeza y así seguía. Luego cambió la dinámica, decía “*ñawiykichista hap'ikuychis*” (agárrense sus ojos) pero ya no me agarraba los ojos si no la cabeza, “*simiykichista hap'ikuychis*” (agárrense sus bocas) y me agarraba la nariz, los niños y las niñas hacían lo mismo que yo. Luego yo decía “*manan kayqa simichu*” (esto no es boca), “*senqan*” (es nariz) luego de nuevo dije “*umaykichista hap'ikuychis*” y me agarre la boca, algunos me seguían, pero había una niña que se agarró la cabeza y vio que sus compañeros se estaban agarrándose la boca y dijo, ¿no? es cabeza tienes que agarrarte tu cabeza”, le felicite. (NC7)



Se puede observar que, al explicar en quechua, algunos niños y niñas no estaban entendiendo. Por esta razón, se volvió a explicar en quechua y en castellano para que los infantes puedan entender la consigna de la actividad, y se utilizaron gestos para asegurar su comprensión. Se observó que una de las niñas sí comprendió las indicaciones y, además, corrigió a sus demás compañeros, lo que muestra que los niveles de comprensión del quechua eran diversos en la misma aula. Después de dar indicaciones, los estudiantes empezaron a cantar la siguiente canción:

| Transcripción  | Traducción   | Comentario (acciones observadas)   |
|--|--|--|
| Kaymi munay takiy<br>uma uma uma,<br>senqa senqa senqa<br>Kaymi munay takiy<br>simi simi simi,<br>ñawi ñawi ñawi | Esta es una canción bonita<br>Cabeza, cabeza, cabeza,<br>Nariz, nariz, nariz,<br>Esta es una canción bonita<br>Boca, boca, boca<br>Ojo, ojo, ojo | Al momento de mencionar las palabras como uma, senqa, simi, ñawi, se agarraba. |

(NC7)

Al momento de cantar la canción, los niños y las niñas me estaban observando y hacían lo que yo hacía, a la vez repitiendo las palabras “*uma*” (cabeza), “*senqa*” (nariz), “*simi*” (boca), “*ñawi*” (ojo).

Después de cantar la canción de nuevo expliqué: “cuando yo les diga *uma uma, kuyuchinkichis umaykichista*, van a mover sus cabezas y cuando les diga *ñawi ñawi* se agarran sus ojos. a ver ¿qué era *ñawi*?” los niños y las niñas dijeron “agarrarse” y yo les pregunté ¿agarrarse? los infantes se quedaron en silencio, de nuevo les dije *ñawi* es ojo, esto es *senqa, simi*, a ver *ñawiykichista hap'ikuychis*” (agárrense sus ojos)” (NC7). Por ende, cuando los estudiantes no entendían las indicaciones en quechua, se les volvían a repetir en castellano.

Se observó que había niños y niñas que captaron algunas palabras porque, al momento de cantar, ellos y ellas se agarraban de acuerdo a la palabra mencionada. Por ejemplo, “*uma, ñawi, senqa*” y los demás niños y niñas seguían. Al momento de cantar, los alumnos movían sus cuerpos de acuerdo a la canción. De esa manera, se les explicó en quechua lo que debían hacer y, a la vez, enseñar. Se puede observar que, durante la actividad, también se introdujo el castellano, para que, poco a poco, los alumnos vayan aprendiendo.

En otra actividad, la docente del aula explicó lo que iban a hacer, levantó la hoja y dijo “*kaymi raphi* (esto es una hoja) ahora van a recortar y luego pegar” (AD9). También les explicó en quechua lo que tenían que hacer: ““*kay raphita kuchunkichis chaymanta qaskachinkichis*” (esta hoja van a recortar y luego van a pegar), solo con el dedo índice sacan un poco de goma y luego pegan “*ahinata qaskachinkichis*” (así van a pegar)” (AD9). Al momento de explicar, la docente hizo una demostración, mientras que los niños y las niñas la observaban.

En el ejemplo se puede evidenciar que la docente utiliza el quechua y el castellano para algunas indicaciones. Es muy importante que los niños y las niñas puedan aprender la lengua originaria quechua, pues ellos y ellas tienen padres y madres bilingües, es decir se comunican con ellos en quechua y castellano. En una entrevista, una madre menciona “yo quisiera que enseñen más quechua e inglés” (EM1). Entonces, ella está de acuerdo que su hija aprenda el quechua. A esto, se le planteó la pregunta de por qué quiere que le enseñen quechua a su hija, a lo cual respondió: “quechua, para mantener el quechua”. Por ende, la madre se refiere que su hija siga hablando en quechua para preservar la lengua.

La madre también pide que le enseñen el inglés porque es “la lengua que todos están aprendiendo y quizá pueda ir a otros países” (EM1), e indica que es importante aprender otros idiomas. Por lo general, los padres y madres de familia quieren que sus

hijos e hijas aprendan otros idiomas en el futuro. En una entrevista realizada a un padre, él menciona lo siguiente “me gustaría que hable castellano, quechua, inglés, portugués o alemán” (EP1). Vemos que los padres tienen la visión que sus hijos aprendan lenguas extranjeras además de su lengua originaria.

Anteriormente se mencionó que se mostró un vídeo de las lenguas originarias a los niños y las niñas. Después de verlo, la docente les dijo “¿ustedes quieren cantar como en el video?” La respuesta fue positiva y, por eso, la docente propuso que canten una canción en quechua para luego grabarla. Los estudiantes aceptaron y comenzaron a aprender a cantar una canción en quechua. Esto muestra que los niños muestran interés y están desarrollando una actitud positiva hacia aprender el quechua en su IE.

La docente presentó dos imágenes, una de un gato y otra de un perro, ella les explica que gato en quechua se dice “*misi o michi*”, y perro, “*alqo*”. Después de presentar estos dos personajes, la docente empieza a cantar la canción en quechua. Luego se las explica paso a paso para que aprendan la canción.

| <b>Transcripción</b>  | <b>Traducción</b>   | <b>Comentario</b>  |
|---|---|--|
| Niños/as: michi<br>Prof: ahora michicha<br>Niños/as: michicha<br>Prof: kunan, michichas kani, ahora digan michichas kani<br>Niños/as: michichas kani<br>Prof: ahora huch'uychas kani<br>Niños/as: huchuychas kani<br>Prof: ahora todo, michichas kani huch'uychas kani<br>Niños/as: michichas kani huchuychas kani<br>Prof:kunan, nuqapas takini<br>Niños/as: nuqapas takini<br>Prof: imaynata takin michi, imaynta waqan, como llora el gato.<br>Niños/as: miau,<br>Prof: cuando diga nuqapas takini ustedes van hacer el sonido del | Niños/as: gato<br>Prof: ahora gatito<br>Niños/as: gatito<br>Prof: ahora, soy gatito, ahora digan soy gatito.<br>Niños/as: soy gatito<br>Prof: ahora pequeño soy<br>Niños/as: pequeño soy<br>Prof: ahora todo, | Al momento de enseñar, todos estaban sentadas en forma circular. |

|  |  |  |
|--|--|--|
| gato. a ver vamos a cantar la canción: |  |  |
|--|--|--|

(AD10)

Se puede evidenciar que la docente enseña la canción en quechua paso a paso, o sea palabra por palabra, para que los infantes repitan después de ella. Una vez que la canción ha sido explicada, todo el aula comienza a cantar. A continuación, podemos ver la canción:

| Transcripción  | Traducción   | Comentario   |
|--|--|--|
| Michichas kani huch'uychas kani<br>michichas kani huch'uychas kani<br>nuqapas takini miau miau miau nispa<br>nuqapas takini miau miau miau nispa<br>alqochas kani huch'uychas kani<br>alqochas kani huch'uychas kani<br>nuqapas takini waw waw waw nispa<br>nuqapas takini waw waw waw nispa | Soy gatito, soy pequeño<br>Soy gatito, soy pequeño<br>Yo también canto miau<br>miau diciendo<br>Yo también canto miau<br>miau diciendo.<br>Soy perrito, soy pequeño<br>Soy perrito, soy pequeño<br>Yo también canto wau<br>wau diciendo<br>Yo también canto wau<br>wau diciendo. | Al momento de cantar todos observan a la docente y repiten algunas palabras de la canción. |

(NC13 – AD10)

De esta forma, la docente utilizaba las canciones como estrategias para enseñar el quechua. En una entrevista realizada, la docente mencionó lo siguiente:

La lengua aprendemos escuchando, por eso nosotras aprendemos al escuchar, hablar a nuestros abuelos, abuelas, padres, madres ... aprendemos sin la necesidad que nos estén enseñando a escribir o leer, por eso escuchar es muy importante para nosotras y también las canciones son fundamentales para aprender una lengua, en nuestro caso sería el quechua, al escuchar canciones estamos aprendiendo la lengua (ED1).

Como se puede ver, la docente enseña la canción en quechua porque, al momento de escuchar y nombrar algunas palabras, los niños se familiarizan y captan la lengua y,

poco a poco, aprenden a cantar bien poner en práctica la expresión oral en quechua. Después de haber practicado la canción en quechua, todos salieron fuera del salón para grabar el video.



Imagen<sup>2</sup> No. 1: Canción en quechua - Michichamanta (NC13)

Como se observa en la imagen No.1, se acomodó a los infantes para grabar el video, con las niñas sentadas en el suelo y los niños parados. Al momento de grabar, algunos empezaron a conversar entre ellos, mientras que solamente unos pocos escuchaban las indicaciones que daba la docente. Cada niño y niña tenía una imagen de un gato o un perro en sus manos para que se acuerden qué animal mencionar.

Las canciones ayudan a que los niños y las niñas puedan aprender el quechua, por lo menos algunas palabras. En una entrevista realizada a la docente, ella mencionó lo siguiente sobre la importancia del lenguaje:

---

<sup>2</sup> Todas las fotos que se muestran fueron tomadas por la autora.

Bueno, para mi creo que es importante, así de paso, no se va perdiendo ¿no? la costumbre de hablar la lengua por eso ahora que el mismo ministerio está exigiendo que sepamos quechua o aimara, los idiomas nativos ¿no? entonces yo creo que, si es importante, así también los niños valoran revaloran esas costumbres o la lengua en este caso. O sea, como nuestro Perú es pluricultural yo creo que es importante de hablar el quechua, no solo el quechua, de cada lugar su idioma que sea. (ED1)

En la entrevista menciona que se deben revalorar las lenguas originarias y seguir practicando, por eso ella les trata de hablar en quechua y cantar algunas canciones, de esa manera no perder la costumbre de seguir practicando.

- **Uso del quechua de la docente para hacer preguntas de comprensión**

Las preguntas ayudan a que los niños y las niñas puedan entender de forma clara lo que explicó la docente, ya que, después de explicar, los docentes siempre hacen preguntas para recordar a los estudiantes qué van hacer. De esta forma, los estudiantes tienen claro el trabajo que van a realizar durante la actividad.

Después de repasar algunas partes del cuerpo en quechua, la docente les preguntó qué palabras se acordaban en quechua, como una forma de evaluación. La evaluación se realizó de manera oral y consistió en la docente haciendo preguntas y ayudándose con gestos. En las siguientes líneas podemos observar algunas de las conversaciones que hubieron:

Prof: ¿iman karan? (se agarraba la cabeza)

Nilsonr: cabeza

Prof: ¿uma iman karan? (¿qué era cabeza?)

Prof: ñawi, senqa, kunka, maki (ojo, nariz, cuello, maki) (los niños y las niñas repiten la palabra que se estaba mencionando en quechua)

Prof: iman karan? (¿qué era?) (se agarra la cabeza)

Ana: uma (uma)

Prof: kayri? (¿esto?) (se agarra los ojos)

Nilson: ummm ñawi (ñawi) (los demás repiten la palabra mencionada)

Prof: allinmi, ñawi. (muy bien, ojo) (Realiza otra pregunta señalándose a la nariz)

Ana: senqa (nariz)

Prof: kayri? (¿esto?)

Nilson: simi (boca)

Prof: simi, allinmi (boca, muy bien) (AD6)

En el ejemplo, se puede observar que todas las preguntas están hechas en quechua, y son respondidas en la misma lengua. Después de haber practicado todo en quechua, al final, se recuerda a los estudiantes lo que aprendieron y se ve la comprensión oral en quechua de los niños y niñas.

También, hay que precisar que los gestos ayudaron mucho a los niños a responder correctamente las preguntas. Al inicio, la docente planteó la siguiente pregunta en quechua, “*¿iman karan?*” (¿qué era?), y, a la vez, se agarró la cabeza. Al ver esto, un niño respondió en castellano “cabeza”, la cual estuvo correcta y muestra su comprensión del quechua aunque él haya respondido en castellano. Sin embargo, para que puedan responder en quechua, se hace el repaso en quechua. Después, se vuelve a preguntar y la respuesta es quechua, de esa manera se genera un dialogo en quechua.

Asimismo, se puede observar que solo una niña y/o niño responden a la pregunta y los demás repiten la palabra que ha mencionado. Estos niños/as que responden en quechua son las que tienen más comprensión del quechua porque en sus casas escuchan y están presentes en las conversaciones que tiene sus padres y madres. Además, la madre de uno de los niños en una entrevista menciona:

Yo le hablo en quechua a mi hijo, pero no me entiende, le ordeno tráeme eso, a veces me entiende y hace y a veces no, cuando le dije en castellano recién hace, sabe algunas palabras (EM2)

Al mencionar que le habla en quechua a su hijo, él está interiorizando algunas palabras quizá no lo expresa, pero ya va desarrollando la comprensión oral en la lengua, por eso tiene la facilidad de entender algunas oraciones cortas en quechua.

En el siguiente ejemplo se muestra otra interacción en quechua, la docente plantea preguntas en quechua, veamos.

| Transcripción   | Traducción   | Comentario<br>(acciones observadas)         |
|---|--|---|
| Prof: ¿imata pintashanki Dino?<br>Daniel: carretilla con pico<br>Prof: ¿qanri alondra?<br>Ana: papa,<br>Prof: ¿imayna papata, hatuntachu, medianotachu, huch'uytachu?<br>Ana: mediano y pequeño<br>Prof: ¿kanri imata pintashanki?<br>Nilson: papa<br>Prof: ¿papachu chay? Alondrata tapuriy ¿papachu chay Alondra?<br>Ana: No, es saco | Prof: ¿D. qué estas pintando?<br>D: carretilla con pico<br>Prof: ¿y tú A.?<br><br>Prof: qué tamaño. ¿Grande, mediano o pequeño?<br><br>Prof: ¿y tú que estas pintando?<br><br>Prof: ¿eso es papa? Pregúntale a A. ¿A. eso es papa? | Señalando a la imagen que estaba trabajando |

(NC9)

En este evento se puede observar que la docente hace la pregunta en quechua, los niños y las niñas responden en castellano, eso quiere decir que entendieron la pregunta, aunque no lo expresan en quechua. También se puede observar en la transcripción sobre la pregunta que realiza la docente a un niño en específico “¿*kanri imata pintashanki?*” este niño responde “papa” pero él no estaba pintando una papa, sino una imagen de un saco o bolsa. De acuerdo a la respuesta del niño, se piensa que la respuesta que dio es porque estaba escuchando hablar de papa, en busca de la respuesta correcta vuelve a preguntar “¿*papachu chay?*” (¿eso es papa?) como modo de ayuda le dice que pregunte a la otra niña planteando la misma pregunta, la respuesta de la niña es “no, es saco”. Entonces se puede decir que la niña si entendió la pregunta o sino al momento de realizar la pregunta la docente señalo la imagen, quizá de ello se guio.



En la conversación que hubo se observa que hay una interacción en las dos lenguas quechua y castellana, las preguntas realizadas en quechua por parte de la docente y las respuestas de los alumnos en castellano.

También se observó en otra actividad que la docente realiza preguntas en quechua, las preguntas eran casi al finalizar de la actividad para reforzar lo que aprendieron. Las preguntas se planteaban de la siguiente manera: “¿qué es cabeza? *¿iman chaki? ¿iman uma?* todos se quedaron mirando a la docente después de un momento una niña responde cabeza, *uma* es cabeza” (NC1) la docente felicita a la niña y vuelve a preguntar, pero en castellano “¿qué había sido *uma*? Todos respondieron en voz alta y en coro cabeza”. Durante la actividad algunos niños estaban distraídos moviéndose y algunos estaban escuchando silenciosamente a la docente, los infantes que estaban atendiendo participaban y respondían a las preguntas que, hacia la maestra, mientras los niños que estaban distraídos no respondían.

se puede observar que la docente utiliza quechua y castellano para realizar las preguntas, pero siempre empezando en quechua y como no hay una respuesta de todos vuelve a replantear la pregunta en castellano, también se puede ver que los niños y niñas que no están atendiendo no están respondiendo.

En otra actividad la docente al finalizar su sesión realiza preguntas para que todos puedan recordar, las preguntas son planteadas en la lengua quechua, la pregunta que realizaba era señalando a la imagen “¿*iman karan kay?* (¿qué era esto?) los infantes responden *pico ¿imawanmi papata hasp'inchis?*” (¿la papa con qué herramienta escarban?) (NC8) Ahí se quedaron en silencio mirando a la docente, con el propósito de obtener respuesta la docente vuelve a preguntar, pero en la lengua castellana “¿con qué escarbamos la papa?” recién responden a la pregunta. Después realiza otra pregunta señalando a la imagen “¿*imamanmi papata churanchis?* (¿a qué colocan las papas?) La

docente empezó “se...” y los niños y las niñas completaron “qa” una niña dijo la palabra completa “seqa” (saco).

De esa manera, la docente al finalizar la actividad retroalimenta lo que hicieron, la pregunta siempre empieza en quechua y al ver que no responden vuelve a preguntar en castellano, asimismo se ayuda de las imágenes para que haya mejor comprensión. Las interacciones se dan en las dos lenguas quechua y castellano.

### IX.I.II. Interacciones entre los niños y las niñas

En esta sección, se abordará el tema del uso del quechua y el castellano en las interacciones entre los niños y las niñas. En primer lugar, se dará a conocer el patrón que se observó relacionado al uso del castellano entre los niños y las niñas durante las horas del desayuno, del juego y para reformular las indicaciones de la docente. En segundo lugar, se abordará el tema de las expresiones de los infantes en quechua, específicamente, de las excepciones que se utilizó en quechua, las palabras que introdujo la docente y las palabras que no se habían escuchado en la escuela.

#### IX.I.II.I. Patrones comunicativos: Uso del castellano

- **Uso del castellano entre los/as niños/as en el desayuno**

Durante la hora del desayuno, los niños y las niñas interactúan entre ellos y ellas, a pesar que la docente les dice que “en hora de comer no se habla”. Sin embargo, después de unos segundos, los estudiantes vuelven a empezar a conversar. Por ejemplo, una vez, una madre preparó tallarines para el desayuno y, en eso, los estudiantes empezaron a hablar sobre si sus madres o padres cocinaban.

Nilson: mi papá, mi mamá no cocina esto

Ana: mi mamá si cocina esto, pero caldo de gallina

Nilson: está rico

Ana: si esta rico por eso voy a comer rápido .....

Ana: yo ya estoy terminando

Andy: Neymar ya me está ganando

Ana: ya terminé

Andy: gracias señora, ¿se dice no? (para agradecer a la señora que preparó)

Prof: sí

Nilson: No, se dice gracias compañeros

Andy: tú me estás ganando

Nilson: ajamm

Nilson: ya no quiero

Andy: no, tienes que comer mucho para crecer sano y fuerte ¿tiene que comer no?

Prof: sí

Linda: yo estoy comiendo

Ana: yo voy crecer grande

Andy: y yo también (NC10)

Como vemos en la conversación, los niños y las niñas participaron en un diálogo, a partir del desayuno que preparó la madre. Asimismo, en esta conversación, se observa que entre ellos se corrigen. Por ejemplo, una niña, al terminar su desayuno, le dijo a la docente: “ya terminé”. Unos segundos después, un niño intervino diciendo: “gracias señora, ¿se dice no?”. El niño le recordó que siempre se agradece cuando se termina de comer. Los estudiantes utilizan el castellano para interactuar en este contexto.

Como se observa en la transcripción, los diálogos que se generan son en castellano, ya que ellos y ellas manejan esta lengua con más fluidez.

- **Uso del castellano entre los/as niños/as en los juegos**

Los niños y las niñas generalmente utilizan el castellano en sus interacciones diarias entre ellos y ellas en los juegos.

Cada mañana, al llegar a la IE, los niños y las niñas realizan el juego libre en los sectores. La mayoría casi siempre se va al sector del hogar, pues ahí pueden armar sus casas con los bloques disponibles. Los infantes se reparten los roles que van a hacer y los personajes que van a representar dentro de una familia. Una vez repartidos los roles, los estudiantes actúan de acuerdo a lo que ven en sus hogares, utilizando frases como “pásame la tela, esto va ser mi bebé, pásame eso, yo quiero eso”. Estas interacciones siempre se dan en castellano, quizás porque se les es más fácil. Lo susodicho se puede observar en la siguiente imagen:



**Imagen No.2: Juego “La familia” (NC)**

En la imagen se puede observar que los niños y las niñas están jugando. En este juego, cada uno de ellos asumió roles diferentes.

Asimismo, todos colaboran para guardar los materiales que utilizaron durante el juego. Es un trabajo colaborativo ya que, entre ellos y ellas, se dicen “ayúdame” “yo te paso y tú lo guardas”. Por lo general, estas interacciones se dan en castellano.

- **Uso del castellano de los niños para reformular las indicaciones de los docentes**

Antes de comenzar las actividades, las docentes siempre explican lo que se va a realizar. Estas indicaciones a veces son entendidas por los niños y las niñas y a veces no. En algunas oportunidades, para que haya un mejor entendimiento, los estudiantes se ayudan entre ellos y ellas reformulando la pregunta de los docentes.

En una oportunidad, la docente hizo una dinámica para que cada niño y niña pueda presentarse o decir su nombre. Para ello, la docente explicó los procesos que se debían de seguir durante la dinámica, en qué consistía y qué es lo que debía hacer cada uno. Como modo de ejemplo, la docente empezó y dio el pase a una niña, quien se quedó mirando a la docente sin responder. En eso, una de sus compañeras intervino diciendo “tienes que decir tu nombre” (Ana). A esto, la niña recién dijo su nombre y pasó la pelota de trapo a otra persona. Además, sus compañeros también le pedían que les pase la pelota, lo cual también sirve como estrategia de aprendizaje.

Las indicaciones son reformuladas por algunos/as compañeros/as para que se entiendan mejor. Puede ser que la niña entendió la indicación de la docente, pero no quiso decir nada por miedo o, tal vez, porque no estaba segura de lo que iba a decir. Otra razón para lo sucedido es que la niña no haya entendido nada de lo que explicó la docente.

En otros momentos hay otro tipo de ayuda entre los niños y las niñas, era de costumbre lavarse las manos antes de comer su refrigerio o del desayuno, en esta actividad hay un rol de compartir los jabones y luego se van a lavar las manos. Antes de empezar a lavarse la docente les comenta que deben lavarse bien las manos, a pesar de esa explicación había un niño que solo se mojó la mano y el niño Andy que estaba a su costado dijo “profesora Andy no se lavó las manos bien, solo se mojó” se cree que el niño quería

que se lave las manos bien, y la docente hizo que se lavaré de nuevo, esta vez el niño Nilson hizo una demostración de lavarse las manos “se lava así, así” es una forma de ayudarlo a su compañero.

Durante estas actividades se ve que los niños y las niñas se ayudan entre ellos, quizá es porque se tienen más confianza. Todas las interacciones que realizan es en la lengua castellana.

#### IX.I.II.II. Excepciones comunicativas: Uso del quechua

En este apartado, se dará a conocer las palabras en quechua que se escucharon los docentes y de los niños y niñas. En primer lugar, se abordará el tema del uso de las palabras en quechua que introdujo la docente. En segundo lugar, se abordará el tema del uso de las palabras en quechua que no se habían escuchado en la escuela.

- **Uso de palabras en quechua que introdujo la docente**

Este apartado presenta las palabras cortas en quechua que la docente mencionó en algún momento de la actividad durante la hora del desayuno o recreo. Al escuchar estas palabras, los niños y niñas se familiarizan con ellas. Por ejemplo, durante la hora del desayuno, la docente les dijo “*mikhuy*” o, a veces, *mikhuychis*”, cuando los niños y las niñas estaban conversando y no estaban consumiendo sus alimentos.

La palabra ‘*mikhuy*’ ha sido utilizada varias veces por los niños y las niñas, especialmente en el desayuno. En otras ocasiones, estas palabras se utilizaban encortas, a continuación, como, por ejemplo:

Prof: *mikhuychis ¿imata ruwashankichis?* (coman ¿qué es lo que están haciendo?)

Nilson: *papel*

Ana: *comer*

Prof: cuando yo les diga ¿imata ruwashankichis? mikhushayku van a responder de nuevo vuelve a preguntar ¿imata ruwashankichis? (¿qué es lo que están haciendo)

Niños/as: mikushayku (estamos comiendo)

Prof: allinmi (muy bien)

Andy: mikushayku

Nilson: mikhushayku

(los niños repetían la palabra mikhushayku cada rato). (NC10)

En la transcripción se puede observar que la docente inicia la conversación en quechua diciéndoles “¿*imata ruwashankichis?*” (¿qué están haciendo?). A esta pregunta, una niña respondió papel “papel” y la segunda, “comer”. Se puede deducir que la segunda niña entendió la pregunta y por eso respondió correctamente, mientras que los demás se quedaron en silencio. Al ver que los demás se quedaron en silencio, la docente les explicó qué tenían que responder “*mikhushayku*” (estamos comiendo).

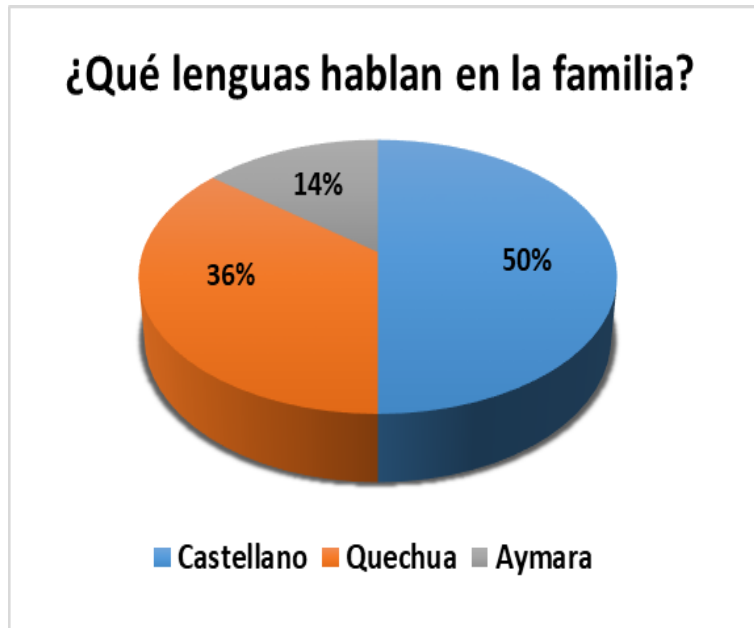
Después de eso, los niños y las niñas repitieron varias veces la palabra “*mikhushayku*” sin que la docente les pidiera que lo hagan. De esta manera se va incrementando el vocabulario en quechua de los niños y niñas.

- **Uso de palabras en quechua que los estudiantes no habían escuchado en la escuela**

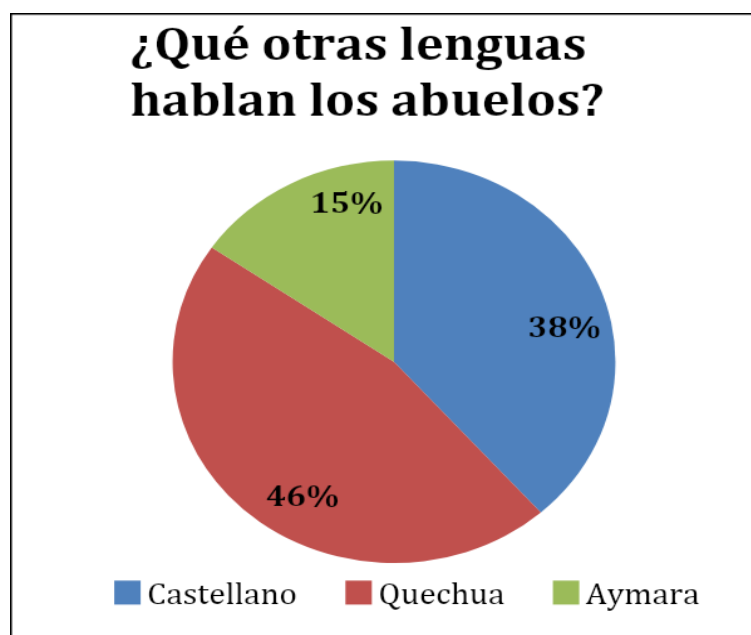
Durante el trabajo de campo se observó que los padres y madres de familia eran bilingües, ya que ellos y ellas utilizaban el quechua y el castellano para comunicarse de acuerdo al contexto en el que se encontraban. Por ejemplo, observé que las madres, cuando van a la IE a dejar sus hijos o hijas, se comunican en castellano con la docente y con sus hijos o hijas. Sin embargo, cuando conversan entre ellas, suelen iniciar la conversación en castellano y terminarla en quechua. Es decir, empiezan a hablar en castellano y, una vez que entran en confianza, introducen el quechua.

Los siguientes gráficos muestran los porcentajes de las respuestas de las madres de familia sobre el uso de las lenguas dentro del hogar. Estos gráficos se elaboraron a partir del diagnóstico sociolingüístico administrado a los padres y las madres de familia (ver anexo No .4).

**Gráfico No. 1: ¿Qué lenguas hablan en la familia?**



**Gráfico No. 2: ¿Qué otras lenguas hablan los abuelos?**





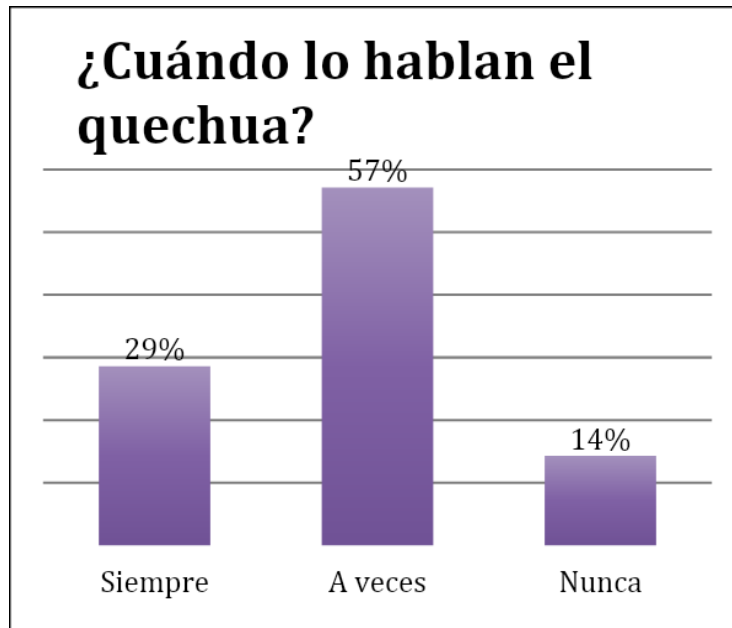
El primer gráfico muestra el uso de las lenguas dentro del hogar. Según la encuesta realizada, la lengua más utilizada en este espacio es el castellano, ya que un 50% de las familias utiliza el castellano para las interacciones comunicativas. También, el 36% de las familias utiliza la lengua originaria quechua para comunicarse y el 14% utiliza la lengua aymara.

En el segundo gráfico se puede evidenciar las lenguas que hablan los abuelos. Según las madres de familia, el 46% de los abuelos habla la lengua originaria quechua, lo cual constituye un alto nivel de porcentaje. El 39% de los abuelos habla castellano y el 15% habla la lengua originaria aymara. A raíz de estos, sus hijos e hijas, o nietos, van ampliando su vocabulario en estas lenguas, ya que constantemente escuchan palabras en estos idiomas.

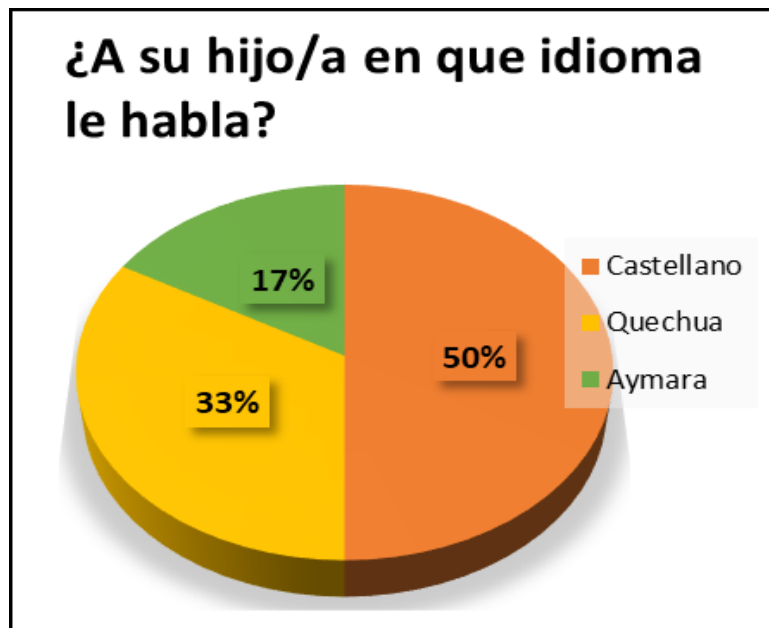
Una vez, una madre de familia preparó una mazamorra de quinua (*p'esqe*) para el desayuno. Una de las niñas comió con tantas ganas que terminó primero, ganándoles a todos sus compañeros y compañeras. Ella dijo: “me voy hacer *yapar*” (Ana) y se fue. La palabra yapar quiere decir aumentar en castellano. O sea, la niña dijo que se iba a hacer aumentar porque estaba rico. Esta palabra nunca había sido mencionada en la escuela, al parecer, la aprendió en su casa.

Los siguientes gráficos muestran los porcentajes de las respuestas de las madres de familia sobre el uso del castellano y de las lenguas originarias que utilizan para interactuar con sus hijos e hijas dentro del ámbito familiar. Estos gráficos se elaboraron a partir del diagnóstico sociolingüístico administrado a los padres y las madres de familia (ver anexo No .4).

**Gráfico No. 3: ¿Cuándo lo hablan el quechua?**



**Gráfico No. 4: ¿A su hijo/a, en qué idioma le hablan?**



En el gráfico No. 3 se puede observar con qué frecuencia utilizan la lengua quechua para comunicarse. El 57% de las familias la utiliza para las interacciones solo a veces. El 29% de las familias la utiliza con más frecuencia y el 14% nunca la utiliza. Es decir, la mayoría de familias utiliza el castellano con mayor frecuencia.

El gráfico No. 4 muestra las lenguas que utilizan las madres para comunicarse con sus hijos e hijas. El 50% de las madres les habla a sus hijos e hijas en castellano. Solo el 33% de las familias se comunica en la lengua originaria quechua y el 17% de las familias les habla a sus hijos e hijas en la lengua originaria aimara.

Dentro del ámbito familiar las madres de familia utilizaban castellano, quechua y aimara en las interacciones, es decir algunas madres les hablaban en la lengua aimara a sus hijos e hijas, entonces los niños y las niñas no solo estaban familiarizados con la lengua quechua sino también con la lengua aimara. La lengua aimara se visibilizaba y solo la lengua quechua se enseñaba y no el aimara.

En una entrevista realizada a la madre de la niña mencionada, ella menciona “en todos los momentos les hablo en quechua” (EM1) y cuando se le preguntó qué es lo que le decía en quechua a su hija y ella menciona “trayme aquella cosa has esto, *apamuway haqayta, ruway*” entonces eso ayuda a que la niña aprenda nuevo término en quechua, nuevo porque en la escuela nunca se escucha esas palabras. Se cree que en el hogar utilizan esta palabra “yapar”.

También en otra oportunidad había un niño que faltó y ella al llegar a la escuela dijo que su compañero no va venir porque tuvo un accidente, se cayó de la bicicleta y se hizo “*nanar* su pie” (Ana); la palabra “*nanar*” está en quechua que quiere decir que se hizo doler su pie, tampoco esta palabra antes se había escuchado, era una palabra nueva.

Tomando en cuenta los ejemplos las palabras nuevas que trajo la niña a la escuela. Se deduce en su hogar los padres les hablan en quechua y esta va incorporando y aumentando vocabulario en su lenguaje comunicativo quechua. En una entrevista, la madre de la niña menciona lo siguiente:

E: ¿alguna vez su hijo le pidió que le enseñe quechua?

S: si, enséñame más quechua me ha dicho, quiero aprender a hablar quechua.  
(EM1)

Quiere decir que la niña tiene interés de aprender la lengua quechua, es por eso que la madre le habla en quechua en el hogar, para que poco a poco pueda aprender.

## **IX.II. Describir el uso de las lenguas quechua y del castellano de los niños y niñas fuera del salón**

Esta sección dará a conocer el uso de las leguas en las interacciones de los niños y niñas fuera del aula. Para ello, primero se abordará el tema de los juegos y, luego, se verá los saludos.

### **IX.II.I. Juegos**

Durante el recreo, todos los estudiantes salen fuera del aula y, por lo general, en suelen ponerse a jugar lo que deseen. Por ejemplo, una vez, los niños y niñas se pusieron a jugar “a la ronda”. Primero se pusieron de acuerdo quién iba ser el lobo, a lo cual un niño voluntariamente se ofreció, y los demás fueron las ovejas. Segundo, las ovejas se colocaron en un círculo y, dentro de él, se paró el lobo. Tercero, los que representaban a las ovejas se pusieron a cantar y a preguntar al lobo qué estaba haciendo (la canción está en el siguiente cuadro). Cuarto, el lobo les dijo a las ovejas que estaba listo y todos empezaron a correr para que no los atrape el lobo. Quinto, una vez que el lobo había atrapado a todas las ovejas, los estudiantes volvieron a comenzar el juego.

| <b>Transcripción</b>   | <b>Comentario</b>  |
|--|--|
| A la ronda, a la ronda, de san miguel el que se ríe se va al cuartel<br>¿qué estás haciendo lobo?<br>me estoy poniendo mi pantalón<br>ala ronda, a la ronda, de san miguel el que se ríe se va al cuartel<br>¿qué estás haciendo lobo?<br>me estoy poniendo mis medias<br>ala ronda, a la ronda, de san miguel el que se ríe se va al cuartel<br>¿qué estás haciendo lobo? | Mientras cantaban todos agarrado de la mano dan vuelta alrededor del lobo. |

|  |  |
|--|--|
| me estoy poniendo mi zapato<br>ala ronda, a la ronda, de san miguel el que se ríe se va al<br>cuartel<br>¿qué estás haciendo lobo?<br>me estoy poniendo mi chompa<br>ala ronda, a la ronda, de san miguel el que se ríe se va al<br>cuartel<br>¿qué estás haciendo lobo?<br>me estoy poniendo mi chaleco<br>ala ronda, a la ronda, de san miguel el que se ríe se va al<br>cuartel<br>¿qué estás haciendo lobo?<br>te voy a pescar |  |
|--|--|

(NC11)

Durante este juego, las interacciones se realizaron en castellano, como se observa en el cuadro anterior. Al momento del juego, los niños y las niñas se soltaron un poco más y dialogaron de manera libre. El hecho de que puedan expresar sus ideas de esta manera puede ser porque nadie les está preguntando y, además, porque se tienen más confianza.

### Imagen No. 3: Juego del paso del rey (NC11)



La imagen No. 3 muestra a los infantes en pleno juego.

Ahí, la comunicación en entre las niñas y los niños suele ser en castellano. El espacio en el que encuentran es amplio y, por eso, pueden realizar diferentes juegos que no necesariamente los realizan dentro del salón. Por lo general, las interacciones que

realizan dependen del espacio en el que se encuentran. Por ejemplo, dentro del aula, el juego tiende a ser más individualizado y, por eso, hay poca interacción. Por otro lado, en el campo, los juegos, y las interacciones durante ellos, tienden a ser grupales.

En una ocasión, algunas madres de familia les enseñaron los juegos que ellas jugaban cuando eran pequeñas. A continuación, se muestra una imagen de los infantes participando en uno de los juegos junto a una madre de familia.

#### **Imagen No. 4: Juego de llajes**



En la imagen No. 4 se puede observar que una madre está enseñando a los niños y niñas el juego de llajes en castellano. Durante la explicación, los infantes escuchaban y observaban como jugaba la madre para que, después, puedan intentarlo. La madre de familia mencionó que no entiende la lengua quechua, pero si entiende la lengua aimara. Por esta razón, ella habla con los niños y las niñas solamente en castellano.

En la imagen No. 5 se muestra a otra madre de familia enseñándoles un nuevo juego.



**Imagen No. 5: Juego del tejo**

Se puede observar que la madre está haciendo una demostración para que los infantes entiendan el juego y, luego, intenten uno por uno. Durante el juego, el dialogo con los estudiantes se dio en castellano.

Para los niños y las niñas, los juegos establecen un espacio de libertad donde se pueden expresar libremente. Además, los juegos permiten la interacción con las madres de familia en cualquiera de las lenguas, en este caso solo se dio en castellano.

#### IX.II.II. Saludos

Es importante enseñar los saludos a los infantes, ya que estos son una expresión de respeto hacia otras personas.

Durante el trabajo de campo observé que la docente daba la bienvenida a los y las estudiantes en quechua y en castellano. Generalmente, el saludo era en castellano y, muy pocas veces, era en quechua.

Cuando la docente o mi persona saludaba en quechua, los infantes reaccionaban de la siguiente manera. Por ejemplo, una vez, una niña llegó primera a la IE y yo le dije “*¿imaynalla kashanki?*”. A esto, ella me respondió “¿qué? no te entiendo”, haciendo el gesto de reírse con la boca cerrada y moviendo su cuerpo de un lado a otro. La volví a saludar en castellano, diciendo “¿cómo estás?”, y ella me dijo “bien” y luego se fue.

Cuando se saluda a los niños y las niñas en quechua, ellos y ellas se quedan en silencio sin responder. En el caso anterior, no sé si la niña habrá entendido o no. En una entrevista, la docente comentó sobre lo que observó en los infantes y la importancia de la lengua quechua:

yo creo que sí, es importante que los niños den valor porque ahora que hacen los chicos o los niños no? en nuestro mismo salón que hemos visto, ¿qué haces? se avergüenzan, no quieren hablar, ¿eso es qué? falta de identidad por eso que es importante (ED1).

Ella menciona que los infantes se avergüenzan al hablar en quechua. Si este fuera el caso, la niña, al preguntarle “*¿imaynalla kashanki?*”, respondió “no entiendo” porque no quería hablar el quechua, no porque no entendió la pregunta. Por otro lado, los estudiantes puede que entiendan algunas palabras en quechua, pero no pueden dar una respuesta completa en este idioma.

Sin embargo, al llegar a la IE, los infantes saludan con un “buenos días profesora”, otros con un beso y, algunos con un cariñoso “buenos días popechora”. Como se puede apreciar, los infantes tienden a saludar en castellano, mientras que los docentes lo suelen hacer en quechua.



## **X. Conclusiones**

La investigación realizada en la IE inicial de EIB, denominada “Sumak Killa”, tuvo como propósito describir el uso de las lenguas de los niños y niñas de tres y cuatro años, tanto dentro como fuera del aula. Los infantes que asisten a esta IE son castellanos hablantes, con comprensión de la lengua quechua, de la misma manera, la docente utiliza el castellano con más frecuencia para las interacciones comunicativas, puesto que, la lengua originaria quechua entiende, pero tiene dificultades para expresar sus ideas en ella, por ello, se comunica con poca frecuencia. En el proceso de la investigación se encontró que el castellano era la lengua predominante de los estudiantes y que el quechua era menos utilizado por ellos.

A continuación, se presentan las conclusiones, correspondientes a cada objetivo específico, y se realiza una discusión, tomando en cuenta algunos de los antecedentes.

### **Objetivo específico 1: Describir el uso de las lenguas quechua y castellano de los niños y niñas dentro del salón**

Dentro del salón, el uso del castellano es más frecuente que el de la lengua quechua. Por ejemplo, la mayoría de las interacciones entre los docentes y los niños y niñas era en castellano, y muy pocas eran en quechua.

#### **Aprendiendo y enseñando en castellano**

El desarrollo de las clases se realizaba en castellano, donde las interacciones verbales eran iniciadas por la docente, quien decía qué hacer y cómo hacerlo. Los docentes son los que hacen uso de la palabra con mayor frecuencia dentro del aula, haciendo preguntas y dando indicaciones durante las distintas actividades, para estar seguros sobre el trabajo que los estudiantes van a realizar, o, al final, para recoger lo que

ellos entendieron o hicieron, dando un espacio a los niños y niñas para que puedan responder las preguntas realizadas durante la actividad.

De esta manera, la mayoría de veces, los niños y niñas y los docentes interactúan en castellano. Además, los docentes utilizaban canciones en castellano para que los niños y niñas no estén distraídos durante la actividad. En esta investigación se encontraron resultados parecidos a los de la investigación realizada por Julca (2000), quien encontró que la lengua más utilizada era el castellano. El presente estudio demuestra que el castellano era más utilizado por los alumnos y los docentes en la escuela.

### **Aprendiendo y enseñando en quechua y castellano**

Por otra parte, se observó que los docentes utilizaban la lengua quechua con poca frecuencia en las actividades que realizaban dentro del salón. Por ejemplo, utilizaban palabras sueltas en quechua, indicaban y/o preguntaban en una mezcla de quechua y castellano y acompañaban el uso del quechua con gestos, ya que los alumnos no respondían cuando se utilizaba solo el quechua.

Asimismo, en ocasiones, la docente introducía el quechua para que los niños y las niñas puedan familiarizarse con la lengua y practicarla. A veces, la docente les hacía preguntas en quechua, a las cuales los infantes, si entendían, respondían en castellano o, cuando no, se quedaban calladitos o, muy pocas veces, respondían en quechua. En la investigación que realizó Otondo (2008), la autora considera que los niños y las niñas quechua hablantes que asisten al centro educativo, pierden el hábito de hablar el idioma quechua, ya que las educadoras utilizan predominantemente el castellano. Sin embargo, en esta investigación, se encontró que los docentes tratan de seguir enseñando la lengua quechua para que sus alumnos sigan manteniendo la lengua originaria del lugar.

También se observó que la presencia de la lengua quechua era muy poca o, en algunas ocasiones, nula, ya que la gran parte de las interacciones cotidianas era en castellano. Sin embargo, los docentes de esta escuela se identifican como docentes de EIB, a pesar de que no están formados en ese campo.

En algunas instituciones educativas de EIB se está trabajando la revitalización de las lenguas originarias, para seguir manteniendo y revalorando las lenguas originarias y las culturas. **Interacciones entre los niños y niñas**

Se observó que el castellano también dominaba las interacciones entre los niños y niñas, en los distintos espacios dentro del salón, ya sea durante el desayuno o en la hora de juego. En estos espacios, los niños y las niñas cumplen distintos roles, pero siempre hay una niña o un niño que lidera el juego y reparte los roles que van a cumplir los demás. Durante la hora de juego, los estudiantes siempre se comunican en castellano.

En este estudio, se encontró que los infantes participan en interacciones comunicativas en castellano. Delgadillo (2012), quien estudia el desplazamiento de la lengua ancestral en la generación de los niños, también concluye que los niños y las niñas tienen un mayor dominio lingüístico del castellano, ya que muy pocos aún mantienen la lengua quechua o su lengua de herencia. Sin embargo, durante el periodo de recolección de datos, también se observó que había momentos donde los niños y las niñas usaban el quechua para comunicarse entre ellos.

En algunas oportunidades, la docente introdujo algunas palabras en quechua y esas palabras fueron repetidas por los alumnos en varias ocasiones. En otras ocasiones, la docente mencionaba otras palabras y sus alumnos se quedaban callados mirándola sin responder nada, pero si las decía en castellano, los niños y las niñas reaccionaban y

respondían. También se observó que los niños y las niñas incorporaban palabras en quechua a sus frases en castellano, es decir creaban frases bilingües.

Se encontró que algunos niños y niñas tienen raíces aimaras, es decir, tanto sus madres como sus abuelos son bilingües en castellano y aimara. Sin embargo, en la escuela, la docente solo enseñaba el quechua, más no el aimara. Por ende, en este contexto, se necesita revalorar tanto el aimara como el quechua.

Los padres y/o madres de familia tienen actitudes mixtas respecto a las lenguas originarias, ya que algunos consideran que la lengua quechua no es utilizada en las ciudades y no les va servir, otros consideran que es importante seguir manteniendo y transmitiendo a las nuevas generaciones. Es decir, pocos tienen la identidad lingüística afirmada.

### **Objetivo específico 2: Describir el uso de las lenguas quechua y castellano de los niños y niñas fuera del salón**

Se observó a los niños y niñas en los espacios fuera del salón, especialmente las interacciones comunicativas entre ellos mismos. Por ejemplo, se les observó durante la hora del recreo, donde ellos y ellas escogían libremente juegos que no necesariamente utilizaban un objeto en concreto. También, algunas madres se encargaban de enseñarles juegos, en los cuales las interacciones entre las madres y los niños y las niñas eran en castellano.

A la hora de la entrada, los docentes raramente saludaban a los niños y las niñas en quechua. Cuando esto sucedía, los infantes se quedaban en silencio sin responder. En otras ocasiones, las madres ayudaban a sus hijos e hijas, es decir, les traducían lo que decían las docentes y les decían: “estoy bien dile”. Por eso, las docentes volvían a saludarlos, pero esta vez en castellano, y recién obtenían una respuesta directa de los niños y niñas.

En los antecedentes revisados, se encontraron pocos estudios realizados con niños y niñas menores de cinco años. Sin embargo, en su gran mayoría, se encontraron estudios realizados con niños y niñas de primaria, como es el caso de los estudios cualitativos de Julca (2000) y Hornberger (1990), y con estudiantes de secundaria, como es el caso del estudio etnográfico de Avilés (2017). Por esta razón, los hallazgos de este estudio ayudarán a llenar los vacíos presentes en esta área de investigación.

## **Tukurinapaq/tukuchanapaq**

### **Objetivo específico 1:**

Yachay wasi ukhupi, wawakuna hinallataq yachachik rimarinku aswanllata castilla simipi, runasimipitaq pisillata rimaranku.

### **Yachaqaspa hinallataq yachachispa castilla simipi**

Yayachaywasipi llanqarinakuna ruwakuran Castilla simipi, yachaqiqmi qallarirqa rimayta, paymi niran imata rimarinqaku hinallataq imaynata. Yachachikmi rimariran aswanta yachay wasi ukhupi, tapukuykunata ruwaspa hinaspapis rimarirqa imaynata llanqarinqaku ruwanankuta, chaymin karan irqikuna allinta llanqanankupaq, tukuchanapaktaq tapurirqa imata wawakuna yachaqarqa.

Ahinatan, wawakuna hinallataq yachachik rimarinanku castilla simipi. Hinallataq yachachikqa takiykunata aparqa irqikunapaq. Kay llanqariypi tarikurqa Julca (2000) paypaq llanqarisqa man rikch'akuy, paymi tarirallantaq castilla simita aswan rimarisqankuta. Kay llanqariymin rikurichin irqikuna hinallataq yachachik rimarinku castellano simipi yayachaywasipi.

### **Yachaqaspa, yachachispa runasimipi hinallataq castellano simipi**

Yachachikkunata rikukuran pisi rimayta runasimipi. Qawarinapaq, t'aka rimaykuta rimaranku runasimipi, tapukuykunata ruwariranku runasimipi hinallataq castellano simipi imaraykuchus irqikuna mana kutichinkuchu runasimillapi tapurisqata.

Chaymantapis, rikukullarantak tapukuykunata runasimipi, irqikuna hap'iqanku chayqa kutichinku, mana hap'iqankuchi hinaqa mana kutichinkuchu. Otondo (2008) llanqayninpi nin runasimipi rimak irqikuna yayachaywasipi chinkachinku chay rimayta, imaraykuchus yachachikkuna rimanku castellano simillapi. Ichaqa kay llanqariypi tarikuran yachachikkunta, irqikunaman runasimipi yachachiyta imaraykuchus runasimita kawsachiyta munaspa.

Chaymantapis rikukuranmi pisillata runasimita rimayta, huk kutinkunataq mana imapas rikukuranchu runasimipi rimay, imaraykuchus aswanta rimariranku castellano simipi. Yachachikkuna ninku nuqayku kayku yachachik Educación Intercultural Bilingüe nisqa, ichaqa paykuna mana chaypi kamarisqachu kanku.

### **Irqikunapi rimaykuykuna**

Irqikuna rimarinku castellano simillapi, pukllashanku hina, mikhushanku hina. Pukllanku hinaqa castellano simillapi rimarinku llapan irqikuna.

Objetivo específico 2:

Kaypi qhawarikun irqikunak hawapi rimarisqankuta, paykunak phukllasqankuta, paykuna akllanku imatachus pukllata munanku chayta, hinallataq mamakunak pukllay yachachisqankuta, chaypi rikukuran rimarisqankuta castellano simipi.

Tutamanta yachaywasiman chayamunku irqikuna hina yachachikkuna rimaykunku runasimipi, irqikuna mana kutichinkuchu hinallapi uyarinku. Huk kutinkunapi mamanku tikrachiran castellano simiman, chayrayku yachachikkuna rimaykunku castellano simipi irqikunata.

Antecedentes nisqapi, pisi llanqariykunata tarikuran inqikunamanta pisqa watamanta urayman, ichaqa tarikurantaq primaria nisqa irqikunamanta llanq'asqa. Chayrayku kay llanqariy yapaykurikun pisqa watamanta urayman llanq'aykunapi.

## **XI. Recomendaciones**

### **Para futuras investigaciones:**

Existen estudios relacionados al tema de esta investigación, particularmente en los niveles escolares de primaria y secundaria. Sin embargo, hay pocas investigaciones que vean este tema en los niños y niñas menores de cinco años. Por esta razón, es necesario realizar más estudios a nivel de inicial.

Aunque este estudio se realizó en la escuela, sería bueno también realizarlo en los hogares de los niños y niñas menores de cinco años.

### **Para la práctica educativa de EIB:**

Aunque muchos docentes no están formados en EIB, ellos trabajan en instituciones educativas de EIB. Para mejorar esta situación, los docentes deben recibir una formación en Educación Intercultural Bilingüe para que puedan enseñar la lengua originaria y en su propia cultura de los estudiantes.

Asimismo, también se debe capacitar a los docentes que trabajan en las escuelas urbanas con estudiantes que poseen un dominio lingüístico del castellano.

Durante el estudio, se pudo observar que no habían horas de quechua en la escuela. Por ende, es necesario establecer horarios para que los niños y niñas puedan la lengua quechua y en quechua. Para ello, es necesario administrar un diagnóstico psicolingüístico al inicio del año escolar, con el fin de conocer el dominio lingüístico de los alumnos e implementar un horario para la lengua originaria.



## **Chaninchakuykuna/rikurichiykuna**

### **Qhipa pachaman k'uskikuykuna**

Tarikunmin llanqariykuna hatun pacha watayuq wawakunamanta, hichaqa mana tarikunchu llanqariykuna pisqa watamanta urayman. Chay raykun ruwarikunan aswan llanqariykuna pisqa watamanta urayninman.

Kay llanqariymi ruwarikuran inicial nisqapi ichaqa allinmi kanman wasikunapipas llanqarikullanmantaq paykunawan.

### **EIB nisqapi yachaykuna llaqarinapaq**

Ancha yachachikkuna mana EIB nisqapichu kamakurqanku, ichaqa llanqanku chay yachay wasikunapi. Chaypakmi aswanta yachachina imaynatachus lengua originaria nisqata yachachinkuma wawakunaman.

Hinallataq chayarichina llaqtapi llanqak yachachikkunaman, imaynata llanqarikunman catellano simipi rimak wawakuwan.

Runasimipi wawakunaman yachachinapaq manan karanchu pacha, chaypakmi allin kanman pachakuna sayarichipuy wawakuna runasimipi yachaqanankupaq. Chaypakqa wata qallariypi ruwarikuna diagnóstico psicolingüístico nisqata chayqa qanman yacharinapaq ima simita aswanta rimanku wawakuna.

## **XII. Referencias**

- Alarcón, L. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. Simposio CONCYTEQ, 124 – 133. Recuperado de [https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo\\_y\\_adquisicin\\_de\\_segundas\\_lenguas- inmersin sumersin y enseanza de lenguas extranjeras.pdf](https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas- inmersin sumersin y enseanza de lenguas extranjeras.pdf)
- Araujo, C. (2012). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n20/v15n20a10.pdf>
- Avilés, J. (2017). *Los estudiantes saben hablar quechua pero no lo demuestran “Usos y actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Unidad Educativa 18 de Mayo del Municipio de Punata con respecto al quechua y el castellano” (actitudes lingüísticas, ideologías lingüísticas)* (tesis de Maestría en sociolingüística). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Carbajal, V. (2006). Cambio y conservación intergeneracional del quechua” (uso de lenguas, etnografía del habla, dominio, diglosia)
- Congreso de la republica (2018). Constitución política del Perú. Recuperado de <http://www.congreso.gob.pe/Docs/files/constitucion/constitucion-politica-14-03-18.pdf>
- Declaración universal de derechos lingüísticos (1998). Recuperado de [https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr\\_espanyol.pdf](https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf)
- Delgadillo, D. (2012). *Factores sociolingüísticos que subyacen la dinámica lingüística entre la lengua mosetén y el castellano en la tierra comunitaria de origen (tco) mosetén* (tesis para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Falcón, P. (2018). Identidades y actitudes lingüísticas: en comunidades bilingües de la selva central. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Giacobe J. (2007). Desarrollo del lenguaje y bilingüismo: Una problemática para el estudio de la adquisición de lenguas segundas. *Puertas Abiertas*, 3(3), 120-122. Recuperado de <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2163/docview/1944324767?accountid=42404>

Hornberger, N. (1990). Éxitos y desafíos en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana.

Howard, R. (2007). Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes. Lima, Perú: biblioteca nacional.

Instituto Nacional de estadística e Informática (INEI) (2008). Perú: Perfil Sociodemográfico. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf)

Julca, F. (2000). Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso (tesis de magíster). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Ley N° 29735 (2011) Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29735/ley-29735.pdf>

Ley N° 27818 (2002) Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-27818.pdf>

Melgar, J. y Moctezuma, M. (2010). La posibilidad del bilingüismo en la comunidad sorda. Recuperado de [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Melgar\\_Moctezuma\\_Biculturalismo-Bilinguismo\\_sordo\\_2010.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Melgar_Moctezuma_Biculturalismo-Bilinguismo_sordo_2010.pdf)

MINEDU. (2013). Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. 27/06/2017, de Corporación Gráfica Navarrete. Carretera Central 759 km. 2 Sta. Anita – Lima 43. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3549>

Matura, G. & garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205.

Organización Internacional del trabajo (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Recuperado de [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

Otondo, E. (2008). *Wawaqa wawa jinalla parlan. Bilingüismo y lenguaje infantil quechua* (tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Prieto, L. (1980). La etnografía del habla. *Lenguas modernas* N° 7, 9-16.

Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(12), 6-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a2.pdf>

### **XIII. Anexos**

#### **Anexo No. 1: Guía de observación para la escuela**

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_

Sexo:

M\_\_ F\_\_

Centro educativo: \_\_\_\_\_

#### **Dentro del aula:**

1. ¿Cómo se está enseñando la lengua originaria?
2. ¿La docente en qué momentos se comunica en quechua con los niños y niñas?
3. ¿Cuántas veces a la semana se enseña la lengua?
4. ¿En la participación expresa su opinión en castellano/quechua?
5. ¿En qué idioma se comunican los niños y niñas en los sectores de juego?
6. ¿En qué momentos utilizan la lengua castellana para comunicarse?

#### **Fuera del aula:**

1. ¿Con quienes se comunican en su lengua originaria?
2. ¿En qué idioma se comunica con sus compañeros/as?
3. ¿En los juegos en que idioma se comunican?
4. ¿Dónde o en que espacios utilizan la lengua castellano y quechua?

Tabla que se utilizará para sistematizar y organizar los eventos observados

| <b>Situación comunicativa</b> | <b>Lenguas utilizadas</b> | <b>Comunicación no-verbal</b> | <b>Participantes</b> | <b>Propósito/finalidad</b> | <b>Otros</b> |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------|----------------------------|--------------|
|                               |                           |                               |                      |                            |              |

## **Anexo No. 2: Guía de entrevista**

### Entrevista dirigida al niño/a

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_

Sexo: M\_\_ F\_\_

Centro educativo: \_\_\_\_\_

#### **Escuela:**

1. ¿Te gusta ir a la escuela?
2. ¿Qué haces en la escuela?
3. ¿Qué es lo que te gusta hacer en la escuela?
4. ¿Que no te gusta hacer en la escuela?
5. ¿Te gusta cómo te enseña la maestra?
6. ¿Te gustó la canción que cantaron en el salón?
7. ¿Sabes cantar alguna canción?
8. ¿Te gusta escribir tu nombre?
9. ¿Te gusta la canción del himno nacional?

#### **Hogar:**

1. ¿En qué lengua te habla tu mamá?
2. ¿En qué lengua te hablan tus hermanos?
3. ¿Tu abuela en que lengua te habla? ¿le entienden?
4. ¿Dibuja a toda tu familia?
5. ¿Qué te gusta hacer en tu casa?
6. ¿Te enseñaron alguna canción tus padres? ¿en qué lengua?

### Entrevista dirigida a los padres y madres de familia

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_

Sexo: M\_\_ F\_\_

Comunidad: \_\_\_\_\_

## **Sobre los padres**

1. ¿Qué idioma aprendió primero a hablar?
2. ¿Cuál es la segunda lengua que aprendió?
3. ¿Cómo lo aprendió? ¿dónde?
4. ¿De niña/o que idioma hablaba?
5. ¿Con quienes te comunicas en tu lengua originaria?
6. ¿Qué idiomas hablas en tu casa?
7. ¿Quiénes hablan en tu casa el castellano?
8. ¿Quiénes hablan en tu casa el quechua?
9. ¿En qué lengua prefieres hablar?
10. ¿En qué idioma sabe leer o le gusta leer?
11. ¿Qué idiomas hablas en tu casa?
12. ¿Con quienes hablas en castellano/quechua?
13. ¿Cómo se siente al hablar en quechua a su hijo o hija?
14. ¿Cómo se siente al hablar en castellano a su hijo o hija?

- ¿Ima simita ñawpaqta rimariyta yacharanki?
- ¿Chaymanta ima simita rimayta yachaqaranki?
- ¿Imaynta yachaqaranki? ¿maypi?
- ¿Wawa kaspas ima simita rimaranki?
- ¿Pi kunawan rimanki quechuapi?
- ¿Ima simikunata wasiykipi rimanki?
- ¿Pi kunataq wasiykipi castellano simita rimanku?
- ¿Pi kunataq wasiykipi quechua simita rimanku?
- ¿Ima simipi qan rimayta munawaq?
- ¿Ima simipi ñawinchayta atinki? ¿Ima simipi ñawinchayta munawaq?
- ¿Ima simikunata rimanki wasiykipi?
- ¿Pi kunawan rimanki castellanopi/quechuapi?

## **Sobre sus hijos**

1. ¿En qué idioma le gustaría que le enseñen a su hijo/a?
2. ¿Qué lengua enseñó a sus hijos e hijas? ¿por qué?
3. ¿Te gustaría que le enseñen quechua a su hijo/a?
4. ¿A tus hijos en qué idioma les hablas?

5. ¿Qué lenguas te gustaría que hable tu hijo o hija en el futuro?
6. ¿En qué momentos le hablas en quechua a tus hijos o hijas?
7. ¿En qué momentos le hablas en castellano a tus hijos e hijas?
8. ¿Alguna vez su hijo le pidió que le enseñe quechua? ¿dónde?
9. ¿Alguna vez su hijo le dijo que no le hablaras en quechua?
  - ¿Imi simipi wawaykiman yachachinankuta munawaq?
  - ¿Ima simikunta wawaykiman yachachiranki? ¿Imarayku?
  - ¿Wawaykiman munawaqchua quechua yachachinankuta?
  - ¿Wawaykikunaman ima simipi rimapayanki?

### **Sobre la escuela**

1. ¿Piensa que es importante que los niños y niñas sepan hablar en quechua? ¿por qué?
2. ¿Piensa qué es importante que se enseñe dos lenguas en la inicial?
3. ¿Qué otra lengua le gustaría que aprenda su hijo/a en el futuro?
4. ¿Qué le gustaría que aprenda su hijo/a?

### Entrevista dirigida a los docentes

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_

Sexo: M\_\_ F\_\_

Comunidad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué opinión tienen las docentes de la lengua quechua?
2. ¿Le parece importante enseñar la lengua quechua? ¿por qué?
3. ¿En qué idioma se comunica con los niños y niñas?
4. ¿Cuándo les habla en quechua a los niños y niñas les entiende?
5. ¿En qué idioma se comunica con los padres y madres de familia?



### **Anexo No. 3: Entrevista para el diagnóstico socio-lingüístico de los padres y las madres de familia**

Estimados padres y madres de familia, les presento la siguiente ficha de entrevista para que puedan llenarla con la sinceridad del caso o marcar según sea la pregunta.

Nombres y Apellidos: .....

Edad:..... Sexo: .....

#### **1. Lenguas que hablan en la familia**

- ¿Qué lenguas hablan en la familia?

a) Castellano                      b) Quechua                      c) Otros ( ).....

- ¿Qué otras lenguas hablan los abuelos?

a) Castellano                      b) Quechua                      c) otros ( ).....

- ¿Por qué?.....

- ¿Cuándo lo hablan?

Siempre ( )                      A veces ( )                      Nunca ( ).....

- ¿A su hija o hijo en que idioma le habla? .....

#### **2. Donde lo hablan**

a) En el hogar ( )    b) En el Colegio ( )    c) En la comunidad ( )    d) En el Trabajo ( )

- ¿Para qué lo hablan?

a) Para comunicarse ( )    b) Para Difundirlo ( )    c) para practicarlo y no olvidarlo ( )

## **CÓDIGOS:**

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

IE: Institución Educativa

NC: Nota de campo

AD: Audio

ED: Entrevista docente

EM: Entrevista madres

EP: Entrevista padre