



Facultad de
Educación

PARTICIPACIÓN DE PADRES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORIGINARIA
EN NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE EN APURÍMAC

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

AUTOR(ES)

MISAEAL DISON JAYO JAYO
MARIBEL VILLALVA CRISPIN

ASESOR(ES)

GLADYS GAMARRA BOZANO

LIMA - PERÚ

2025

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Jayo Jayo, Misael Dison
2.	Villalva Crispin, Maribel

Pertencientes al programa de la carrera profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, autores del trabajo titulado: Participación de padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una institución educativa inicial intercultural bilingüe en Apurímac, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el Título Profesional bajo la modalidad de Tesis.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Gamarra Bozano, Gladys	Educación	Asesora

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 8%, según el reporte emitido por el software Turnitin® (identificador de entrega: 3414856707; fecha de entrega: 17-11-2025).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: Lima, 27 de enero de 2026

Firma de la asesora
Nº DNI: 07964576
ORCID: 0000-0002-3268-1061

ASESORA

Mg. GLADYS GAMARRA BOZANO

JURADO DE TESIS

MG. INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

PRESIDENTA

MG. PERLA GIULIANA NIQUEN MIRANDA

SECRETARIA

MG. MILAGROS MARISOL CASTILLO FUERMAN

VOCAL

DEDICATORIA:

A nuestras familias, por ser el pilar fundamental en nuestras vidas, por enseñarnos a vivir con entusiasmo y determinación, por brindarnos siempre su apoyo incondicional y sabios consejos que nos motivaron a culminar nuestros estudios universitarios. Esta tesis es el reflejo de su constante aliento y respaldo, los amamos más allá de las palabras.

AGRADECIMIENTOS:

Reconocemos, con especial gratitud, la presencia y el respaldo de Dios en el desarrollo de este trabajo, cuya guía y fortaleza nos inspiró a seguir adelante. En segundo lugar, agradecemos a nuestros padres y familiares por su amor incondicional y a la maestra Mg. Gladys Gamarra Bozano por habernos orientado y apoyado constantemente durante todo el desarrollo de tesis.

También gracias a nuestro esfuerzo conjunto, logramos culminar con éxito este proyecto; a nosotros, por ser un gran equipo. ¡Gracias por ser parte de este viaje!

Diospa kawsayninman, yanapayninmanpas anchata añay quniku, paymi kamachikuq, kallpachikuq, chaywanmi ñawpaqman purirqaniku tesis llamkaypi. Chaynallataqmi, taytanchikkunaman hinaspa mamanchikkunaman, chay llapa munayninkunapaq, yanapakuyninkunapaq anchata añayta quniku. Hukninpiñataqmi, yachachiq warmi Mg. Gladys Gamarra Bozanoman añayta quniku, paymi sapa kutillam churarqa yanapakuyninta kay tesis llamkayta ñawpaqman apanapaq.

Hinallataqmi, ñuqanchikpa llankayninchikwan, yanapayninchikwan kay llamkayta allinta tukuchirqanchik; Ñuqanchikpaq sumaq equipo kasqanchikmanta. ¡Añay kay puriypi kasqaykimanta!

FUENTES DE FINANCIAMIENTO:

Autofinanciado

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	2
1.1. Descripción de la situación problemática	2
1.2. Objetivos	7
1.3. Justificación de la investigación.....	7
II. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Antecedentes	9
2.2. Bases teóricas.....	12
III. METODOLOGÍA	30
3.1. Tipo, nivel y diseño.....	30
3.2. Informantes	32
3.3. Categorías.....	35
3.4. Técnicas e instrumentos para recojo de información.....	37
3.5. Técnica de análisis de datos.	38
3.6. Consideraciones éticas	39
IV. RESULTADOS.....	41
4.1. Análisis de resultados.....	41
4.2. Discusión de resultados.....	70

CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXOS	93

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ESPACIOS Y MOMENTOS DONDE LOS PADRES DE FAMILIA HACEN USO DEL QUECHUA.	51
FIGURA 2: ASPECTOS QUE FACILITARON LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORIGINARIA DE SUS HIJOS.	61

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: POBLACIÓN MUESTRA CON LA QUE SE TRABAJÓ.	32
TABLA 2: LAS EDADES DE LOS PADRES DE FAMILIA ENTREVISTADOS SE OBSERVAN EN EL SIGUIENTE CUADRO	34
TABLA 3: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS QUE SE UTILIZARON.	38

RESUMEN

La presente investigación aborda la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una Institución Educativa Inicial Intercultural Bilingüe de Apurímac. El estudio describe los espacios y momentos en que los padres emplean dicha lengua con sus hijos, así como los factores que facilitan u obstaculizan esta participación.

Se trata de un estudio cualitativo con enfoque etnográfico, en el que participaron 2 docentes, 15 padres de familia, 38 niños, 1 auxiliar y la directora de la institución. La información se recolectó durante tres meses mediante la observación registrada en cuaderno de campo y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados muestran que los padres utilizan principalmente el quechua en el hogar, especialmente durante actividades cotidianas como la preparación y el consumo de alimentos. También se registró su uso en la chacra, aunque con menor frecuencia. En cambio, dentro de la institución educativa, el empleo del quechua por parte de los padres es limitado, debido a la escasa interacción en esta lengua entre ellos y los docentes. No obstante, se observó que en algunos casos los padres recurren al quechua en la escuela como una forma de ejercer autoridad frente a los niños. El estudio concluye que la participación de los padres en la enseñanza del quechua a sus hijos se da de manera limitada y en su mayoría, indirectas o directas ocasionales. Aunque la lengua se usa en algunos espacios como educativos, familiares o agrícolas, no existe una práctica continua ni coordinada, lo cual limita el fortalecimiento de la lengua en

los niños.

PALABRAS CLAVES: Participación de padres de familia, lengua originaria, educación intercultural bilingüe, educación inicial.

RUNASIMIPI PISIYACHISQA

Kay yachayqa tayta mamakunapa rurayninta riqsichin, imaynatam ñawpa runasimita yachachinku wawankuna yachanampaq, Apurímac Ilaqtapi Intercultural Bilingüe Ñawpa Yachay Wasipi ruwasqa. Chaynallataq kay yachayqa riqsichin maypipas, imaypipas tayta mamakuna wawankunawan ñawpaq simipi rimasqankuta, hinallataq imakunam yanapan utaq pisichin chay yanapakuyninta.

Kay yachayqa cualitativo hinaspa etnográfico. Kay llamkaypiqa yanapawarqaku iskay yachachiq, chunka pichqayuq tayta mamakuna, kimsa chunka pusaqniyuq warmakuna, huk qawaq, hinallataq yachay wasip kamachiq warmi. Chay riqsiykunataqa kimsa killapim quñumuraniku, lliw qawasqaykuta qillqamuraniku chay cuaderno de campo nisqampi, chaynallataq rimaykunataqa churamurqaniku tapukuy nisqampi.

Kay llamkayqa rikuchin tayta mamakunapa wasipi ancha runasimi rimasqankutam, llanukuy hinaspa mikuy urapi, chakrapipas rimanku pisillataña. Hinallataq yachaywasipiqqa taytata mamakuna pisillata rimanku runasimita, mana yachachiqkuna rimaptin. Ichaqa taytamamakunaqa runasimita rimanku warmakunata kamachinampaq. Chaymi kay llamkayqa tukun tayta mamakunapa pisilla yanapayninwan, chaynallataq lliwninpuni yachachinku indirecta utaq directa ocasional nisqampi. Hinallataq runasimitaqa rimankuraqmi yachaywasipi, ayllukunapi utaq chakrapipas, ichataqmi mana allintaqa yachachinkuchu runasimitaqa warmakunamanqa, chayraykum warmakunaqa runasimita pisillachinku.

LLAPA ÑAWPAQ RIMAYKUNA : Tayta mamakunapa ruwanan, ñawpaq
simi, intercultural bilingüe yachay, warma yachay.

ABSTRACT

This research addresses parental involvement in the learning of the native language by children at an Intercultural Bilingual Early Childhood Education Institution in Apurímac. The study describes the spaces and times when parents use this language with their children, as well as the factors that facilitate or hinder this involvement.

This is a qualitative study with an ethnographic approach, in which 2 teachers, 15 parents, 38 children, 1 assistant, and the institution's director participated. Data was collected over three months through observation recorded in field notebooks and semi-structured interviews.

The results show that parents primarily use Quechua at home, especially during daily activities such as food preparation and consumption. Its use was also recorded in the fields, although less frequently. However, within the educational institution, parents' use of Quechua is limited due to the scarcity of interaction in this language between them and the teachers. However, it was observed that in some cases parents use Quechua at school as a way to exert authority over their children. The study concludes that parental involvement in teaching Quechua to their children is limited and mostly indirect or only occasional. Although the language is used in some settings, such as educational, family, and agricultural contexts, there is no continuous or coordinated practice, which limits children's language acquisition.

KEYWORDS: Parental involvement, native language, intercultural bilingual education, early childhood education.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación estuvo referido a la participación de padres en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos que estudian en una institución educativa inicial intercultural bilingüe en el centro poblado de Moyobamba Baja de la región de Apurímac. En esta comunidad la lengua quechua es hablada por los pobladores porque es conocida como una zona quechua hablante, aunque persiste el desplazamiento del quechua por el castellano, en esta comunidad aún los padres consideran importante esta lengua.

Por esta razón, se investigó sobre el involucramiento que tienen los padres de familia en la enseñanza del quechua de sus hijos, mediante entrevistas y observaciones, con el fin de describir cómo contribuían en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos.

Este estudio está estructurado de la siguiente manera: planteamiento del problema, preguntas y objetivos; en el cual tuvo como objetivo principal describir la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos, analizando los espacios en los que esta interacción ocurre, así como la escuela, la chacra y el hogar y los aspectos que facilitan y obstaculizan su participación.

También, está la justificación del estudio, marco referencial donde se exploró otras investigaciones como fuente de apoyo y análisis, metodología, muestra de informantes, definición de variables, técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información, descripción de los resultados, análisis y discusión. Finalmente, las conclusiones y recomendaciones.

Esta tesis trasciende el cumplimiento de un requisito académico para la obtención del título profesional, constituyéndose más bien en una manifestación del compromiso asumido como futuros docentes EIB con el fortalecimiento y la revitalización cultural y bilingüe de las comunidades indígenas, de las cuales también formamos parte como integrantes de un pueblo originario.

I. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la situación problemática

La participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria de los infantes es de vital importancia, ya que permite seguir manteniendo viva nuestra cultura y transmitir saberes y enseñanzas culturales de generación en generación; además, considerando que los niños y niñas están en constante desarrollo y aprendizaje, por tanto, la intervención de la familia en esta etapa infantil resulta crucial.

En ese sentido, la alianza entre la familia y la institución educativa es primordial para la intervención e inclusión de la interculturalidad en la educación y aprendizaje de sus hijos, en muchos espacios no hay relación de estos actores. Según el Ministerio de Educación (2013), “Se promueve que padres y madres de familia, sabios, sabias y líderes comunales participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que saben y ejerciendo el rol de vigilancia del servicio educativo” (p. 12). En ese marco, los padres son clave para fortificar la identidad y pertenencia cultural de los niños, porque de esa

manera fomentan y aportan en el aprendizaje intercultural y lingüístico de sus hijos en un escenario de respeto y valoración a la cultura para que sigan vigentes y no desaparezcan al pasar los años.

La investigación se desarrolló en el centro poblado de Moyabamba Baja pertenece al distrito de Santa María de Chicmo, provincia Andahuaylas, departamento de Apurímac. Se encuentra ubicado a 15 minutos del distrito de Santa María de Chicmo y 30 minutos de la provincia de Andahuaylas, geográficamente está a una altitud de 3432 m.s.n.m. clasificado como una zona rural y según su piso altitudinal es quechua. El clima de esta zona es templado con un tiempo lluvioso que dura aproximadamente entre 7 a 8 meses y una temperatura calurosa que dura aproximadamente entre 4 a 5 meses.

Las principales actividades socioeconómicas del centro poblado de Moyabamba Baja son la ganadería, agricultura y negocios propios. En la ganadería se dedican a la venta de animales como: porcinos, vacunos, gallinas y cuyes, en cuanto a la agricultura, la mayoría de la población tienen sus chacras en donde siembran y cosechan tubérculos y legumbres, estos productos lo llevan a mercados de la ciudad de Andahuaylas, pero también lo utilizan para sus propios consumos. Sumado a esto, están los negocios propios, donde algunos de ellos se dedican a la producción de derivados como; queso, leche y huevo, lo cual lo comercializan en la ciudad de Andahuaylas y también en sus pequeñas tiendas ubicadas en la misma zona. En adición, la población también cuenta con los servicios básicos de: agua, luz, desagüe y servicios de comunicación.

El centro poblado de Moyabamba Baja es una zona de predominancia quechuahablante, en donde las personas adultas y adultas mayores hablan esta lengua en distintos espacios, pero actualmente está experimentando la pérdida lingüística y cultural, la gran mayoría de los jóvenes se comunican en castellano.

Según el último censo realizado el año 2017 por el INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) se obtuvo que el centro poblado de Moyabamba Baja cuenta con 657 habitantes, entre ellos 327 hombres y 330 mujeres. Asimismo, cuenta con 295 viviendas en total, 229 de ellas están ocupadas mientras que 66 viviendas están desocupadas.

Este centro poblado cuenta con una institución educativa Inicial EIB en la cual se aplicó la investigación. Cuenta con 35 años de antigüedad brindando servicios educativos a niños de 3 a 5 años. Pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Andahuaylas y a la Dirección Regional de Educación (DREA) de Apurímac, la atención que brinda es en un solo turno que es la mañana de 8:00 am a 1:00 pm.

La forma de atención es EIB de revitalización por ello, en la institución educativa predomina el castellano. Dispone de 3 docentes nombradas por el Ministerio de Educación, las 3 docentes son de la región de Apurímac, provincia de Andahuaylas, distrito de Talavera. Ellas recibieron una educación estandarizada (EBR) pero enseñan en una institución educativa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que brinda una educación a niños y niñas de pueblos originarios en su lengua materna y también en

castellano, teniendo en cuenta los conocimientos de la cultura, pero ninguna de ellas habla la lengua originaria, 1 de ellas cumple el rol de directora y docente, 1 auxiliar de apoyo y 40 niños en total, 14 (7 niñas) (7 niños) del aula de 5 años, 15 (7 niñas) (8 niños) del aula de 4 años y 11 (6 niñas) (5 niños) del aula de 3 años habiendo mayor presencia de niños que de niñas.

En cuanto a la infraestructura, cuenta con 3 aulas bien iluminadas y ventiladas, 1 aula para cada edad, estas aulas están construidas a base de adobe, el techo es de calamina y el piso machimbrado, las sillas y las mesas son de madera, rectangulares y circulares adecuadas al tamaño de los niños. Asimismo, tiene 1 almacén con dos secciones; 1 para colocar los materiales que brinda el estado y los útiles escolares que reciben de los padres de familia al inicio de clases, el otro para los alimentos que le brinda el programa de alimentación escolar, este espacio está construido a base de ladrillos, el techo es de calamina y el piso pulido. También, esta institución educativa dispone de 2 baños pequeños hechos a base de ladrillo y techo de calamina uno de ellos es para los niños y el otro para las niñas, las docentes no cuentan con baño, hay 1 cocina pequeña que está construida a base de adobe y un patio con áreas verdes en una cuarta parte de ella se ubican los columpios, lo demás son espacios planos y los niños lo utilizan para realizar sus juegos libres, el borde del patio cuenta con pequeñas parcelas de terreno para la siembra que realizan cada año las docentes con sus niños, por añadidura también cuenta con servicios básicos de agua, luz y desagüe.

En el desarrollo de la práctica profesional en la institución educativa antes reseñada, se pudo observar que los padres participaron poco en el aprendizaje del

quechua de sus hijos ya que lo hicieron de manera indirecta, salvo algunos que sí están al pendiente de la preparación de sus hijos e hijas y les transmitieron la lengua originaria a través de la enseñanza directa, pero no promocionaron la interculturalidad en su totalidad pese a que mencionaron su preocupación e importancia de la lengua en la vida futura de sus hijos.

Esta situación se pudo dar debido a varios factores como la falta de identidad o malas experiencias vividas por el desuso de esta lengua y pertenencia con la comunidad educativa, sentirse inexpertos en este ámbito y no ser capaces de aportar algo relevante a la educación de sus hijos.

Por lo tanto, para que los estudiantes de espacios rurales reciban una educación desde el propio contexto, es trascendental que se imparta la enseñanza y uso de la lengua originaria. Según Ordoñez (2013):

El derecho a que los pueblos indígenas, comunidades nativas puedan supervisar la educación que se imparte a sus hijos sea en su propio idioma, en armonía con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, y con el principio de supremacía del niño. (p. 444)

Esto nos indica que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación en su lengua originaria, además de recibir una educación acorde a su entorno y realidad cultural, y para ello se necesita también la participación de los padres de familia. Por ello, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general

¿Cómo participan los padres de familia en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos?

Preguntas específicas

¿Cuáles son los espacios y momentos donde los padres hacen uso de la lengua originaria con sus hijos?

¿Cuáles son los aspectos que facilitan o dificultan la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos?

1.2. Objetivos

Objetivo general

Describir la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una IE inicial intercultural bilingüe de Apurímac.

Objetivos específicos

Describir los espacios y momentos donde los padres hacen uso de la lengua originaria con los niños en una IE inicial intercultural bilingüe de Apurímac.

Develar los aspectos que facilitan y obstaculizan la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una IE inicial intercultural bilingüe.

1.3. Justificación de la investigación

Esta investigación fue necesaria, porque la familia constituye el pilar fundamental en la enseñanza y transmisión de la lengua originaria a las nuevas generaciones. A través del uso cotidiano del idioma en el hogar, escuela y otros espacios se fortalece la

identidad cultural en los niños, permitiendo que esta herencia lingüística trascienda a lo largo del tiempo como un elemento vivo de la cultura. De este modo, se previene el debilitamiento, la pérdida y la ausencia del quechua en espacios clave para el desarrollo del niño, como la familia, la escuela y la comunidad, donde se construyen aprendizajes significativos.

Por ello, resultó fundamental documentar la participación de los padres en la enseñanza del quechua a sus hijos, así como las estrategias y prácticas que utilizan en su vida diaria. También fue fundamental analizar cómo a través de estas acciones se promueve una verdadera educación intercultural y aportando a la revitalización de una lengua que, además de ser un medio de comunicación, representa una forma de entender y relacionarse con el mundo. Este estudio buscó, por tanto, contribuir a visibilizar el rol de las familias como agentes activos en la conservación del quechua y en el fortalecimiento de las raíces culturales de sus hijos.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Ramírez (2024), en su investigación determinó la valoración de la lengua originaria kichwa en las familias de 6 instituciones EIB de la ciudad de Quito. Realizó una investigación con enfoque cuantitativo. Entre sus resultados destaca que, si hay una gran valoración de la lengua kichwa por parte de las familias, aunque en su uso hay una ligera ventaja del castellano sobre el kichwa, aunque los padres suelen utilizar el kichwa en sus entornos familiares íntimos, pero al salir a los espacios sociales que son fuera del hogar se comunican con sus hijos en la lengua dominante que es el castellano. El autor concluye que la familia es fundamental para preservar la lengua. Al valorar y enseñar la lengua originaria, la familia cumple un papel crucial en la transmisión de la herencia cultural y en la construcción de la identidad de sus miembros.

Espinoza y Ojeda (2023), en su investigación señalan cómo la autonomía y la agencia de los niños influyen en su futuro lingüístico, según la perspectiva de los padres. Realizaron un estudio de tipo etnográfico. Entre sus resultados destacan que, hay familias que a partir de sus experiencias consideran que aprender dos lenguas es complejo para los niños. Los autores concluyen su estudio destacando el papel fundamental de los padres en la transmisión de las lenguas entre generaciones y en la configuración de las políticas lingüísticas.

Guejía (2021), en su investigación analizó la enseñanza del lenguaje Nasa

Yuwe durante la primera infancia del Programa Semillas de Vida en la vereda Vilachi resguardo de Canoas. Su estudio fue de tipo etnográfico descriptivo. Entre sus resultados destaca que el entorno familiar es un espacio dinamizador donde los padres enseñan las prácticas sociales y culturales a sus hijos desde la infancia, ya que ahí se establecen momentos de enseñanza desde la niñez. Asimismo, resalta el espacio de la chacra donde enseñan la producción y a reconocerse como parte de un contexto cultural, pero también señala que hay poca enseñanza de la lengua, ya que se ha descuidado la lengua Nasa Yuwe por la predominancia del castellano, pese a que aún hay abuelos en casa quienes son mediadores, no todos usan la lengua menos la transmiten. El autor concluye mencionando que la lengua es uno de los elementos que no se transmite y que se ha perdido en la población porque ha sido reemplazada por el castellano como medio de comunicación entre las personas.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Huamani (2022), en su investigación analizó las percepciones que tenían los progenitores en cuanto al funcionamiento de EIB en la institución educativa Inicial de CP. Huancascca. Realizó una investigación cualitativa. Entre sus resultados destacan que hay padres que están de acuerdo en usar la lengua nativa en la enseñanza del niño(a), valoran y respetan la cultura y quieren que se incorpore en actividades del jardín. El autor concluye aludiendo que los agentes y padres de los niños del nivel inicial del centro poblado Huancascca están de acuerdo con implementar la EIB para que se valore y recupere la cultura de la comunidad.

Ventura (2021), en su investigación determina cómo es el involucramiento de

los padres en la enseñanza del quechua de sus hijos de 3 a 5 años en la institución educativa inicial N° 366 de la comunidad Ichuña. Realizó una investigación descriptiva no experimental. Entre sus resultados destacan la deficiente participación de estos actores, falta de compromiso en enseñar la lengua quechua y solo algunos padres están aptos para comunicarse en quechua con sus hijos, aunque la gran mayoría considera que es importante el uso de la lengua originaria. El autor concluye mencionando que la coparticipación de los progenitores en la enseñanza del quechua es muy baja y sí hay algunos padres de familia que enseñan, pero no de la manera correcta, sino que lo hacen de manera empírica.

Apaza (2020), en su investigación describe las diferentes actitudes que tienen los padres y docentes frente a la EIB que hay en la comunidad de Esquena de la región Puno. Realizó una investigación cualitativa de tipo etnográfico. Entre sus resultados destacan una reacción favorable de estos agentes frente a la implementación de una EIB, porque los docentes consideran una propuesta que responde la realidad de los estudiantes, asimismo, menciona que los docentes y los padres de familia tienen una buena relación y van de la mano para incorporar la interculturalidad en las aulas. La autora concluye que los actores educativos respondieron con una actitud positiva y favorecedora apoyando la EIB en la cual se aplique también la lengua natal quechua en el inicial de Esquena considerando el compromiso y trabajo colaborativo con los docentes.

Calderón (2019), en su investigación comparó las diferencias que hay de participación de los procreadores de dos instituciones educativas iniciales, las cuales

son María Auxiliadora y 305 Gatchan de Chucuito. Realizó una investigación de tipo descriptivo-comparativo. Entre sus resultados destacan que el 33% de padres participan en el jardín María Auxiliadora y solo el 32% de padres participan en la IE Inicial Gatchan. El autor concluye que las mamás y los papás de la primera institución son más participativos y activos que en la Institución inicial Gatchan - Chucuito.

Serrepe y Zurita (2018), en su investigación buscaron analizar la influencia del entorno familiar en el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de cinco años en una institución educativa de nivel inicial. Realizaron una investigación cuasi experimental, descriptiva y correlacional de tipo cuantitativo. Entre sus resultados resaltan que el entorno familiar influye de manera significativa en el desarrollo de la expresión oral, ya que no siempre favorece un contacto lingüístico enriquecedor. Además, identificaron que dicho contacto no proviene solo de los padres, sino también del entorno social del niño, incluyendo la escuela, las relaciones con sus pares, la estimulación temprana y el uso de la tecnología, porque ellos evidencian que los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N° 150 – Ciudad Eten presentan un nivel bajo en su expresión oral. Los autores concluyen identificando la relación significativa entre el entorno familiar y el desarrollo de la expresión oral. Asimismo, plantea una propuesta orientada a fortalecer el entorno familiar, con el objetivo de favorecer el desarrollo oportuno de las competencias de expresión oral en niños y niñas de educación inicial.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El marco normativo

Los documentos normativos que enmarcaron el tema de investigación fueron

los derechos de los pueblos indígenas revisados en el Convenio 169 de la OIT, que es un tratado internacional que establece los derechos que tienen los pueblos indígenas. Este convenio reconoce lo importante que son las culturas y el derecho a decidir sobre su propio desarrollo cultural lo cual quiere decir que las personas de los pueblos originarios tienen la libertad de participar activamente en la creación y preservación de su cultura. También, tienen el derecho de recibir una educación basada en su misma lengua.

Tal como indica el artículo 28, se debe garantizar que los niños pertenecientes a pueblos originarios o indígenas reciban una educación en su lengua originaria o en la lengua más hablada dentro de su comunidad. Si esto no fuera factible, las autoridades deberán dialogar con otros pueblos para encontrar estrategias que ayuden a cumplir este objetivo. Pero es responsabilidad de los Estados establecer mecanismos que aseguren la conservación, el fortalecimiento y el uso activo de las lenguas indígenas habladas por estos pueblos.

Al mismo tiempo, en este mismo artículo, menciona que se deben implementar acciones que aseguren que estos niños puedan aprender y desenvolverse en la lengua oficial del país o en una de sus lenguas nacionales.

A partir de este convenio, el estado y el gobierno han venido impulsando políticas en los diferentes ámbitos en cierta medida, buscan atender las demandas de los pueblos indígenas y originarios.

En ese mismo sentido, la Ley General de Educación- Ley N.º 28044 en el artículo 19 menciona que la educación intercultural debe promover el reconocimiento

y respeto de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, de tal manera busca generar un encuentro y diálogo entre diferentes culturas, promoviendo así una identidad nacional basada en la inclusión, la equidad y el respeto mutuo. Asimismo, el artículo 20 menciona que la educación intercultural bilingüe está destinada especialmente a los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas u originarios. Asegura que puedan aprender tanto en su lengua originaria como en castellano, partiendo de su cultura y entorno. Esta modalidad educativa busca ser pertinente y significativa, valorando los saberes, costumbres y cosmovisión de cada comunidad (Congreso de la República del Perú, 2003).

En este marco, también está la Ley N.º 29735 – Ley de Lenguas Originarias, que reconoce que todas las lenguas indígenas tienen el mismo valor y que forman parte esencial del patrimonio cultural del país peruano. Por ello, el Estado tiene el deber de proteger, promover y desarrollar el uso de estas lenguas en todos los ámbitos, especialmente en la educación (Congreso de la República del Perú, 2011).

Además, la norma señala que la familia cumple un papel fundamental en la transmisión de la lengua materna, siendo el primer espacio de socialización lingüística. En este sentido, la ley enfatiza que el aprendizaje de la lengua originaria debe comenzar en el hogar, desde la infancia, y continuar en la escuela mediante una educación intercultural bilingüe. Para ello, se debe fortalecer el vínculo entre familia, comunidad y escuela, asegurando que los niños crezcan en un entorno donde la lengua originaria se use activamente (Congreso de la República del Perú, 2011).

En el artículo 22 de esta ley indica que la Educación intercultural bilingüe (EIB)

está dirigida para los niños que son parte de un pueblo indígena porque tienen el derecho a recibir una educación intercultural bilingüe en todos los niveles educativos. Asimismo, en el artículo 23 menciona que los medios de comunicación y las familias hablantes de la lengua deben difundirla a través de la transmisión oral, de tal manera resaltar el rol fundamental de estas familias de los pueblos originarios en la enseñanza de la lengua materna a sus hijos, para así concientizar sobre cuán importante es ser un país multilingüe (Congreso de la República del Perú, 2011).

2.2.2. Teorías

Para sustentar este estudio, se tomó como referencia la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky, quien enfatiza que el desarrollo cognitivo del niño está profundamente influenciado por el contexto social y cultural en el que se desenvuelve. Según este teórico, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino a través de la interacción con otros, quienes actúan como mediadores culturales. En este sentido, el entorno familiar y la comunidad juegan un papel crucial, pues proveen las herramientas lingüísticas y culturales que el niño internaliza para construir su saber.

En el marco de esta teoría, el aprendizaje del quechua se entiende como un proceso que va más allá de una simple adquisición de la lengua, ya que implica la participación en prácticas culturales y sociales propias de la comunidad. Vygotsky (1995), sostiene que el lenguaje es una herramienta fundamental que facilita la conexión entre un niño y su entorno, permitiendo que desarrolle habilidades cognitivas dentro de su cultura. Por tanto, la familia y el contexto cultural son indispensables para

que el niño no solo aprenda el quechua, sino también para que desarrolle su identidad cultural y formas de entender el mundo desde su cosmovisión, en este caso desde la cosmovisión andina.

2.2.3. Conceptos

2.2.3.1 Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El Ministerio de Educación del Perú (2016) plantea que la EIB es una política educativa que incluye los saberes de la cultura en la educación de los estudiantes que pertenecen a los pueblos originarios para ayudar fortalecer la identidad cultural y el desenvolvimiento en el entorno cultural y otros espacios culturales haciendo uso de su lengua originaria de cultura, de tal manera que aprende a valorarla al momento de interactuar con las personas de otra cultura.

Asimismo, menciona que la EIB en el ámbito educativo respalda el derecho que tienen los alumnos de las comunidades originarias a poder recibir una formación con un enfoque intercultural y en su lengua originaria, en el cual, los padres de familia también forman parte de esta política educativa

Esto indica, que la EIB impulsa a construir la identidad de los infantes porque les brinda una educación de acuerdo a su contexto cultural.

2.2.3.2. La lengua originaria

La lengua originaria es una riqueza cultural de los pueblos originarios que viene trascendiendo desde años atrás por ello, es relevante que siga prevaleciendo en las nuevas generaciones y que la familia sea parte fundamental en la enseñanza de la lengua a los niños, de tal manera que fortalezcan su identidad y aprendizaje lingüístico.

Cabanillas (2022) menciona que la lengua originaria es muy significativa y parte de la identidad de los pueblos originarios, aunque al pasar los años están desapareciendo y por ende los pueblos originarios se enfrentan a este obstáculo. En ese sentido, es importante fortalecer y reavivar la lengua originaria, de modo que, se inculque en el aprendizaje de los niños para que siga manteniéndose con el transcurso del tiempo.

2.2.3.3. El bilingüismo

El bilingüismo es la capacidad que tiene una persona para comunicarse en dos lenguas dentro de un contexto cultural, donde una de ellas se considera lengua materna y la otra, segunda lengua. Martínez (2018) señala que se considera bilingüe a quien es capaz de comunicarse en distintos niveles, utilizando dos lenguas diferentes.

El bilingüismo ha sido analizado desde diversas perspectivas. Ulrike (2023) menciona que el bilingüismo no solo es un fenómeno lingüístico, sino también social y político, pues lo esencial radica en la relación entre la lengua materna y las otras lenguas que se adquieren después. Asimismo, la autora resalta que el bilingüismo va más allá de hablar dos idiomas, ya que implica cómo las lenguas conviven, se valoran y se usan dentro de una sociedad.

El bilingüismo refleja la interacción cultural y social, mostrando la importancia de valorar y mantener la lengua materna junto a otras lenguas.

Del mismo modo, el bilingüismo en los niños resulta fundamental, ya que ofrece diversos beneficios: fortalece su identidad cultural y mejora su capacidad para comunicarse en distintos contextos. Signoret (2019) indica que un bilingüismo escolar equilibrado y bien aplicado favorece el desarrollo de las capacidades del niño para

entender, analizar y usar mejor el lenguaje.

Además, el bilingüismo brinda mayores oportunidades de aprendizaje, permitiendo a los niños comprender y acceder a conocimientos en dos lenguas, ampliar su forma de pensar y comunicarse con más personas.

2.2.3.4. El desarrollo del lenguaje y el bilingüismo

El desarrollo del lenguaje es el proceso por el cual las personas aprenden a comunicarse verbalmente, empezando con el balbuceo en la niñez y progresando a estructuras complejas en la adultez, eso gracias a las interacciones que establecen. Martínez (2018) señala que la adquisición del lenguaje en los niños comienza antes de que puedan articular sus primeras palabras. Esta idea nos hace pensar que el lenguaje se forma desde muy temprano, a través de lo que los niños escuchan y observan. Por eso, es importante hablarles y comunicarnos con ellos desde sus primeros meses de vida.

En la misma línea, Fonfría (2023) concluye en su estudio que todos los niños adquieren el lenguaje de forma similar y en tiempos parecidos. Sin embargo, destaca que para que esto ocurra, es indispensable que el niño esté expuesto constantemente a la lengua mediante la interacción con otros hablantes. De lo contrario, si un niño no tiene la oportunidad de escuchar (o ver, en el caso del lenguaje de señas) una lengua específica, no podrá aprenderla.

A medida que crecen, el lenguaje continúa desarrollándose de forma progresiva, adaptándose a las experiencias y al entorno de cada individuo. En este punto, se pueden observar diferencias entre quienes son bilingües y quienes son

monolingües. En relación con ello, la variación del lenguaje entre el bilingüe y el monolingüe se manifiesta en las diferencias en su forma de adquirir, usar y fortalecer las habilidades lingüísticas. Signoret (2019) señala que, aunque los niños bilingües y monolingües aprenden el lenguaje siguiendo un proceso similar, los bilingües muestran cierta ventaja, ya que desarrollan más rápido sus habilidades lingüísticas y una mayor conciencia sobre el uso del lenguaje.

A partir de esta idea, es importante destacar que el bilingüismo también implica un proceso de desarrollo, en el cual una persona aprende y usa dos lenguas de manera simultánea. Por lo general, este aprendizaje comienza desde la infancia, cuando el niño escucha y práctica ambas lenguas en distintos espacios. Con el tiempo, esto le permite comunicarse en diversos contextos y culturas, además de fortalecer su comprensión y capacidad lingüística.

2.2.3.5. El desarrollo de la oralidad en niños pequeños que adquieren dos lenguas.

Primeramente, el desarrollo de la oralidad en los niños pequeños al hablar la lengua implica la adquisición progresiva de habilidades para expresarse con claridad en su lengua. Este proceso se construye a través de la interacción diaria con los familiares y su entorno, donde el uso constante de la lengua fortalece la pronunciación, el vocabulario y la comprensión, además de afianzar su identidad cultural y lingüística. Aldaz et al. (2025) menciona que la adquisición del lenguaje en la infancia depende en gran medida de la calidad de las interacciones comunicativas, del apoyo emocional en el hogar y del nivel educativo que tengan los padres. Lo cual da a entender la

importancia de la participación de la familia para el desarrollo de la oralidad porque son los padres quienes crean los primeros espacios de comunicación donde el niño aprende a escuchar, imitar y expresarse. A través del diálogo el niño desarrolla confianza para hablar, ampliar su vocabulario y mejorar su pronunciación de acuerdo con las lenguas que habla. En este sentido, la familia cumple un rol esencial como mediadora del lenguaje, ya que proporciona las experiencias afectivas y comunicativas necesarias para fortalecer las habilidades orales desde los primeros años de vida.

El desarrollo oral en los niños pequeños que aprenden dos lenguas implica un proceso que mejora su comunicación y pensamiento. Los niños bilingües disfrutan de un ambiente de interacción más variado, donde aprenden a alternar lenguas según la situación social, mientras el aprendizaje monolingüe en niños se da en un solo idioma, con un desarrollo lingüístico más lineal. En cambio, el bilingüe implica adquirir dos lenguas, lo que puede generar interferencias temporales, pero favorece la flexibilidad cognitiva y la adaptación en distintos contextos culturales.

Sánchez (2013) destaca que los niños bilingües tienen una ligera ventaja sobre los monolingües en la conciencia fonológica, lo que puede ayudarles a aprender a escribir mejor. Además, a largo plazo, ser bicultural puede traer beneficios en el ámbito social y laboral. El aprendizaje bilingüe contribuye al desarrollo integral del niño.

2.2.3.6. El aprendizaje bilingüe del hogar

El aprendizaje bilingüe del hogar se refiere al proceso mediante el cual los niños adquieren y desarrollan habilidades en más de un idioma desde una edad temprana, generalmente en un entorno familiar. Este enfoque fomenta la competencia lingüística

y cultural, permitiendo a los niños comunicarse efectivamente en sus idiomas maternos y en el idioma predominante de su comunidad. Además, el aprendizaje bilingüe en el hogar puede mejorar el desarrollo cognitivo y la capacidad de adaptación en una sociedad multicultural.

En esa línea, Montanari (2007) menciona que en una familia todos deben disfrutar de conversar en diferentes lenguas, ya que crecer con varias no altera el desarrollo infantil respecto a quienes hablan solo una. Un niño bilingüe no equivale a dos monolingües, sino que adapta su idioma según la situación y la persona con la que interactúa.

De acuerdo con ello, el aprendizaje bilingüe en el hogar no genera confusión, sino que requiere una gestión coherente del uso de cada idioma. Además, diversos estudios respaldan que los bebés están preparados para adquirir dos lenguas desde muy temprana edad, lo que demuestra que la bilingüidad puede desarrollarse de manera natural cuando se fomenta adecuadamente en el entorno familiar.

Finalmente, Etcheverry (2025) menciona que el bilingüismo ofrece múltiples ventajas en los aspectos cognitivo, social y cultural. Señala que dominar dos lenguas ayuda a fortalecer la memoria, la atención y la capacidad para resolver problemas. Asimismo, promueve una mayor flexibilidad mental al permitir que las personas se adapten y se muevan con facilidad entre diferentes lenguas y contextos culturales.

En este contexto, la participación de los padres resulta fundamental, ya que el aprendizaje bilingüe comienza en el hogar. Cuando las familias emplean la lengua originaria en la comunicación diaria, fortalecen el desarrollo lingüístico y cultural de

sus hijos desde la educación inicial.

2.2.3.7. Revitalización de lengua originarias

La revitalización de lenguas originarias es el proceso de recuperar y fortalecer el uso de lenguas ancestrales que están en riesgo de desaparecer. En este marco, Flores et al. (2020) define que la revitalización lingüística se enfoca en recuperar o generar contextos donde se utilicen lenguas en riesgo, abarcando no sólo las lenguas indígenas, sino todas aquellas que están siendo desplazadas por la prevalencia de una lengua dominante.

Por lo tanto, la revitalización lingüística es clave para proteger la diversidad cultural y garantizar la continuidad de las lenguas en riesgo. Asimismo, Flores (2020) señala que la creatividad artística puede contribuir a este proceso, dando como ejemplo a jóvenes artistas como Adrián Martínez de Belice, quien ha trabajado en la promoción y conservación de la cultura garífuna, fusionando en su música lenguas del Caribe y del Oeste africano. De manera similar, menciona a Andy Palacio, quien ha producido música bailable con un enfoque multicultural, demostrando cómo el arte puede mantener vivas las lenguas.

El uso del arte y la música demuestra que la creatividad cultural es una herramienta poderosa para mantener vivas las lenguas. López (2020) destaca varios ejemplos sobre revitalización lingüística como el caso de Wayna Rap, un grupo aymara de El Alto, La Paz, Bolivia, que utiliza el rap bilingüe (aymara y español) como herramienta de lucha social en sus composiciones.

Esto evidencia que la expresión artística fortalece la identidad cultural y

promueve la transmisión lingüística a nuevas generaciones. En consecuencia, la revitalización lingüística se puede enfrentar a través de distintas estrategias que integren la escuela y la comunidad, involucrando a hablantes originarios, familias y líderes locales en actividades que fomenten su uso diario.

De hecho, Flores (2020) señala que, si se trabaja mediante un enfoque colaborativo, se pueden crear actividades que generen espacios donde se use una lengua en riesgo y favorecer la aparición de nuevos hablantes que mantengan y transmitan la lengua.

En otras palabras, con la participación de revitalizadores y el trabajo colaborativo, se pueden implementar formas de fomento del activismo lingüístico y cultural, garantizando así su continuidad a través de las generaciones.

2.2.3.8. Experiencias de revitalización lingüística en la primera infancia con intervención de la familia.

El contexto familiar es fundamental para la revitalización del lenguaje en la primera infancia, pues promueve el uso cotidiano de la lengua nativa mediante interacciones, relatos y festividades culturales.

Estas actividades ofrecen un ambiente valioso que une a los niños con su cultura e idioma. Asimismo, el ejemplo de los adultos y el respaldo de la comunidad fortalecen la importancia del idioma, incentivando a los niños a aprender y utilizar su lengua materna. Aldaz et al. (2025) menciona tras sus experiencias, que la interacción en el hogar entre padres e hijos se da en hora de la alimentación y el juego, lo cual brinda un

vínculo para que los niños tengan la oportunidad de aprender variedades de palabras y la adquisición de nuevos vocabularios.

En ese sentido, Morales (2024) presenta una experiencia interesante, llevada a cabo en el estado de Veracruz, México, en la cual se buscó revitalizar la lengua Nahuatl a través de la oralidad, transmitida principalmente por las mujeres Nahuatl.

Para ello, utilizaron la estrategia del *Elote cuento* en la cual se ritualizaron todos los elementos de la trasmisión oral de saberes, además de utilizar una variedad de textos como acertijos, cuentos, mitos, leyendas refranes, etc. con los cuales las abuelas sabias transmiten los valores de su cultura. También se recopilaron textos orales inéditos que ahora se están trabajando para crear un nanatlahtolli (palabra de las abuelas sabias), con el fin de difundirlo en escuelas y familias.

Esta experiencia fortaleció el sentido de pertenencia y el vínculo intergeneracional. Actualmente, se da seguimiento a esta iniciativa en las escuelas indígenas. La experiencia muestra que la revitalización lingüística comienza en el hogar, como espacio clave para transmitir el conocimiento a través de la palabra, además, fomentan actividades interactivas, que facilitan la participación de los niños y sus familias en el proceso educativo.

Guzmán y Pinto (2019) presentan la experiencia de los *nidos de lengua* para la revitalización del maorí en Nueva Zelanda, iniciativa que ha sido replicada a nivel mundial. Esta consiste en crear espacios de inmersión lingüística para niños pequeños, donde únicamente se emplea la lengua originaria. Los cuidadores podían ser personas de entre 16 y 96 años que hablaran maorí, dedicándose al cuidado de los niños entre 4

y 8 horas diarias, de modo que estos crecieran adquiriéndolo como lengua materna. El componente comunitario fue el eje central de la propuesta, pues los nidos se establecieron en casas particulares y en espacios comunales utilizados tradicionalmente para reuniones comunitarias.

El impacto de esta experiencia fue significativo: el maorí llegó a consolidarse como lengua materna en diversas comunidades y, además, se incrementó el número de hablantes jóvenes (menores de 15 años), tal como evidenció el censo de 2013 en Nueva Zelanda. Del mismo modo, la iniciativa fortaleció los vínculos sociales entre los maoríes de distintas generaciones.

El Ministerio de Educación del Perú (2019) difunde buenas prácticas educativas en el nivel Inicial EIB. En la región Cusco se detalla una buena práctica con intervención de los padres de familia que promovieron el aprendizaje de la lengua quechua en niños de 3 a 5 años.

La experiencia se llevó a cabo en el año 2017, en la comunidad de Mollamarca, distrito de Paucartambo, Cusco, a través de la Institución Educativa Inicial N.º 238 “Sor Ana de los Ángeles”. Esta iniciativa tuvo como eje central el rescate y la integración de los saberes ancestrales transmitidos por los padres de familia, con el objetivo de que los niños aprendieran y valoraran su cultura a la par que fortalecían el uso de su lengua originaria. La propuesta no se limitó únicamente a la enseñanza formal en el aula, sino que se extendió hacia la vida comunitaria, generando un proceso de aprendizaje situado y significativo.

En este marco, se promovió la vivencia de diversas actividades culturales de la localidad, cuidadosamente planificadas en relación con el calendario comunal, lo cual permitió que los niños experimentaran prácticas propias de su entorno social y natural en momentos claves del ciclo anual. Un rol fundamental recayó en la participación de los *yachaq* quienes, mediante relatos, demostraciones y acompañamiento en las actividades, se convirtieron en mediadores culturales que facilitaron la transmisión de conocimientos y la práctica constante de la lengua materna.

De esta manera, la experiencia no solo buscó que los niños se comunicaran en quechua en contextos cotidianos, sino también que desarrollaran un sentido de pertenencia cultural y lingüística. En consecuencia, se configuró como un ejemplo de cómo la escuela intercultural bilingüe puede articular la educación formal con la sabiduría comunitaria, fortaleciendo tanto la identidad cultural como la revitalización de la lengua originaria en las nuevas generaciones.

2.2.3.9. Relación entre la comunidad- familia-escuela

La buena comunicación entre las familias, comunidad y escuela es fundamental, a fin de trabajar en conjunto y así lograr aprendizajes oportunos en los estudiantes. Pizarro et al. (2013) señalan que los nuevos entornos educativos colocan la conexión entre la familia y la escuela en un lugar fundamental, donde si esta relación se establece de manera favorable, se generarán oportunidades para trabajar de la mano, lo que beneficiará el aprendizaje significativo de los niños y niñas. Ella menciona que esta conexión se examina desde una perspectiva ecosistémica, donde se integran en los diversos espacios como la escuela, la familia y los procesos de aprendizaje. Considera

que el involucramiento de los padres de familia es una herramienta clave para optimizar los aprendizajes de los estudiantes y también genera un ambiente escolar positivo y contribuirá a la mejora en la educación.

Esto indica, que la participación de estos agentes es necesaria para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, y más aún si reciben enseñanzas a partir de su entorno cultural.

Esto demuestra lo valioso que es la convivencia y relación de la escuela, con los papás, yachaq y otros miembros pertenecientes a la comunidad para gestionar e incluir enseñanzas de las prácticas culturales en las aulas. Esto indica, que los padres e inclusive la comunidad deben ser aliados y ser transmisores pedagógicos.

2.2.3.10. Participación de los padres de familia en la educación de los niños

El aporte y colaboración activa de los padres en la formación de sus hijos ayuda a lograr aprendizajes productivos y su bienestar integral. Además, la colaboración entre la familia y el centro educativo se configura como un ambiente de apoyo y motivación para el niño, porque les ayuda en el desarrollo académico, emocional y social. Según Mena et al. (2024), “La participación activa de la familia en la educación básica ha demostrado tener un impacto significativo en el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional y el éxito general de los estudiantes” (p. 179).

En conclusión, en contextos de interculturalidad la contribución de los padres es esencial para introducir más nuestra cultura, lengua originaria y vivencias para que la nueva generación siga desarrollando y fortificando la identidad cultural.

2.2.3.11. Contribución de padres a la promoción de la interculturalidad de los niños (as)

Los padres y comunidad tienen el deber de proporcionar conocimientos y enseñanza a sus hijos en torno a su contexto cultural, así como los docentes tienen el deber de enseñar de acuerdo con la realidad del estudiante.

Por ello, consideramos que el país necesita promocionar y revitalizar la interculturalidad, donde los padres de familia y la comunidad sean los principales actores en ello, para garantizar la relevancia cultural. Walsh (2005) nos menciona que integrar la interculturalidad al sistema educativo conlleva la diversidad cultural a un enfoque de igualdad y buen vivir.

En ese marco, la participación de los progenitores garantiza que todas las culturas tengan la posibilidad de contribuir y desarrollar la interculturalidad en las instituciones educativas EIB.

2.2.3.12. El aporte de los padres en la educación de los niños del nivel inicial de Educación intercultural bilingüe

El compromiso de los padres es primordial, para promover una educación inclusiva, intercultural y bilingüe que responda a las necesidades y realidades de los estudiantes desde la primera infancia, fortaleciendo su identidad cultural y lingüística.

Pero, muchas veces la falta de conocimiento y de pertenencia de la familia provoca que no participen a fondo en el jardín de sus hijos y dejan todo en manos del docente. Debería ser lo contrario, que los padres de familia se vinculen con la institución de manera que impartan aprendizajes significativos y culturales a los niños.

El Ministerio de Educación del Perú (2022) menciona lo importante de tener una alianza entre todos los agentes educativos (profesores, progenitores, yachaq y comunidad) para lograr desarrollar aprendizajes y competencias favorables en los estudiantes de manera que fomente la cultura de la comunidad.

Por lo tanto, los padres deben tener vínculo estrecho con la institución educativa para contribuir al fortalecimiento cultural y lingüístico en los estudiantes de manera que, enfatizen la diversidad cultural.

2.2.3.13. Participación de padres de familia en la transmisión de la lengua originaria

Las lenguas originarias son una tradición oral que viene desde nuestros ancestros, por ello, es importante que los padres sean los primeros en implementar la enseñanza de la lengua originaria a sus hijos y es vital que fomenten la cultura, de manera que se puedan expresar en su lengua y se sientan parte de su contexto cultural. De la Cruz y Mena (2012) señalan que las lenguas son las manifestaciones más transparentes de la diversidad cultural de los pueblos que son netamente nativos u originarios y son la esencia y aroma de la identidad. Esto quiere decir, que la lengua es de gran relevancia para los grupos culturales, porque mediante ella se expresan y se manifiestan.

Por ende, es necesario que los padres formen a sus hijos familiarizado con su entorno y realidad cultural, de modo que fortalezcan y revivan la identidad patrimonial del pueblo originario e impidan que desaparezcan y pierdan su lengua, el valor y trascendencia al paso de los años dado que es parte de la herencia cultural.

III. METODOLOGÍA

Esta sección define el tipo de estudio, así como su diseño y aplicación. De igual manera, se mencionan las técnicas y los instrumentos que se utilizó para recopilar y analizar la información, por último, describe el proceso que se llevó a cabo en campo.

3.1. Tipo, nivel y diseño

Barraza (2023) afirma que una investigación cualitativa es una forma de realizar investigación que se basa en descripciones minuciosas sobre las opiniones de las personas, interacciones y reflexiones, donde el investigador toma estos datos del mismo escenario de estudio. Asimismo, el autor menciona que la investigación cualitativa proporciona un conjunto de métodos para reunir datos necesarios para una investigación. Mientras que desde la posición de Balderas (2013) da entender que la investigación cualitativa es entender el significado de los pensamientos, las nociones y las acciones que realizan los actores claves en su contexto de pertenencia, ayuda a que el investigador tenga una vinculación y cercanía con las opiniones y percepciones de los participantes para luego describir detalladamente esa información recogida.

En ese sentido, la presente investigación fue de tipo cualitativo, ya que permitió el acercamiento con los actores claves para recopilar información mediante diversos instrumentos. Posteriormente, para luego describir los resultados y ser analizados exhaustivamente.

Asimismo, el nivel de la investigación fue descriptivo porque buscó identificar y caracterizar los fenómenos observados tal como se presentaban en la realidad, sin intervenir ni modificar las variables involucradas. Su propósito principal fue describir

las características, opiniones y relaciones existentes en el contexto estudiado, lo que permitió comprender cómo se manifestaban los hechos dentro del escenario analizado. En este sentido, Guevara et al. (2020) menciona que la investigación descriptiva se realiza con el objetivo de detallar y caracterizar todos los elementos principales de una realidad determinada, coincidiendo con la intención de esta investigación de registrar y analizar las características del fenómeno en su contexto natural.

Esto evidencia que la investigación descriptiva permitió comprender de manera detallada y precisa los fenómenos tal como ocurrieron en su contexto real.

El diseño del estudio fue etnográfico, porque se basó en describir situaciones que eran observables. Cortés (2020) indica que la etnografía es un método de investigación cualitativa orientado a explorar y comprender de manera profunda a las personas, sus prácticas culturales y costumbres. Por su amplia aplicación en distintos campos, se considera uno de los enfoques más significativos dentro de la investigación humanística e interpretativa, aportando herramientas para analizar la realidad social desde la perspectiva de los propios sujetos estudiados.

De esta manera, se puede afirmar que la investigación etnográfica es un método que permite analizar y enfatizar cuestiones descriptibles y comprensibles dentro de un espacio sociocultural específico.

En este mismo sentido, Cortés (2020) menciona que la etnografía se concibe como una metodología de investigación que permite explorar y comprender en profundidad a las personas, ampliando la capacidad de analizar sus prácticas, ideas y experiencias dentro de su contexto social y cultural cotidiano.

Siguiendo este enfoque, el diseño etnográfico de la presente investigación nos permitió observar y analizar la participación de los padres de los estudiantes en el aprendizaje del quechua, así como recoger sus experiencias y opiniones sobre su involucramiento en la enseñanza de la lengua a sus hijos, evidenciando cómo la metodología etnográfica facilita una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

3.2. Informantes

Los informantes fueron elegidos por los investigadores de acuerdo con la singularidad de la población y en relación a los objetivos que el estudio propone. Esta investigación tuvo como muestra a la directora, docentes, auxiliar, niños y niñas y padres de una Institución Educativa Inicial Intercultural Bilingüe de la región Apurímac, a través del consentimiento informado para tener la posibilidad de observar y entrevistar a los actores de la institución educativa, como se aprecia en siguiente cuadro:

Tabla 1

Población muestra con la que se trabajó.

MUESTRA DE PARTICIPANTES				
CANTIDAD	INFORMANTES	EDADES	GÉNERO	CRITERIO
AD	CLAVES	APROXIMADAS		DE INCLUSIÓN
1	Directora de la			Función
1	institución educativa	25 - 35 años	Femenino	directiva y

				docente de 3 años
	Docentes de la			Función
2	institución educativa	25 - 40 años	Femenino	docente en las aulas de 4 y 5 años
	Auxiliar de la			Función de
1	institución educativa	25 - 40 años	Femenino	apoyo en el centro educativo.
	Padres y madres de		Femenino	Padres de las
15	familia de la I.E.	20 - 45 años		aulas de 3, 4 y 5 años
	Niños de la institución	3, 4 y 5 años	Femenino	y Niños de las
38	educativa		masculino	aulas de 3, 4 y 5 años.

Nota: (Elaboración propia por Maribel Villalva Crispin y Misael Dison Jayo Jayo, 2024)

Tabla 2

Las edades de los padres de familia entrevistados se observan en el siguiente cuadro:

Edades	Padres de familia entrevistados			
	Aula de 3 años	Aula de 4 años	Aula de 5 años	Total
24 años	2		1	3
26 años		1	1	2
27 años	1		1	2
28 años	1			1
33 años			1	1
35 años	1			1
38 años			1	1
39 años		1		1
37 años		1		1
40 años		1		1
42 años		1		1
Total	5	5	5	15

Nota: (Elaboración propia por Maribel Villalva Crispin y Misael Dison Jayo Jayo, 2025)

3.3. Categorías

3.3.1. Aspectos que facilitan a los padres a enseñar la lengua originaria a sus hijos

Es un grupo de circunstancias socioculturales, emocionales, educativas y comunitarias que facilitan la transmisión de la lengua originaria entre generaciones, como, por ejemplo, que la familia sea parte de un pueblo originario y tenga el dominio oral de la lengua de su cultura o sea descendiente de las personas de los pueblos originarios. Otro aspecto que facilita vendría a ser la motivación individual de los propios padres, el orgullo por su cultura y su lengua y el afianzamiento de su identidad, son factores cruciales que motivan a los padres enseñar la lengua originaria a sus hijos desde una edad temprana.

Asimismo, la existencia de un entorno escolar que respete y promueva el uso de la lengua originaria, constituye un facilitador significativo para la transmisión de la lengua, porque cuando los padres perciben apoyo institucional, sienten que su esfuerzo es validado y reforzado.

3.3.2. Aspectos que obstaculizan a los padres a enseñar la lengua originaria a sus hijos

Se refiere a obstáculos sociolingüísticos, culturales, psicológicos y estructurales que restringen o frenan a los padres de familia la transmisión de una lengua originaria hacia sus hijos. Entre los elementos más destacados tenemos: la discriminación, la sensación de vergüenza o miedo a expresarse en la lengua frente a otros, la disminución del dominio de la lengua en los propios padres tras la fuerte presencia del castellano o

la falta de apoyo de los actores educativos. Este tipo de circunstancias son las que crean un ambiente donde la lengua indígena es percibida como un signo de atraso, lo que lleva a muchos padres a ignorarla o sustituirla en su rutina diaria de crianza.

Desde un enfoque crítico, estas barreras no deben ser vistas simplemente como una falta de disposición de parte de los padres de familia, sino como el resultado de procesos históricos de exclusión y colonización cultural que han desmerecido las lenguas originarias en la percepción colectiva. Tal como menciona Walsh (2013), el silencio alrededor de las lenguas originarias forma parte de una lógica de poder colonial que persiste en las prácticas sociales y educativas. También, la poca relación entre familia, escuela y comunidad, junto con la falta de políticas públicas eficaces para la revitalización de lenguas, impide que los padres tengan el apoyo y el reconocimiento necesarios para desempeñar su función como educadores de la lengua y transmitirles a sus hijos.

3.3.3. Momentos y espacios donde los padres participan en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos.

Se refiere a las situaciones cotidianas y los contextos en los que los padres usan la lengua originaria como medio de interacción con sus hijos, contribuyendo así a su adquisición y fortalecimiento. Estas instancias pueden abarcar la convivencia cotidiana en el hogar, labores en la chacra, la participación en rituales y más, donde el uso de la lengua originaria se da de forma natural y espontánea.

Estos escenarios, como el hogar, son espacios primordiales donde los padres de familia se encuentran en constante conversación con sus hijos, la escuela es un espacio

donde es importante la participación de los padres, porque ayuda a que estos colaboren en la planificación de las actividades lingüísticas. Pizarro et al. (2013) menciona que la escuela es un espacio importante que debe de potenciar la participación de la familia. En relación con esto, la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos es importante de esa manera le acerca más a su cultura.

La chacra, es un espacio que no se puede dejar de lado pues es un espacio donde las familias acuden a realizar sus sembríos, pero también comparten momentos de diálogo en la lengua originaria. Vásquez et al. (2025) menciona que la chakra andina es un espacio de convivencia armónica con la tierra que alberga saberes ancestrales, permitiendo la conexión entre las personas y la pachamama, funcionando como un entorno de aprendizaje práctico y situado, donde el conocimiento se construye a partir de la relación con el territorio y la cultura local, lo que resulta esencial para fortalecer la identidad de las personas y comunidades originarias.

Y no solo eso, sino que también en este espacio, la lengua se transmite y se vive a través de la interacción diaria entre padres e hijos, perpetuando así la cultura y el legado ancestral.

3.4. Técnicas e instrumentos para recojo de información

En el estudio, se recogió la información mediante la observación participante, entrevistas semiestructuradas, técnicas audiovisuales y revisiones bibliográficas. Para ello, las herramientas que se utilizaron para el recojo de datos fueron:

Tabla 3

Técnicas e instrumentos que se utilizaron.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Revisiones bibliográficas	Registros
Observación participante	Cuaderno de campo
Diálogos	Cuaderno de campo
Entrevista	Guía de entrevista
Técnicas audiovisuales	Medios digitales

Nota. Elaboración propia

3.5. Técnica de análisis de datos.

Los pasos que se desarrollaron luego de recoger los datos fueron los siguientes:

- **Sistematizar la información recogida:** Se ordenó la información recogida en el campo a base de criterios, de esa manera se organizó para analizar la información con más claridad y transparencia. Asimismo, la sistematización de la información ayudó bastante a identificar las informaciones más útiles y relevantes que se recolectaron en el trabajo de campo.
- **Triangulación de la información:** Se utilizaron diversos métodos y estrategias para verificar y constatar los datos recolectados en campo, lo que permitió un mejor análisis de los datos.
- **Relación de las categorías:** Se relacionaron las categorías para poder hacer las subcategorías que ayudaron a analizar el trabajo que se realizó en campo.

- Interpretación de la información: Fue un análisis descriptivo y teórico de la información.

3.6. Consideraciones éticas

Se contemplaron cinco principios éticos en nuestra investigación:

El primero fue la autonomía, donde se respetaron las decisiones de los participantes que intervinieron en la investigación. Para ello, se utilizó el consentimiento informado siguiendo los formatos establecidos por el Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).

El segundo, se garantizó la confidencialidad al mantener la identidad de los participantes en todo momento en el anonimato; a cada actor se le entregó un código lo que permitió el manejo y análisis de los datos sin revelar la identidad del participante. Es importante mantener la privacidad de los actores, por ello, las evidencias recolectadas como fotografías y videos de los niños están pixeladas o tomadas de espaldas.

El tercer principio fue la no maleficencia, lo que significa que este estudio no causó ningún tipo de daño a los participantes.

De igual manera, durante toda la investigación, se escuchó atentamente y sin prejuicios a los actores sus experiencias, pensamientos e ideas, todas ellas tuvieron las mismas oportunidades de beneficio y riesgo.

Se consideró también la particularidad de este estudio porque se basó en datos recopilados a través de entrevistas y observaciones participantes con los papás y

maestros de un centro educativo Inicial EIB en la región Apurímac.

Finalmente, se tuvo respeto por los derechos de autor al revisar documentos como tesis de varias universidades, artículos y revistas de investigación para el marco teórico referencial. Estos documentos se citaron de acuerdo con el estilo de referencia Apa 7 de la séptima edición.

IV. RESULTADOS.

4.1. Análisis de resultados

4.1.1 Momentos y espacios donde los padres participan en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos.

Este punto abordó los momentos y espacios en los que madres y padres participaron en el proceso de aprendizaje de la lengua originaria de los niños y niñas de 3 a 5 años. Durante esta etapa del desarrollo, los espacios más comunes de participación fueron el hogar, la chacra y la escuela. En estos contextos, los padres transmitieron la lengua originaria ya sea activa o pasivamente, lo que contribuyó de alguna manera al fortalecimiento de la identidad cultural de los niños.

4.1.1.1. El hogar

La aproximación a este espacio fue a través de las entrevistas a los padres de familia. En ese sentido, daremos cuenta de lo dialogado con los padres sobre este punto.

Desde los primeros años de su vida, los niños adquieren habilidades para hablar y comunicarse, principalmente en su entorno familiar que es el hogar. Fue en ese lugar donde se desarrollaron las conexiones emocionales más profundas y donde se obtuvieron los hábitos lingüísticos. Los padres fueron los principales modelos de habla para sus hijos. Por ello, el hogar fue el espacio que privilegió la comunicación entre padres e hijos con la cual se desarrollan momentos inolvidables.

En la entrevista que se realizó a la madre 07, ella relató que en el hogar usa la lengua originaria con sus hijos en el espacio de la cocina al momento de preparar los

alimentos y consumirlos:

“En el momento de cocinar alimentos o sino en el momento del desayuno no... por decir en momento de desayuno yo les digo cuando veo pan les enseñó que en quechua es tanta no... ¿sí o no? le estoy enseñando ya. Mayormente hablamos en el momento de la alimentación.” (Degrabación 07)

También la madre 08 señaló lo siguiente: *“Cocinando, por ejemplo, en el momento de cocinar, mi hija me dice noo... “qué es esto, “olla” manca dices no, esas cositas te preguntan, cuchara, cucharón, wisla dices pe no... entonces hay momentos, en el momento de cocinar enseñas, pero en ropa también, hay un momento donde yo le cambio su ropita y me dice esto es... por ejemplo no... casaca creo que en quechua es casaca nomas, en ropa casi no hay mucho, sombrero nose chuko asi nada más, pero más en la cocina te pregunta ella.”, “Si, casi en todo momento, en todo, no en el jardín casi no utilizo, pero si en mi casa...” (Degrabación 08).*

La madre 10 señaló lo siguiente: *Si, si converso, en casa siempre nosotros hablamos en casa, en primer lugar, asi cuando salimos nomas... asi hablamos castellano, pero mayor parte en quechua hablamos en la casa, pero a veces yo le trato de enseñar para que hable con mis abuelitos asi, porque ellos no entienden castellano, entonces, a veces algunas palabras si habla, pero no todo, no quiere hablar. (Degrabación 10).*

Estas manifestaciones muestran que los niños emplean frases en quechua principalmente en el escenario del hogar, donde existe mayor fluidez y menor presión social, a diferencia quizás del contexto escolar, en el que la práctica puede ser más

limitada, tal como señala la madre 08. La información obtenida evidencia que los espacios cotidianos del hogar, como la cocina y los momentos de alimentación, constituyen contextos fundamentales en donde los niños de alguna manera practican o consolidan el quechua de manera más natural y significativa. En este sentido, algunas madres brindan la enseñanza directa del quechua a sus hijos, sin embargo, esta interacción resulta valiosa, ya que los niños se sienten en confianza, experimentan mayor cercanía y apego con sus padres, ya que el hogar es un ambiente afectivo y familiar.

Pero hay madres que también señalaron utilizar el quechua en el espacio del hogar con sus hijos, pero no necesariamente para enseñarlos directamente sino para darles órdenes a sus hijos en quechua, lo cual evidencia que es una enseñanza de manera indirecta. En ese sentido, no se trató necesariamente de enseñar cómo se denomina cada objeto en quechua, tal como se evidencia en los siguientes ejemplos:

“Cualquier cosa yo le digo pa que me traiga, yo le digo apamuway wakta, él entiende algunas palabras habla, algunos no entienden, mi mamá habla por celular y él escucha,” (Degrabación 04).

“En casa, de que ordene sus juguetes o, sino que haga sus cosas o sino que lea sus libros así en quechua le hablo, pero me entiende pero no habla.” (Degrabación 06).

“como rutumusun pastuta, en castellano vamos a cortar alfa para el cuy o la vaca o si no también lavasun pachaykita, vamos a lavar tu ropa, es lo más frecuente que utilizo con ella, claro.” (Degradación 13).

Por un lado, como resultado se evidencian tras las manifestaciones de las madres que emplean el quechua en el espacio del hogar para dar indicaciones u órdenes a sus hijos. En ese sentido, no se trató necesariamente de enseñar cómo se denomina cada objeto en quechua, sino de mantener el idioma en la interacción diaria, como lo expresan las madres al decir frases como “apamuway wakta” (tráeme eso) o “rutumusun pastuta” (vamos a cortar alfa), lo cual evidencia una enseñanza indirecta del quechua por parte de las madres, pero no una enseñanza formal de la lengua, aun así, los niños la entendieron ya que están expuestos a escucharla, los niños comprendieron palabras, frases y expresiones sin que haya una instrucción explícita, sus hijos entendieron, pero no siempre lo hablan.

Al respecto, la docente 3 dijo lo siguiente:

“Claro que el hogar influye bastante porque los niños están más tiempo en sus casas, pasan más tiempo con los padres de familia que con nosotros, con nosotros solo están en la mañana, en las tardes, en las noches, sábados, domingos, feriado y vacaciones están con sus hijos entonces sabemos que el hogar es la primera casa ¿sí o no? Nuestra primera casa de estudio es ahí donde aprendemos todo, nuestras costumbres, nos inclinamos a una religión, nuestra lengua.” (003D).

La docente destacó la gran influencia del hogar en el desarrollo de los niños, resaltando que pasan la mayor parte del tiempo con sus familias y que es allí donde aprenden sus primeras formas de comunicación mucho antes que en la escuela. En ese sentido, el hogar se constituye como el espacio inicial donde se forma el bilingüismo, al interactuar los niños de manera natural tanto en quechua como en castellano, en un

entorno de afecto y apego hacia los padres.

4.1.1.2. La escuela

La escuela es considerada como el segundo hogar de los niños y las niñas en donde pasan más tiempo aprendiendo y explorando su entorno sociocultural. En este espacio, los padres de familia también forman parte de la institución educativa, pues acudían con frecuencia al llevar o recoger a sus hijos, convirtiendo la escuela en un lugar de encuentro e interacción entre la familia y el ámbito educativo.

En coherencia con ello, se pudo observar que los padres de familia emplearon la lengua originaria con sus hijos en distintos momentos dentro de la institución educativa, el uso del quechua no se limita únicamente al ámbito hogareño, sino que también se extiende al entorno educativo, como se evidenció en las siguientes observaciones:

“Una madre de familia se acercó a la institución educativa en la hora del desayuno a conversar con la profesora de su niño, preguntando ¿cómo se está comportando AU profesora?, en ese momento la madre vio a su hijo hacer travesuras en el sector de juegos y le llama la atención para que no le quite los juguetes de sus compañeros, el niño no obedecía y seguía molestando a los demás niños dejando de tomar su desayuno. La profesora del aula responde “asi como vez esta AU”. La madre se molestó porque no hacía caso y le llamó la atención diciendo: ¡kutichipuy warma y vaya a tomar tu desayuno! El niño con un rostro de miedo obedeció. AU se dirigió a agarrar su desayuno de su mesa y se puso a tomar su quaker con galleta que brinda el programa de alimentación escolar.” (CC21).

“...Este día, cuando las madres traen a sus hijos en la mañana se les informa para que recojan a sus niños a las 11am, por motivos de deporte de los profesores, las madres suelen respondernos solo en castellano y se van, asimismo se despiden de sus hijos en castellano como: “ya hijo ya me voy, pórtate bien, te quiero, compórtate bien con tu profesora”. Cuando llego la hora de la salida de los niños del jardín, ellos seguían consumiendo sus alimentos preparados por la cocinera de Qali Warma y como se los había informado a las madres de familia vinieron a recoger a sus hijos a las 11am, la abuelita del niño OS de 5 años va al aula, y ve su nieto que aún no terminaba su comida, y le dice en lengua originaria con un rostro de seriedad y con una mirada fija para que coma rápido porque se le hacía tarde, la abuela dijo: “OS apuray mikuy tardeyawachkanña”, el niño OS que no quería comer más, empezó a comer rápido y meterse la comida a la boca en cantidad diciendo “ya mamita”, se mostraba un poco temeroso al ver a su abuelita enojada, mientras la abuelita seguía apresurando a su nieto diciendo “Apuray OS, ya tengo que irme, profesora si no come échale látigo,” el niño por lo rápido que comía terminó en unos minutos, luego lleva a la cocina su plato, mientras la abuelita alista sus cosas, luego se lo lleva al niño diciéndole: “apuray warma”, OS caminaba muy apresurado por el patio hacia afuera, pero cuando la abuelita se detuvo a preguntar al auxiliar sobre lo que tenía que llevar su nieto para la próxima clase, se relacionó en castellano, mientras que el niño aprovecho para despedirse de su compañerito, luego la abuelita se lo llevo de la mano muy apresurado diciendo “apurayman puriy”. (CC14).

En coherencia con ello, se pudo observar que los padres de familia emplearon la lengua originaria con sus hijos en distintos momentos dentro de la institución educativa. El uso del quechua no se limitó únicamente al ámbito hogareño, sino que también se extendió al entorno escolar, como se evidenció en las siguientes observaciones. Durante las visitas al aula, se registraron situaciones en las que las madres y abuelas utilizaban expresiones en quechua para comunicarse con sus hijos o nietos, principalmente para corregirlos o llamarles la atención, como ocurrió en el momento del desayuno y al recoger a los niños al término de la jornada. Estas observaciones reflejan que el quechua fue empleado como una forma de autoridad, afecto y orientación, contribuyendo de manera indirecta a la enseñanza y al reforzamiento de la lengua en los niños.

Asimismo, se evidenció que, aunque los familiares usaron el quechua para dirigirse a los niños, optaron por el castellano al interactuar con las docentes o el personal auxiliar, lo que muestra una diferenciación del uso lingüístico según el interlocutor y el contexto. En ese sentido, la participación de los padres en la enseñanza del quechua se manifestó de forma indirecta ya que empleaban la lengua con sus hijos para llamarles la atención o corregirlos. Estas interacciones confirman que la familia constituye un agente fundamental en la transmisión y mantenimiento del quechua, incluso dentro del espacio escolar, donde los niños asocian la lengua con vínculos de afecto, respeto y pertenencia cultural.

A la vez en este mismo espacio, también se observó lo siguiente:

“Es hora de ingreso al jardín, la mayoría de las madres de familia dejan a sus

niños en el portón de ingreso del jardín y se van. Este día las 9 am, llega la señora F con su hijo MA de 5 años, lo trae hasta el aula de 5 años porque el niño es bastante tímido y siempre no quiere soltar a su mamá, la señora F me dice ;profesora he traído a MA, le digo que lo lleve a su sitio, ella le lleva a su hijo a la silla donde se sienta y se despide de su hijo con palabras cortas diciendo “ya chau MA, comes ah, no vas a molestar a las niñas de 3 años” y mostrando una timidez o recelo se va diciendo “Ya profesora, me lo miras, si se comporta mal me avisas por favor”, en ahí el niño MA responde tímido y con la cabeza abajo y en voz baja “chau mami”. La madre de familia se va muy rápido, el niño de lo que estaba sentado tímido se le acerca un compañerito, congenia y juegan juntos con los bloques. En ese momento me acerco y le digo “MA imata ruwanki” el niño muestra un rostro confuso sin saber que responder, solo baja la cabeza y juega. Es necesario precisar que la madre de familia al expresarse en castellano lo hace muy bien.” (CC12).

Asimismo, una madre entrevistada mencionó lo siguiente: *“cuando le traigo al jardín no le hablo en quechua, nose porque”* (Degrabación 05)

Lo anteriormente expuesto, reveló que algunas madres no utilizan el quechua en la institución con sus hijos, optan por comunicarse únicamente en castellano, al ingresar o despedirse de sus hijos en el aula. Esto evidencia que el quechua no es empleado de manera constante en el entorno escolar.

4.1.1.3. La chacra

La comprensión de este espacio como escenario de aprendizaje de la lengua originaria emergió tanto de las entrevistas realizadas a los padres como de las

conversaciones con los docentes. La enseñanza del quechua en este entorno, fue considerada un aula natural que facilita el rescate de la lengua originaria a través de la experiencia, la práctica y el cariño, reafirmando así la lengua como un elemento vital de la identidad andina. En la comunidad de Moyobamba Baja una zona agrícola, los padres de familias trabajan en la chacra, Por ende, esta información se recogió a través de las entrevistas realizadas a los padres de familia en cuanto a su participación en la enseñanza del quechua en la chacra, entre las cuales se obtuvo el testimonio de la madre 06, quien mencionó lo siguiente:

Investigador(a): *“¿Usted le enseña el quechua a su hijo cuando se encuentra en la chacra? ¿En qué momentos le enseña?”*

Madre 06 *“Claro, sí, pero porque cuando con las personas que trabajamos así hablamos y él está atento a eso, le hablan en quechua, él también quiere hablar, pero no pronuncia. No, no en todo momento, cada rato en quechua no, hay momentos las palabras me salen en quechua, hay momentos que si no me entiende que digo “deja” y “dejay” (expresión de autoridad) ahí recién entiende, ósea cuando no me escucha o algo así pue.”* (Grabación 06).

Esta respuesta dio a entender que en la chacra también el niño desarrolló habilidades comunicativas, ya que el niño siempre estuvo atento a las interacciones que se dan entre los adultos en quechua al momento de trabajar la chacra. Este detalle mostró que el niño estuvo expuesto a la lengua originaria, él la escuchó como espectador, pero no la habló, esto implicó una transmisión pasiva y no intencionada de la lengua. Por otra parte, la madre hizo uso del quechua con su hijo, pero como signo

de autoridad y para que su hijo le obedezca, por ende, la lengua transmitió valores y límites dentro del marco cultural quechua y fue utilizada como herramienta de autoridad.

Por otro lado, la madre 07 expresó lo siguiente:

“Claro, también enseñó cuando veo noo... plantas por decir. Cuando vamos a la chacra hay tierra, tierra como se dice en quechua allpa decimos aquí en Andahuaylas, hay ciertas cosas que en el momento cuando hablamos si hablamos.”

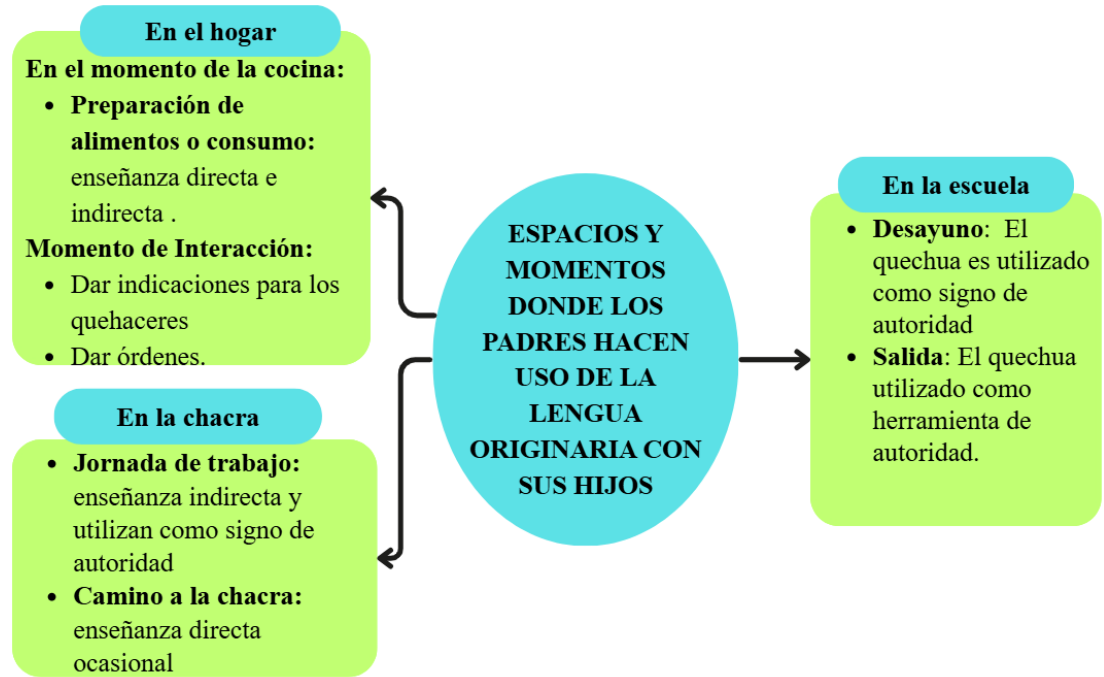
(Degrabación 07)

Como resultado, la lengua originaria la utilizaron al observar elementos del entorno (plantas, tierra) mientras caminaban para la chacra. Esto sucedió sin una planificación previa ni intención formal de enseñar, también hubo una enseñanza directa ocasional, ya que se interpretó un componente de enseñanza directa cuando la madre nombró explícitamente el término en quechua (“tierra como se dice en quechua *allpa*”) y se lo comunicó intencionalmente al niño. Sin embargo, esto surgió de manera puntual y contextual.

De todo lo anterior mencionado, emergieron las siguientes ideas fuerza que presentamos en el siguiente en el gráfico:

FIGURA 1

Espacios y momentos donde los padres de familia hacen uso del quechua.



Nota. Elaboración propia

4.1.2. Aspectos que facilitaron a los padres a enseñar la lengua originaria a sus hijos

Este acápite comprende todos aquellos aspectos que favorecen y fortalecen el rol de los padres de familia como principales transmisores de la lengua originaria a sus hijos, especialmente en una institución educativa con un enfoque educativo Intercultural bilingüe (EIB).

Ya que enseñar la lengua originaria no sólo permite preservar su uso, sino que también implica la transmisión de valores, costumbres y conocimientos ancestrales. No obstante, este proceso depende de diversos factores que favorecen y facilitan su

continuidad. Por ello, este punto se centró en la identificación de los aspectos positivos que impulsen a los padres a seguir manteniendo y enseñando la lengua originaria a sus hijos desde la infancia.

4.1.2.1. Importancia de la lengua originaria.

Se sabe que la lengua originaria es una herencia viva que conecta a las personas con sus raíces, su cultura, su historia y su comunidad. Por eso, enseñar la lengua originaria a sus hijos fue una decisión profundamente significativa para los padres de familia, pero depende de cuán importante ellos consideraron la transmitir la lengua originaria. En la presente investigación, los resultados obtenidos respecto de la importancia de la lengua originaria para las familias reflejaron las percepciones y experiencias de los participantes, las cuales fueron las siguientes:

“es importante, porque ahora los niños más se han acostumbrado a hablar castellano y preferimos nosotros los padres de familia que hablen en quechua. y a los profesores también podemos agradecer que le enseñan quechua, eso podemos criar...”
(Degrabación 06).

Este fragmento evidenció la importancia de incluir el quechua en la escuela como parte fundamental de la formación de los niños. La afirmación "*preferimos nosotros los padres de familia que hablen en quechua*", mostró que existe un interés y deseo desde la familia por preservar y fortalecer el uso del quechua. Además, cuando mencionó "*eso podemos criar...*" indicó que la lengua es parte del proceso de crianza, no solo en el hogar, sino también en la escuela.

En esa misma línea, la madre 02 mencionó lo siguiente:

Madre 02: *“Allintachus qinam rirunman wichayman runasimiqa.”*

(Degrabación 02)

Investigadora: *¿imaynampi seño chaynata qawariwaq, imanaypitaq importante?*

Madre 02: *“Es que manam wakin quechuata rimankuchu, kayna ancianukuna, hinaptin mana ñuqayku intindinikuñachu no, mas quechuata rimaptinkuqa intindimankupaqchiki, chaypim ñoqa qawarini.”* (Degrabación 02)

Asimismo, también las demás madres manifestaron lo siguiente:

“Cuando sea grande para que hable por ejemplo con las abuelitas, no entienden el castellano ellos no hablan, entonces para que puedan explicar y hablar con ellos” (Degrabación 11)

“más lo que me motiva es por ejemplo mi mamá no es de hablar castellano entonces para que puedan comunicarse con mi mamá o con mis abuelitas así con personas adultas” (Degrabación 10)

“Si, mejor y más enseñanza me daría ahí, más importancia, porque la lengua originaria no se puede olvidar pue, es una costumbre, una cultura, identidad en anteriores que había” (Degrabación 06)

De acuerdo con las percepciones recogidas de los padres de familia sobre la importancia de enseñar el quechua a sus hijos, las madres atribuyeron una gran importancia a la enseñanza del quechua por su valor comunicativo y cultural. Consideraron que el dominio de la lengua originaria permitirá a sus hijos comunicarse con los abuelos y personas mayores de la comunidad que no hablan castellano,

manteniendo así los lazos intergeneracionales. Asimismo, reconocieron que el quechua representa una parte esencial de su identidad, costumbre y cultura, por lo que no debería olvidarse. En conjunto, estas percepciones revelaron una valoración positiva del quechua como medio de comunicación familiar y como elemento de continuidad cultural para las nuevas generaciones.

Del mismo modo, hubo madres resaltaron otro aspecto importante que está reflejado en los siguientes relatos de las madres de familia:

“es bueno que ellos aprendan así para que se puedan comunicar con las personas que no hablan también y también tanto en su carrera también cuando algún día cuando ellos van a ser profesional no tengan dificultades no...” (Degrabación 07)

“Muchas cosas, ñoqa yachanaypapas munani, ñoqapaqpas, paypapas, porque estudianqam riki.... kunanqa quechuallamantañataq rimachkanku quklawpiqa, castellanomantaqa.... chaymi motivawan yachachinaypaq, runasimi mana chinkanampaq.” (Degrabación 02)

“es importante, porque ahorita hasta en universidades le piden quechua y en colegios también, antes no llevábamos quechua ahora sí, le va servir cuando termine su carrera” (Degrabación 15)

“Es importante que se enseñe en las escuelas ya que en las universidades ya piden que hables quechua, por ejemplo, mi hija trabaja en banco y hay personas que no hablan castellano y mi hija no sabía y se preparó para poder hablar y atender a personas que hablan una lengua nativa” (Degrabación 09)

Las madres de familia también consideran importante el quechua para sus hijos

porque recalcan que les va servir en sus colegios, universidades y cuando empiecen a trabajar como profesionales, consideran una herramienta útil para el futuro académico y profesional de los niños. Las madres mencionaron que el conocimiento de la lengua originaria podría brindar mayores oportunidades, dado que actualmente se valora su uso en instituciones educativas, universidades y espacios laborales. De esta manera, expresaron que aprender y conservar el quechua no solo fortalecía la identidad cultural, sino que también representaba una ventaja práctica y social para sus hijos.

Asimismo, fueron conscientes de que es parte de su identidad cultural, a la gran mayoría de las madres de familia les motivó enseñarla porque en las universidades ya enseñan el quechua. Por tanto, el quechua contiene una riqueza de conocimientos sobre la naturaleza y el *sumaq kawsay* (buen vivir). Para los que somos de pueblos originarios enseñarla es mantener viva nuestra sabiduría.

4.1.2.2. Evidencias de aprendizaje de la lengua originaria en los niños.

Como evidencias del aprendizaje de la lengua originaria se obtuvo los siguientes resultados en el siguiente fragmento:

“Después la profesora les entrega hojas bond a los niños para que dibujen lo que más les gusta de la actividad, a medida que iban terminando los niños iban guardando en su casillero, pero en ese transcurso el niño X estaba levantándose el polo y jugando a taparse la cabeza al mismo tiempo estaba pintando su dibujo es ahí que se le vio el ombligo, en ahí la profesora lo ve y le dice a X “Oye “ y se quedó pensativa y el niño Y completó diciendo “qala pupu” luego se rio y con su semblante disimuladora se puso a dibujar en su hoja, la docente repitió diciendo “Oye X qala

pupu, se te está viendo todo”. X escuchando eso, se bajó el polo y avergonzado se puso a pintar su dibujo. Y así, la mayoría de los niños ya estaban terminando de dibujar, pintar y guardar sus dibujos en sus casilleros, inclusive ya algunos habían salido al patio a comer su lonchera y jugar, pero el niño Y seguía dibujando, le faltaba pintar, después de un rato cuando ya ninguno de los demás niños estaban en el aula término y guardo su dibujo, es en ahí que ingresa el niño Z al aula y decirle a Y “Vamos a jugar pelota” antes que salieran les pregunte: “Y, denantes cuando la profesora le dijo a X qala..., completaste pupu, ¿qué significa qala pupu? Y procede a levantar el polo a su compañerito Z y le agarra el ombligo diciendo pupu y el también empieza levantarse el polo a agarrarse el ombligo y a decirme “profesora esto es pupu” y luego le pregunté porque denateds estaban diciendo qala pupu a X, Z me responde “porque sabía qalataw” luego le dije que significaba pupu en castellano, ambos me respondieron “no sé” después de responderme Z saca la pelota y se va con Y al recreo a jugar futbol.” (CC07)

En esta observación, el escenario en el que los niños emplearon expresiones en quechua fue el aula, es decir, dentro de la Institución Educativa, en este espacio se observó que los niños utilizaron la lengua de manera espontánea y en situaciones cotidianas de interacción entre compañeros, sin intervención directa de la docente. Los niños Y y Z pronunciaron términos en quechua, lo cual evidenció que emplean vocabulario en quechua de forma espontánea, como la expresión “qala pupu”, para referirse al ombligo de su compañero. Este hecho mostró que los niños recordaban y aplicaban palabras de la lengua originaria durante sus interacciones escolares. Además,

la respuesta “porque sabía qalataw”, que corresponde a “porque se había qalatado” (es decir, “porque se sacó la ropa”), reveló que ambos niños poseen un conocimiento parcial del quechua, aunque con interferencias fonéticas y mezcla con el castellano.

Estas manifestaciones lingüísticas permitieron inferir que, en sus hogares, existen personas que de alguna manera usan el quechua y que los niños están adquiriendo vocabulario por exposición y escucha. Por tanto, aunque el uso del idioma fue limitado a palabras sueltas, se constató que los niños incorporan el quechua dentro de la institución educativa como parte de su repertorio lingüístico cotidiano.

Asimismo, quedó registrado en un video filmado en espacio del aula de 5 años, en el momento del recreo cuando un niño llamado G de 5 años manipuló el macetero de planta de cebada que está dentro del aula de 5 años al lado de la ventana, tocó las hojas de la cebada y G dijo que estaba “*ismu*”, cuando le pregunté qué significa, él mencionó que significaba que estaba “*podrido*” y dejando la planta se retira del espacio. En el siguiente video se observó a un niño de 5 años señalando a una planta diciendo que está “*ismu*” que significa podrido, pero él habló mezclando castellano con quechua. (VIDEO-02)

Así pues, en las evidencias registradas, hubo niños que hablaron quechua en el aula al momento de interactuar y preguntarles, aunque se limitaron a palabras breves o vocabulario simple, lo cual dio a entender que en el hogar hay familiares que hablaron quechua, pero es probable que la participación de los padres en la transmisión activa del quechua fuera limitada o desigual, algunos padres pudieron usar palabras sueltas en el hogar, pero no fomentaron conversaciones completas o continuas en quechua con

sus hijos. Por ende, el entendimiento parcial indicó una transmisión pasiva del quechua, porque los niños mayormente utilizaron el castellano y el quechua lo hablaron poco pues mencionaron palabras sueltas.

También, durante una de las jornadas de observación en aula, se registró la siguiente interacción entre la investigadora y el niño JP:

“...los niños estaban tranquilos sentado en sus sillas, menos un niño que tenía canicas en las manos y estaba jugando con ellos, me acerque a su grupo a sentarme y le pregunte en quechua quien le había comprado “pitaq rantipusuranki” el niño me respondió diciendo que fue su hermano, JP se mostraba muy temeroso y receloso, me imagino porque era la primera vez que estaba en su aula acompañándolos. JP agarra su canica nerviosamente, luego trate de hablarle en castellano para que se suelte un poco como: que había comido en su casa, cuántas canicas tenía en su mano y poco a poco me iba hablando: he comido sopa, 3 boliches, en ahí aprovechó para preguntarle nuevamente en quechua quien le dio esas canicas “pitaq qusuranki chayta”y él más tranquilo, sonriente pero vergonzoso me respondió “No, en su cama de mi hermano mey encontraw y mey traído” le dije que guardara que en el recreo ya utilizaría para jugar con sus amiguito, el muy obediente guardo, y se sentó tranquilo, en ahí entra la profesora al aula y continúa con su clase...” (CC10)

Esta observación también evidenció que el uso del quechua por parte del niño se dio en un contexto espontáneo dentro del aula, en una situación de interacción natural con la investigadora. Aunque inicialmente mostró timidez, al sentirse en confianza y en ambiente de cercanía respondió en castellano la pregunta realizada por

la investigadora en la lengua quechua, lo cual permitió identificar que el niño entiende, pero no responde en quechua que implica que su uso en la etapa escolar aún es limitado. En este sentido, el aula se convirtió en un espacio donde se reflejaron las influencias lingüísticas del hogar y el valor afectivo que el niño asocia con la lengua originaria.

4.1.2.3. Contexto cultural

El contexto cultural emergió por lo fundamental que fue para la implicación de los padres en la enseñanza de la lengua materna de sus hijos, puesto que creó un ambiente que valoró su herencia lingüística. Cuando los padres valoraron su lengua originaria como parte de su identidad, sintieron una mayor motivación para usarla como medio de comunicación en su hogar. De igual manera, las comunidades ofrecieron actividades, eventos que favorecieron la interacción social donde se abordó el lenguaje, lo que facilitó el proceso de aprendizaje para los niños. Este ambiente positivo creó un vínculo emocional con la cultura y animó a los niños a utilizar y valorar su lengua materna. Las madres mencionaron lo siguiente:

“De mi parte habla mi mamá, mi papá puro Kichwa como casi no entienden castellano” (De grabación 04). *“La mayoría, todos hablamos quechua, mis hijos también, mi esposo, mis familiares que estamos en casa, mis hermanas”* (De grabación 11)

Al respecto, las docentes dicen lo siguiente:

“Es el mismo contexto, el hecho de que ellos vivan aquí, el hecho de que pertenezcan a un centro poblado, ellos viven con esa cultura, eso ya es trascendental, se lleva de generación en generación y más que eso, ya creo que ya incluso como una

costumbre activa lo llevan y entonces eso ya es un factor que facilita bastante, bastante facilita a los papás que puedan transmitir eso a los niños.” (001D).

“Los padres de familia hablan las dos lenguas, castellano y quechua, sin embargo, su lengua materna ya de los antiguos es quechua. Pero los padres jóvenes son los que están perdiendo esas costumbres” (002D).

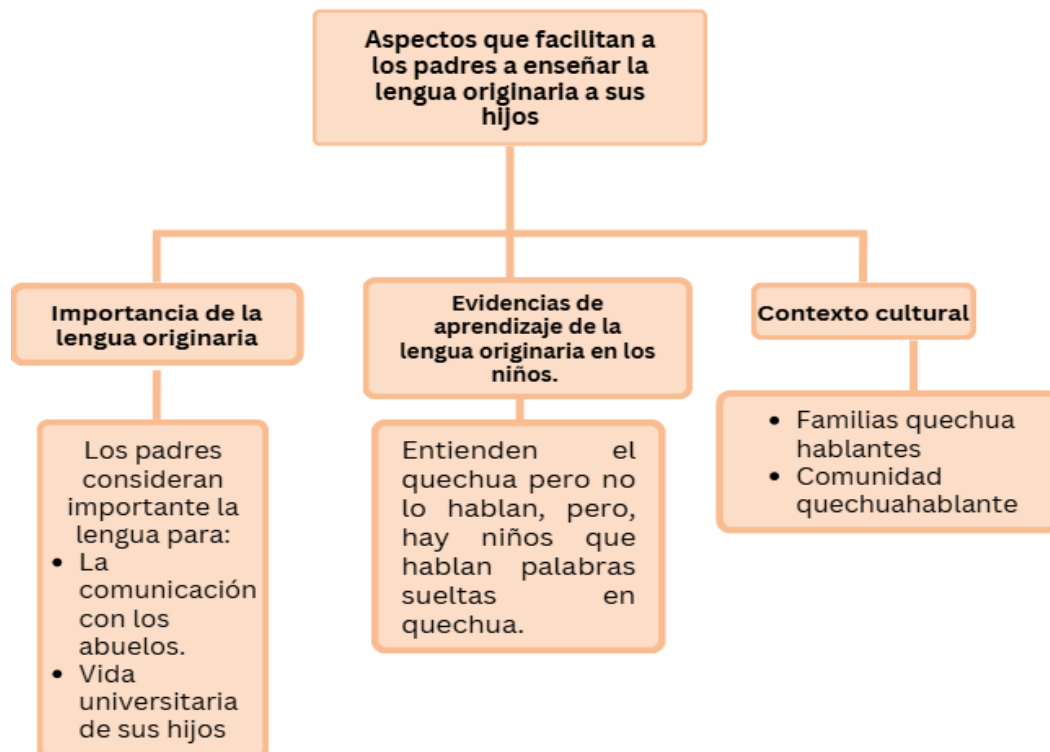
En la foto 5 se muestra el taller que se realizó con los padres de familia en cuanto a la elaboración de plan de vida comunitario. Las madres de familia dialogaron entre ellas en quechua sobre posibles soluciones para recuperar el calendario comunal y la lengua originaria en niños, pero cuando se comunicaron con los docentes lo hicieron en castellano. 03-12-2024 (F05)

En ese sentido, el contexto cultural de los padres de familia se caracterizó por ser quechua hablante ya que tanto las familias como la comunidad emplearon esta lengua originaria, la cual constituyó un elemento fundamental de sus raíces e historia. El hecho de vivir en ese contexto facilitó que los padres transmitieran conocimientos y cultura a sus hijos, ya que los mismos padres expresaron que sus familias hablan principalmente quechua, inclusive hay personas que no entienden el castellano, lo que evidenció que la lengua quechua sigue siendo la lengua principal de comunicación en algunas familias, y que aún está presente en el entorno familiar y comunitario ya sea activa o pasivamente.

En función de lo expuesto, se desprenden las ideas principales que se ilustran en el gráfico siguiente:

FIGURA 2

Aspectos que facilitaron la participación de los padres de familia en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos.



Nota. Elaboración propia

4.1.3. Aspectos que obstaculizaron a los padres a enseñar la lengua originaria a sus hijos

La transmisión de las lenguas originarias de padres a hijos constituyó un proceso dinámico y complejo, influenciado por múltiples factores sociales, culturales, educativos y afectivos que incidieron en su continuidad y fortalecimiento intergeneracional. Por ello, surgió la necesidad de investigar estos aspectos, con el

propósito de comprender de manera más profunda los desafíos que enfrentaron los padres de familia para preservar y transmitir la lengua originaria a sus hijos de entre 3 y 5 años. No solo el quechua, también muchas otras lenguas originarias, enfrentan el riesgo de desaparecer si no se practica en el día a día, por eso, los padres de familia tienen en sus manos la posibilidad de mantenerla viva, no solo como herencia, sino como una herramienta de identidad para sus hijos. En este apartado se identificaron los aspectos que obstaculizaron la enseñanza de la lengua originaria por parte de los padres.

4.1.3.1. Influencia social

La influencia social constituyó uno de los principales factores que condujo a los padres al abandono de su lengua originaria, lo que dificulta su conservación. Se identificó también que, con el avance de la modernización y el uso generalizado de las tecnologías, algunos padres experimentan sentimientos de vergüenza o temor al expresarse en su lengua materna, debido a los estigmas y actitudes discriminatorias presentes en la sociedad. Esta situación repercutió directamente en la pérdida de la lengua de los padres hacia sus hijos, limitando así el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística en la primera infancia.

En el recojo de información se registró cuando una madre de familia mencionó los motivos del por qué no enseñaba la lengua quechua a su hijo, ella dice: *“yo sí hablo, pero a mi hija ya no le enseño y su hermana también dice que ya no le enseñe, porque a futuro se va dificultar en hablar el castellano y se van a burlar de tu hija. De mi también se burlan cuando me confundo al expresarme así me comenta mi hija mayor.”* (CC22).

Por otro lado, la docente 2 mencionó lo siguiente: *“...los papás que no quieren que hablen quechua porque dicen no para qué vas a estar hablando o si no cuando se van a Lima mmm con se llama les dicen mira lo que saben el quechua serranito, les discriminan por eso es que los papás tampoco notan que es cierto. Cuando migran a otros lugares, aja, ya ven solo el castellano.”* (002D).

La madre de familia 2 también mencionó: *“Yo, yo pocas nomas aprendí porque he crecido en Lima, en Lima prácticamente quechua eh no te preguntan, antes cuando hemos ido nos decían motiqara, tu eres motiqara decían por eso es que hemos aprendido hablar más castellano”* (Degrabación 02).

Tras estas experiencias discriminatorias vividas u observadas por las familias, los padres dejaron de transmitir la lengua quechua a los niños, la sociedad misma los limitó a utilizar el quechua en determinados espacios y evadieron la enseñanza de las lenguas originarias y no solo eso, sino el uso de la tecnología y modernización alejó a los niños del aprendizaje y conocimientos culturales de su contexto, así como por ejemplo, cuando la docente 1 mencionó lo siguiente: *“Y ahora con la actualización, no sé si han visto de, que hay papás que prefieren hablar netamente español, tal vez sea por la vergüenza, por el roche, pero pasa eso y se olvida poco a poco.”* (001D).

De acuerdo con la información recogida de los docentes y los comentarios de las madres de familia, se evidenció que las experiencias vividas, la presión social y el temor a la discriminación lingüística fueron factores determinantes en el abandono del quechua y en la preferencia por el aprendizaje del castellano. A raíz de ello, muchos padres limitaron el uso del quechua a espacios dentro del hogar, donde se sintieron más

cómodos y libres de juicios reduciendo así sus oportunidades de práctica y transmisión en contextos públicos o educativos.

4.1.3.2. Falta de relación entre la comunidad, familia y escuela

La falta de articulación entre la comunidad, la familia y la escuela se convirtió en un obstáculo significativo para los padres que expresaron el deseo de transmitir la lengua originaria a sus hijos. Este resultado reflejó una débil comunicación y coordinación entre los actores comunitarios y educativos respecto al uso y valoración del quechua, lo que generó un ambiente poco favorable para su práctica. Ante esta situación, muchos padres optaron por utilizar el castellano como lengua principal de interacción, especialmente en presencia de docentes o autoridades educativas, por temor a ser juzgados o malinterpretados. Esta desconexión institucional no solo limitó la continuidad del quechua en los espacios escolares y comunitarios, sino que también debilitó la confianza de las familias para fomentar su uso en los niños, afectando directamente la preservación y vitalidad de la lengua en el entorno social más cercano.

Al respecto, se recogió que las familias y las docentes se comunicaron en castellano, así como mencionaron las madres de familia cuando se les entrevistó en qué lengua se comunican con las docentes, ellas dijeron: *“Cómo habla castellano nomás hablamos y respondemos también en castellano, nunca he tratado de decirle en quechua, no sé, no se me había ocurrido, parece que no entiende nunca le he preguntado”* (Degrabación 03). *“Conversamos en castellano, sobre cualquier cosa, de nuestros niños y de otras cosas también”* (Degrabación 04). *“Castellanullapim, runasimipi rimapayaptiyqa, asikun ya, pokuta ya intindin”* (Degrabación 14).

La conexión entre la comunidad, la familia y la escuela se convirtió en un obstáculo significativo para la enseñanza de la lengua originaria para las nuevas generaciones. Aunque muchos padres expresaron su deseo de transmitir el quechua a sus hijos, la falta de comunicación y coordinación con los actores educativos y comunitarios limitó esta intención. En los espacios escolares, el castellano predominó como lengua de prestigio, lo que provocó que los padres sintieran temor o vergüenza al expresarse en quechua frente a docentes o autoridades. Esta situación llevó a que el uso del quechua se redujera al ámbito familiar, perdiendo presencia en espacios públicos donde podría fortalecerse. La ausencia de un trabajo articulado entre escuela, familia y comunidad debilitó la confianza de los padres y restringió las oportunidades de los niños para desarrollar su identidad cultural y lingüística, y se favoreció así la continuidad del castellano como lengua dominante.

Por otro lado, la docente 3 mencionó lo siguiente: “...*para mí ha sido una debilidad, porque yo también soy castellanohablante, mi lengua materna es castellano, entiendo quechua pero no me puedo comunicar en quechua, eso es una debilidad mía, entonces he tenido algunos inconvenientes de enseñar a ese niño quechuhablante,*” (003D)

También una madre menciona: “*La profesora, de quechua no, tal vez hacen, tal vez no. Como yo no venía.*” (Degrabación 13)

Los fragmentos analizados evidenciaron que la docente no domina el quechua, lo que representó una limitación en la enseñanza de la lengua a los niños. Además, algunas madres percibieron que las docentes no emplearon el quechua en sus prácticas,

lo que reforzó su desuso.

En ese sentido, la docente no tuvo un dominio adecuado del quechua, lo que constituyó una limitación importante en el proceso de enseñanza y fortalecimiento de la lengua originaria en los niños. Esta carencia lingüística impidió que el idioma fuera incorporado de manera natural en las actividades pedagógicas y en la comunicación cotidiana del aula. Asimismo, las madres expresaron que las docentes no utilizaron el quechua en sus prácticas educativas, sino que se expresaron en castellano, lo que generó la percepción de que la lengua careció de valor o relevancia en el ámbito escolar. Esta situación no sólo debilitó el aprendizaje y la transmisión intergeneracional del idioma, sino que también contribuyó a su progresivo desuso y desplazamiento por el castellano.

En esa misma línea, se registraron los siguientes hechos:

“El 6 de noviembre del año 2024 las docentes encargadas del aula de 4 y 5 años realizan la preparación de la tantawawa con sus niños, para ello un día antes de la preparación preguntaron a sus niños quien tenía horno en casa para preparar la tantawawa, uno de los niños de 5 años mencionó que sus papás tenían un horno, las docentes se ponen en contacto con el papá del niño para que nos puedan apoyar con el horno, los padres aceptaron y se ofrecieron a calentar el horno antes de nuestra llegada, pero que se les brindara rajadas de leña para prender el horno, a lo cual al día siguientes las madres de familia trajeron a la institución 1 rajada por niño y llevaron a la casa del padre de familia, mientras que los niños trajeron a la IE todos los ingredientes que se iba a necesitar para preparar la masa, la docente de 4 y 5 años

utilizaron solo 3 kilos de masa con sus niños, posterior a ello ordenadamente nos dirigimos a la casa del padre de familia, ellos nos esperaban en la entrada de su hogar, nos saludaron en castellano, en ese momento pasa una vecina de la pareja y la señora madre de familia saluda en quechua “buenos días tía, maytataq richkanki” la vecina le responde en quechua que está yendo a ver a su chacra y a limpiar el huayco, la señora. madre con un gesto alegre le dice que está bien, después a los docentes y niños nos hace ingresar al espacio donde se encuentra el horno y despacha a los niños a un caño para que se laven la mano, una vez cuando regresan, la madre y docentes los ubica a los niños alrededor de unas latas engrasadas con aceite donde ya se prepara el molde del tantawawa para introducir al horno, los niños con ayuda de los docentes y ayuda de los practicantes inician a hacer su molde de tantawawa, todos muy emocionados conversan en castellano sobre las figuras que van a formar con sus masas, mientras que los padres de familia al lado del horno conversan en castellano acerca del sobrecalentamiento del horno y que ya es hora de introducir las tantawawas, la madre de familia se acerca a los niños y les habla en castellano “apúrense para poner al horno” ,después ayuda a su hijo, le explica en castellano como debe hacer, la madre se expresa fluidamente en castellano, una vez terminada, el padre introduce los moldes al horno, en la espera los docentes y padres conversan en castellano sobre como ellos en su familia hacen la tantawawa, después de unos 5 minutos ya saca las tantawawas, y les dice a los niños en castellano, que no toquen sino les va quemar, esperamos 10 minutos para que enfríe y luego pusimos en las cajas las tantawawas, los niños y docentes se despiden en castellano de los padres de familia

con un “gracias señor por las tantawawas” posterior a ello retornamos al aula con las tantawawas hechas y finalmente se les repartió a los niños a cada uno de ellos y se llevaron a sus casas por que ya era la hora de la salida.” (CC01) y foto (F03).

“En cualquier actividad siempre estamos ahí, cualquier cosa a veces quieren hacer, por ejemplo, hacen ensalada rusa, otras cositas, colaboramos, siempre estamos ahí, damos plata, sancochado papita.” (Degrabación 04)

A partir de la descripción realizada, se pudo evidenciar que la relación entre las docentes y la familia fue limitada en cuanto al uso de la lengua originaria, a pesar de la disposición de los padres para colaborar en diversas actividades escolares. Se observó que la interacción entre padres, docentes y niños se desarrolló predominantemente en castellano, mientras que el quechua se empleó únicamente en contextos específicos y espontáneos, como en los saludos entre vecinos.

Esta situación reveló que el uso del quechua en el ámbito educativo está restringido, ya que no se empleó en la comunicación con los docentes ni en espacios de participación pedagógica, como la preparación de actividades culturales. En consecuencia, se dedujo que la lengua originaria no forma parte activa del vínculo escuela-familia, lo cual representó una barrera para su transmisión efectiva a las nuevas generaciones.

Como resultado se determinó que existe una débil conexión entre las docentes, la familia y la comunidad en relación con el uso de la lengua originaria. A pesar de que los padres se involucraron en actividades educativas, la mayoría de las interacciones se llevaron a cabo en castellano. El quechua se empleó únicamente en situaciones

informales y concretas, como en conversaciones entre vecinos, y las maestras no conocen el quechua, lo que restringió su utilización en la enseñanza. Esta carencia de relación lingüística dificultó la conservación y la enseñanza de la lengua quechua a los niños.

4.1.3.3. Dificultad en la pronunciación de sus hijos

Otro de los resultados que emergió después de las observaciones y entrevistas es la pronunciación, los padres de familia consideraron que la falta de vocalización y pronunciación de sus hijos fue lo que les dificultó aprender el quechua, así como se muestra en los siguientes fragmentos de las madres de familia tras las entrevistas realizadas:

“Hay veces no puede y alguno no puede, dice ella ruwasaqmi aveces no puede, porque no puede pronunciar bien. falta de pronunciación” (Degrabación 13).

Otra madre también mencionó en dos palabras. *“Su pronunciación”* (De grabación 03).

También otra madre dijo: *“...él también quiere hablar, pero no pronuncia...”* (De grabación 06).

Después de la observación realizada en la institución educativa, se tuvo una interacción con el niño J5; *“Las 8:10am la auxiliar de la IE, abre las aulas, los niños van llegando, en ahí llega el niño J5 de 5 años e ingresa al aula y me saluda con un “Hola plosora”, se sienta en su sitio y empieza a sacar lo que le enviaron en su lonchera y pone sobre la mesa el refresco cifrut y una galleta que le enviaron, y le digo que guarde para la hora de la lonchera, y el procede a guardar, es en ahí que le*

preguntó en quechua quien le había traído al jardín: ¿J5 pitaq apamusuranki? y él me responde en castellano: “Mi papá plosora, pero ya se ido ya”, después de decirme así, se fue corriendo al espacio de juego, a jugar en los columpios y no regresó hasta la hora del desayuno.” (CC06)

En el anterior fragmento se registró la interacción de la investigadora y el niño J5, en el cual se constató que el niño entendió cuando la docente le habló en quechua y responde con total normalidad en castellano, pero en la expresión del niño, se detectó la falta de pronunciación porque el niño que respondió “*plosora*”.

Entonces, debido a que los niños no pronuncian bien las palabras, los padres de familia señalaron que sus hijos no vocalizan bien las palabras y consideraron esto un obstáculo para enseñarles la lengua quechua. Aunque los sonidos del habla no se adquieren todos al mismo tiempo en la etapa infantil, hay un orden típico en el que los niños aprenden a pronunciar los fonemas, lo cual fue considerado un obstáculo.

4.2. Discusión de resultados

Este capítulo se enfoca en analizar de manera crítica los resultados obtenidos en esta investigación. Para ello, se ofrece una interpretación reflexiva de los hallazgos, relacionándolos con los marcos teóricos pertinentes y con investigaciones anteriores, además de considerar las posibles implicancias que estos puedan tener en el contexto educativo.

En el estudio se encontraron 3 espacios fundamentales en los cuales los padres participaron en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos, los cuales fueron; el hogar, la escuela y la chacra. En el hogar utilizaron especialmente la cocina en el

momento de la preparación y consumo de alimentos, espacio en el que las madres brindaron una enseñanza directa e indirecta del quechua y de acuerdo con las entrevistas, ellas también manifestaron que sus hijos mencionan palabras en quechua en este espacio. Este resultado coincidió con lo hallado por Andía y Alanoca (2023) quienes también refirieron que el hogar fue el lugar donde las madres hablan quechua en el momento de la alimentación. Asimismo, afirma Ramírez (2024), quien en las conclusiones de su investigación menciona que el aprendizaje del kichwa comienza en el hogar, donde se usa de forma natural en la vida diaria, mientras que la escuela refuerza la lectura y escritura. Por eso, cualquier política o cambio sobre la lengua debe empezar en la familia, que transmite tanto el idioma como su cultura.

Mientras que en la escuela las madres de familia utilizaron el quechua en el aula con sus hijos al momento del desayuno y en el almuerzo brindado por el programa de alimentación escolar, en donde el quechua es usado como herramienta de autoridad y respeto. Este resultado contradice lo hallado por Andía y Alanoca (2023) quienes mencionaron que las madres de familia usaron el quechua para sancionar o retar a los niños en el hogar y no en la escuela.

Pero en este mismo espacio también hubo madres que no hicieron uso del quechua con las docentes, solo hablaron el castellano. En ese sentido, este resultado coincide con lo que Andía y Alanoca (2023) señalaron en las conclusiones de su investigación que las madres, al asistir a la escuela, tienden a comunicarse en castellano en un esfuerzo consciente por evitar situaciones que puedan generar vergüenza, tanto en ellas mismas como en sus hijos. Existe una coincidencia entre ambos hallazgos: en

el espacio escolar, las madres no utilizan el quechua al interactuar con las docentes, optando por el castellano.

Del mismo modo, en el entorno escolar hubo madres que no recurrieron al quechua en absoluto, ni al comunicarse con los docentes ni con sus propios hijos, evitando su uso tanto de forma directa como indirecta. Esta elección lingüística tuvo implicancias significativas si se considera la perspectiva sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky (1995), quien señaló que la escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo mental de los niños, ya que a través de la interacción social y cultural se favorece el aprendizaje, pues no se trata solo de adquirir conocimientos, sino de formar maneras de pensar y aprender, influenciadas por el entorno social y cultural en el que están inmersos. Además, este resultado coincide con lo hallado por Ventura (2021) quien en su investigación destacó la deficiente participación y la falta de compromiso de los padres en la enseñanza de la lengua quechua.

En la chacra, la enseñanza del quechua se dio en los momentos del trabajo y de camino hacia ella, aunque fue una transmisión pasiva y no intencionada, también de manera autoritaria y de enseñanza directa ocasional. Este espacio también fue fundamental para la participación de los padres en el aprendizaje del quechua de sus hijos, el cual es respaldado por Vygotsky (1995), quien considera esencial el contexto cultural, pues los padres se convirtieron en los mediadores culturales en la enseñanza del quechua.

En cuanto a los aspectos que facilitaron la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua a sus hijos, se encontraron varios elementos que posibilitaron

esto: Hay madres que consideraron importante incluir la lengua originaria en la escuela para preservar y fortalecer su uso, ya que indicaron que esta es parte del proceso de crianza, no solo en el hogar, sino también en el ámbito educativo. La idea previamente mencionada también contó con el apoyo de Huamani (2022), quien en las conclusiones de su estudio indicó que un grupo de padres opinó que es fundamental para sus hijos llevar a cabo la práctica cultural en la institución educativa donde estudian, dado que esta institución educativa se distinguió por su modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Esto reforzó la necesidad de implementar una educación intercultural bilingüe en acción, que no solo enseñe el quechua como área, sino que lo utilice como lengua de instrucción y comunicación entre niños, docentes y padres permitiendo así la transmisión efectiva del saber cultural y lingüístico de la comunidad.

En esa misma línea, las madres de familia consideraron importante el uso del quechua en sus hijos porque lo reconocieron relevante para que se comuniquen con los abuelos y las personas que no entienden el castellano. Esto no se ajustó con Flores (2020), quien en los resultados de su estudio mencionó que hay una variedad de percepciones entre los padres y madres en cuanto al quechua ya que, algunos lo consideraron innecesario en contextos ciudadanos, mientras que otros lo vieron como una herencia valiosa que debe transmitirse a los niños.

También, las madres consideraron crucial y motivacional la transmisión del quechua para que no se pierda su valor cultural al pasar los años y sus hijos puedan usarlo con las personas que están fuera de la familia y que hablan quechua. Este

resultado no concuerda con Castro y Espinoza (2021), quienes en los resultados de su investigación afirmaron que los padres de familia en la dimensión cognitiva, afectiva y conductual presentaron una actitud limitada y poco favorable hacia la enseñanza del quechua. Asimismo, las madres de familia consideraron que la lengua originaria les servirá a sus hijos en los estudios superiores y cuando empiecen a trabajar como profesionales pues les servirá para brindar mejor atención a las personas que hablan quechua.

También las madres señalaron que es importante la lengua originaria para sus hijos porque en la actualidad su uso es apreciado en escuelas, universidades y diversos ámbitos laborales. Este resultado coincide con Huamani (2022), quien en las conclusiones de su investigación señaló que la mayoría de los padres de familia tienen una percepción positiva del quechua ya que mencionan la importancia de incluir la lengua originaria en la educación, dado que actualmente el quechua es fundamental incluso en la educación superior. Por ello, los padres están interesados en que sus hijos adquieran conocimientos en quechua y castellano ya que esta lengua es considerada esencial para preservar la autenticidad de la lengua que sus antepasados hablaron.

También, se observaron evidencias del aprendizaje de la lengua originaria en los niños en la institución educativa pues algunos de los niños mencionaron algunas palabras sueltas en quechua y las mezclaron con el castellano en la Institución educativa, lo cual quiere decir que lo están adquiriendo escuchando o de una enseñanza de manera directa. Lo anteriormente expuesto no guardó relación con los hallazgos de Flores (2020), quien en las conclusiones de su investigación señaló que los niños

emplearon predominantemente el castellano en el entorno escolar, pocos de ellos repitieron palabras en quechua cuando fueron pronunciadas por la docente.

Pero también se evidenció que en la institución educativa hubo niños que entendieron el quechua cuando lo escucharon, pero no lo hablaron. Este estudio encontró que esto pudo deberse a que los padres consideraron un obstáculo para su enseñanza el que los niños no vocalicen bien las palabras en quechua. Espinoza y Ojeda (2023), señalaron que las prácticas lingüísticas de las familias mostraron que los niños desarrollaron formas propias de hablar influenciados por las decisiones de sus padres, estas decisiones familiares se vieron afectadas también por experiencias como la migración y los entornos sociales en los que viven. En ese sentido, ambas investigaciones coinciden en señalar que el aprendizaje de la lengua originaria pasa por las decisiones de los padres de familia de enseñarla o no. También coincide con Espinoza y Ojeda (2023), quienes concluyen que los padres tienen un papel fundamental en la transmisión de las lenguas entre generaciones. Pues depende de la participación de los padres el aprendizaje del quechua de sus hijos.

La comunidad en la que se desarrolló la investigación corresponde a una zona quechuahablante, donde las familias y su entorno cotidiano emplean el quechua, lengua que constituye parte esencial de las raíces e historia de muchas de ellas. En este contexto, la investigación evidenció que los padres de familia utilizaban el quechua en el hogar, especialmente durante la ingesta de alimentos o al momento de dar órdenes. Los niños, si bien comprendían el idioma por haberlo escuchado en sus casas, no siempre lo empleaban de manera activa.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky (1995), el aprendizaje se produce cuando los niños interactúan con su entorno social y emplean el lenguaje de su cultura. Esto significa que los niños construyen su conocimiento y comprensión del mundo a través de la interacción con las personas y con su contexto cultural. En la misma línea, Ramírez (2024) concluye en su investigación que la lengua empleada por los padres en la comunicación cotidiana influye de manera directa en el aprendizaje del niño. Así, si ambos progenitores utilizan el kichwa, el hijo tenderá a fortalecerlo; mientras que, si se comunican en castellano, el niño priorizará esta lengua y podrá llegar a ser bilingüe.

Del mismo modo, resulta pertinente destacar la experiencia exitosa de los nidos lingüísticos en Nueva Zelanda (Guzmán y Pinto, 2019). En este caso, los niños menores de cinco años aprendieron el maorí al estar inmersos en un entorno comunitario, donde durante la mayor parte del día escuchaban y usaban esta lengua originaria mientras eran cuidados y acompañados por miembros de la comunidad maorí, lo que facilitó una transmisión natural y significativa del idioma.

En consecuencia, los hallazgos de la presente investigación se articulan con los aportes teóricos y empíricos mencionados, evidenciando que el contexto cultural desempeña un papel decisivo en el aprendizaje y fortalecimiento de las lenguas originarias. La interacción cotidiana entre padres, hijos y comunidad no solo favorece la comprensión, sino que constituye un mecanismo central para la revitalización y preservación de la lengua quechua.

Sin embargo, también hubo aspectos que obstaculizan la enseñanza de la lengua

originaria por parte de los padres. Nuestro diagnóstico arrojó que la influencia social es uno de los factores que conllevó a los padres al abandono de su lengua originaria ya que impidió su conservación, eso a partir de las experiencias discriminatorias vividas por la familia que los impulsaron al aprendizaje del castellano. Peralta y Taipe (2020), en las conclusiones de su estudio, mencionan que en la comunidad del Valle de Ninabamba los padres señalaron que fueron objeto de discriminación por hablar quechua, especialmente por parte de hispanohablantes, lo que influyó en su decisión de no transmitir su lengua a las nuevas generaciones, lo cual corrobora los hallazgos de este estudio.

Ambos coinciden en que la discriminación lingüística vivida fue un factor determinante en el abandono del quechua. Tanto este estudio como el de Peralta y Taipe (2020) evidenciaron que esta experiencia limita la transmisión de la lengua originaria a las nuevas generaciones.

También está la falta de relación entre la comunidad, familia y escuela, lo cual fue muy importante para la preservación de la lengua originaria en distintos espacios. En este estudio se evidenció que la relación entre los padres y las docentes se limitó al castellano, sin intentar hablar en quechua, ya que ellas no lo dominan, lo que representa una limitación en la enseñanza de esta lengua a los niños. Estas ideas no coinciden del todo con lo planteado por Flores (2020), quien en las conclusiones de su investigación señaló que los docentes utilizaron más el castellano con los niños, pero también usaron el quechua, aunque de manera poco frecuente y se limitó a palabras aisladas combinadas con el castellano. Además, tampoco coincidió con lo que menciona Guejia

(2021), quien en las conclusiones de su investigación señaló que el programa educativo Semillas de Vida promovió la revitalización del Nasa Yuwe mediante estrategias dirigidas a niños y a sus familias, aunque hubo escasa participación de los padres. Los autores reseñados, en las conclusiones de sus estudios, reflejaron cierto grado de relación entre las familias y las docentes respecto del uso de la lengua originaria, lo que no se evidenció en este estudio.

En esa línea de ideas, los padres de este estudio se involucraron en las actividades educativas, aunque las interacciones con los docentes se llevan a cabo en castellano. El quechua se empleó únicamente en situaciones informales y concretas, como en conversaciones entre vecinos. Esta carencia de relación lingüística respecto del uso de la lengua originaria entre estos dos actores dificulta la enseñanza de la lengua quechua a los niños. Lo manifestado previamente contradice a la Ley General de Educación y a la Ley de Lenguas Originarias las cuales señalan que se debe promover el aprendizaje de la lengua originaria ya que es una necesidad de los niños por el contexto cultural en el cual están inmersos. Asimismo, refuta lo encontrado por Huamaní (2022) quien en su investigación concluyó que los padres desean que la enseñanza de la lengua originaria se incorpore en las actividades de la escuela inicial en la cual desarrolló su estudio.

Tampoco coincide con lo que sostiene Apaza (2020) quien, en las conclusiones de su investigación, planteó una postura distinta al señalar que, después de analizar la relación que tuvieron los docentes con los padres de familia, llegó a la conclusión de que la relación fue favorable, ya que los docentes manejan la lengua originaria y se

comunican en quechua con los padres, lo cual favoreció la relación entre la escuela y la comunidad para la enseñanza de la lengua originaria a los niños. Este contraste evidenció que la relación entre escuela y los padres varía según el contexto educativo y el nivel de dominio del quechua por parte de los actores.

En ese mismo sentido, la dificultad que presentan los hijos para pronunciar la lengua se percibe como un impedimento para los padres de familia, ya que los padres la consideran un obstáculo, aunque no existen estudios que lo respalden.

CONCLUSIONES

En esta tesis respecto a la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una institución educativa inicial intercultural bilingüe de Apurímac, se llegó a la conclusión de que la participación de los padres se caracteriza por ser reducida y poco consistente. Aunque la mayoría de padres utiliza el quechua con sus hijos, este uso ocurre principalmente de manera indirecta y, en menor medida, a través de interacciones directas pero ocasionales. Lo cual no se convierte en una práctica sistemática que fortalezca el desarrollo lingüístico de los niños, no generando y limitando el aprendizaje efectivo y significativo de la lengua en los niños durante su primera infancia.

Asimismo, se concluye que los espacios donde los padres hacen uso de la lengua quechua con sus hijos son el hogar, chacra y escuela, en el ambiente de la cocina, trabajo y camino a la chacra y en el aula a la hora del desayuno y salida que es donde los niños almuerzan. Aunque el quechua cumple funciones afectivas, educativas y disciplinarias, pues los padres lo utilizan más en estos espacios, como signo de autoridad o para orientar y llamar la atención a sus hijos y pocas veces para enseñarles de manera directa.

También se concluye que existen factores que favorecen la enseñanza de la lengua originaria por parte de los padres hacia sus hijos. En primer lugar, los padres son conscientes de la importancia de la lengua originaria para sus hijos, ya que mencionan que les permitirá y facilitará la comunicación con sus abuelos y con personas que dominan más el quechua. Además, resaltan que el dominio de esta lengua

les será útil a sus hijos en el ámbito educativo y laboral. En segundo lugar, es que los niños están expuestos a la lengua en el hogar; sin embargo, rara vez se promueve su uso activo, algunos niños hablan ciertas palabras en casa, según lo manifestado por las madres. Asimismo, se observó en la escuela que hay niños que pronuncian algunas palabras en quechua, lo cual muestra la posibilidad de desarrollar el bilingüismo si existe una mayor presencia y práctica de ambas lenguas. Finalmente, el contexto cultural también constituye un factor favorable, pues la comunidad es una zona quechua hablante donde aún existen familias que conservan el uso de la lengua. Esto puede posibilitar la revitalización del quechua y su transmisión intergeneracional.

Para culminar se concluye que también existen factores que impiden a los padres participar en el aprendizaje de la lengua originaria de sus hijos, así como: la influencia social negativa vivida por las madres, por el cual optan por el castellano como lengua de socialización. Por otro lado, está la débil articulación entre escuela, comunidad y familia lo cual limita que los padres se comuniquen en su lengua originaria de manera libre en el ámbito educativo porque los docentes hablan solo en castellano. Asimismo, persisten percepciones erróneas sobre la dificultad del quechua y la pronunciación infantil, que reflejan la falta de orientación lingüística hacia los padres.

RECOMENDACIONES

Para que el quechua no se limite a palabras sueltas o a un conocimiento pasivo en los niños, la UGEL y la comunidad deberían de organizar talleres periódicos dirigidos a los padres y docentes, donde se les explique la importancia del quechua para la identidad cultural, la comunicación intergeneracional y las oportunidades educativas y laborales de los niños. Esto permitirá motivar a los padres a brindar una enseñanza más directa e involucrarse activamente en la enseñanza de la lengua en el hogar y no solo eso, sino también impulsará a las docentes a incorporar la lengua originaria en la Institución Educativa.

Se recomienda que las autoridades educativas y de la comunidad proporcionen reconocimientos a familias y aulas que promuevan activamente el uso del quechua, para así motivar a otros padres a participar, fortaleciendo la transmisión de la lengua y generando un efecto positivo en la comunidad educativa. y se pueda extender su enseñanza tanto en el hogar, chacra y escuela, de manera que se priorice la educación intercultural en los niños.

Se recomienda fortalecer los lazos entre la institución educativa, las familias y la comunidad. Esto puede incluir reuniones, actividades conjuntas y proyectos educativos que integren la lengua quechua, permitiendo que los padres se sientan respaldados y seguros al usar la lengua originaria en el entorno escolar.

En la institución educativa deben de promover actividades lúdicas donde los padres enseñen palabras, expresiones y canciones en quechua a sus hijos, tanto en el hogar como en espacios escolares (por ejemplo, durante desayunos, recreos o proyectos

culturales). Esto ayudaría a aumentar la exposición activa de los niños al quechua y consolidar el bilingüismo. Además, en caso de los padres de familia se les haría sentir más seguros de su lengua y perder ese miedo y vergüenza de usar en espacios fuera del hogar, todo esto con el fin de empoderarlos como agentes clave en la transmisión lingüística.

Se recomienda que haya orientación para padres y madres de familia y guías prácticas sobre cómo enseñar el quechua para padres de familias para que así superen las percepciones de dificultad y errores de pronunciación en sus hijos con el quechua, que en la orientación se les informe que son procesos naturales de adquisición de la lengua en la infancia, Esto permitirá que fortalezcan su confianza y motivación para que transmitan la lengua con mayor seguridad y frecuencia, contribuyendo a un aprendizaje significativo de los niños y así fortalezcan el desarrollo de la oralidad de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldaz, G., Lara, A., Garcia, J. y Chavéz, R. (2025). La influencia del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 10(02), 1389-1409. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.8967>
- Andia, A. y Alanoca, V. (2023). Rol de las madres de familia y su influencia en el uso de la lengua quechua de los niños bilingües. *Revista de pensamiento crítico aymara*, 4(2), 78-89. <https://doi.org/10.56736/2023/101>
- Apaza, H. (2020). *Actitudes de docentes, padres y madres de familia ante la educación intercultural bilingüe en la comunidad de Esquena - Puno* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9327/Actitudes_ApazaApaza_Hugo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balderas, I. (2013). investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 08(10), 1-12. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2013/08/investigacion-cualitativa.pdf>
- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Cabanillas, B. (2022). El estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 265-279. <http://www.scielo.org.pe/pdf/lys/v21n1/2413-2659-lys-21-01-265.pdf>

- Calderón, R. (2019). *Participación de los padres de la Institución Educativa Inicial Intercultural Bilingüe 250 María Auxiliadora e Institución Educativa Inicial 305 Gatchan Chucuito- Juli 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la UPeU. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/1802/Reyna_Tesis_Licenciatura_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castro, N. y Espinoza, N. (2021). *Actitud de padres de familia hacia la enseñanza del quechua en el centro poblado de Cconoc - Ahuaycha - Tayacaja-Huancavelica* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional de la UNH. <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstreams/f5072c24-11dd-4dc5-9caf-4a3aa15638f5/download>
- Cortés-López, E. (2020). La investigación etnográfica en diseño. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(28). <https://www.redalyc.org/journal/4779/477963932010/477963932010.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación, Ley N.º 28044*. https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Congreso de la República del Perú. (2011). *Ley N.º 29735: Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. <https://museos.cultura.pe/sites/default/files/item/archivo/Ley%20Lenguas%20Originarias%20%28Ley%2029735%29.pdf>

- De la Cruz, I. y Mena, F. (2012). Las lenguas indígenas como espacios de diálogo intercultural. En F. González, H. Santos, J. García, F. Mena y D. Cienfuegos. (Eds.), *De la oralidad a la palabra a la escrita: Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México* (pp. 105-113). *El Colegio de Guerrero y Editora Laguna*.
- Espinoza, A. M. y Ojeda, M. P. (2023). Agencia infantil y políticas lingüísticas familiares en familias pewenche-mapuche del sur de Chile: un primer acercamiento desde las perspectivas parentales. *Boletín de Filología*, 58(2). <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/73249/75137>
- Etcheverry, R. (2025). Proceso de enseñanza/aprendizaje del bilingüismo en instituciones públicas. *Revista de latinoamericana de ciencias sociales y humanidades*, VI(3), 2868 - 2877. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10301335.pdf>
- Flores, J., Córdova, L. y Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Linguapax Internacional. <https://www.uabjo.mx/media/1/2020/06/GuiadeRevitalizacionLinguaPax-UABJO.pdf>
- Flores, R. (2020). *El uso de las lenguas de los niños y niñas de una institución educativa inicial de Educación Intercultural Bilingüe* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7788/Uso_Flor esFernandez_Roxana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fonfría, M. (2023). *La adquisición bilingüe del lenguaje* [Tesis de grado en lengua española y sus literaturas, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/68487/TFG_MariaFonfríaRubio.pdf?sequence=4

Guevara-Alban, G., Verdesoto-Arguello, A. y Castro-Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7591592.pdf?utm_source=chatgpt.com

Guejia, A. (2021). *Enseñanza del Nasa Yuwe en la Primera Infancia del Programa Semillas de Vida en la vereda Vilachi, Resguardo de Canoas* [Tesis de grado, Institución Universitaria Antonio José Camacho]. Repositorio Institucional de la UNIAJC. <https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/e3a43dab-6f28-42f7-b00a-a82ed3153b59/content>

Gúzman, D. y Pinto, L. (2019). Experiencias de revitalización cultural y lingüística. *FUNPROEIB Andes*. <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2024/07/Libro-Revitalizacion-Cultural-Linguistica.pdf>

Huamani, R. (2022). *Percepciones de los padres y madres de familia en la implementación de la educación intercultural bilingüe en nivel inicial del centro poblado Huancascca – Apurímac* [Tesis de pregrado, Universidad

- Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional de la UARM.
<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f685c24e-4b3b-482b-8a74-1769b8039fb2/content>
- López, L. E. (2020). *Informe regional: Revitalización de Lenguas Indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y El Caribe: situación actual y perspectivas*. FILAC. <https://www.ordpi.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2.pdf>
- Martínez, A. (2018). *Lengua española y bilingüismo en la etapa de Educación Infantil*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid] Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31636>
- Mena, E., Garcia, C. y Garófalo, M. (2024). Participación de la Familia en la Educación Básica: Impacto y Estrategias de Mejora. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(2), 175-187. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10391
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021*. Repositorio del MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%3%b3n%20Intercultural%20Biling%3%bc%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *La Escuela Intercultural Bilingüe*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20escuela%20Intercultur%20al%20Bilingue.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2019). TOMO II: Experiencias exitosas de EIB en la Región Cusco. <https://share.google/GzmrYZXhDgtXSvKT4>

Ministerio de Educación del Perú (2022). *Resolución Viceministerial N° 056-2022-MINEDU*.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3141198/RVM_N%C2%B0_056-2022-MINEDU.pdf.pdf

Montanari, E. (2007). *Crecer en una familia bilingüe*. CEAC. <https://libros.kichwa.net/wp-content/uploads/2020/07/crecer-en-una-familia-bilingue.pdf>

Morales, L. (2024). Experiencias de revitalización de la lengua indígena nahuatl de la zona centro del estado de Veracruz, México “EloteCuentos”. *Intercambio*, 13(23), 32-34. <https://revistaintercambio.org/ojsclon/index.php/INTERCAMBIO/issue/view/35>

Ordoñez, P. (2013). El derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú*. *Pensamiento Constitucional*, N° 18, 429-446. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/download/8964/9372/>

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989 (núm. 169)*. <https://www.ilo.org/es/media/443541/download>

Peralta, E. y Taipe, V. (2020). *Actitudes y opiniones de los padres de familia frente al*

uso del quechua en Huamburque y Ninabamba [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/829174f1-9722-4d17-ad70-89a8ae4b79e5>

Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>

Ramírez, Á. (2024). Aprendizaje social de la lengua kichwa en la familia. *Lengua y Sociedad*, 23 (1), 435-450. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-26592024000100020

Sánchez, V. (2013). Desarrollo discursivo en contexto multilingües: Un estudio contrastivo de niños bilingües y monolingües. *Lengua y habla*, (17), 199-210. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951373012.pdf>

Serrepe, D. y Zurita, Z. (2018). *Influencia del entorno familiar y el desarrollo de la expresión oral, en niños y niñas de la institución educativa Cuna Jardín n° 150 Mansiche - ciudad Eten, 2017*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo] Repositorio Institucional UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/1726/BC-TES-TMP-579.pdf?sequence=1&isAllowed>

Signoret, A. (2019). Bilingüismo en la Infancia. *Escuela Nacional de Lenguas*,

<https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/565/4/565.pdf>

Ulrike, K. (2023). Estrategias de aprendizaje y enseñanza de lenguas indígenas con énfasis en el contexto sociocultural y territorial: Una revisión del estado de conocimiento y conceptos implicados. *CIESAS*. <https://repositorio-educacion.conahcyt.mx/jspui/handle/1000/147>

Vásquez-Gualapuro, B. M., González-Maldonado, D. C., y Auccahuallpa-Fernández, R. (2025). La Chakra andina y el aprendizaje situado como herramientas didácticas para fortalecer la identidad local. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(1), 52-62. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/download/125/109>

Ventura, M. (2021). *Participación de los padres de familia en la enseñanza del idioma quechua en los estudiantes de nivel inicial de la institución educativa n.º 366 Ichuña 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano De Puno]. Repositorio Institucional de la UNAP. https://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/15238/Ventura_Apaza_Maria_Aurora.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje (M. Margarita, Trad.). *Ediciones Fausto* 1995. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y*

Pensamiento,

XXIV(46),

39–50.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663/3641>

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir

y (re)vivir Tomo I. *Serie pensamiento decolonial.*

<https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

ANEXOS

Matriz de categorías y subcategorías

			hacen?
		La chacra	¿Usted cree que los padres hagan uso del quechua con sus hijos en los trabajos que realizan en la chacra?
		Influencia social	¿Qué problemas tiene usted para enseñarle el quechua a su hijo?
Aspectos que obstaculizan a los padres			¿Qué factores cree que obstaculizan la participación de los padres en enseñar el quechua a sus hijos?
Develar los aspectos que facilitan y obstaculizan la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una IE inicial intercultural bilingüe.	a enseñar a lengua originaria a sus hijos	Falta de relación entre la comunidad-familia-escuela	¿De qué manera participa en la institución educativa?
			¿Podría comentarnos alguna conversación con la docente de su niño que haya realizado en quechua?
			¿Cómo cree que debe ser la relación de los docentes y padres para fomentar el uso de la lengua originaria a los niños del nivel inicial?
			¿En cuanto a la enseñanza del quechua Ud. realiza actividades que requieran la participación de los padres?
			En caso responda no: ¿Por qué no realiza actividades donde se haga uso del quechua y que requiera la participación de los padres?
			En caso responda sí: ¿En qué tipo de actividades?,
			Formas de comunicación (En qué lengua se comunican) los padres y docentes Fechas de observación Cómo es la relación entre padres y maestros. (¿Se observa una relación de confianza?) Fechas de observación Participación de los padres en alguna actividad de la escuela referida a la enseñanza de la lengua

¿Podría darnos un ejemplo. originaria.

Aspectos que facilitan a los padres a enseñar a lengua originaria a sus hijos	La importancia de la lengua originaria	¿Cree que es importante enseñarle el quechua a su hijo? ¿por qué?	¿Qué factores cree que facilitan o permiten que los padres de familia puedan enseñar el quechua a sus hijos? ¿Cree que es importante enseñar la lengua quechua a los niños y niñas? ¿por qué?	Padres de familia haciendo uso del quechua con sus hijos
		¿Qué miembros de su familia hablan el quechua?		
		Si usted tuviera una conversación con un amigo ¿Qué le diría sobre enseñar la lengua quechua en la escuela?		
Evidencias de aprendizaje de la lengua originaria en los niños		¿Qué palabras le enseña en quechua a su hijo? ¿Qué cuentos, adivinanzas anécdotas le ha contado a su niño en quechua? ¿Nos puede dar un ejemplo?		Niños que comprenden y hablan la lengua quechua

GUÍA DE ENTREVISTA

Señor padre de familia reciba un cordial saludo.

Esta entrevista tiene como finalidad recolectar datos respecto al tema de investigación denominado “*PARTICIPACIÓN DE PADRES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORIGINARIA EN NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE EN APURÍMAC*”

Su estimable participación es de mucha ayuda para el desarrollo de nuestra investigación.

La información que Ud. nos brinde se utilizará solo para fines académicos de nuestra tesis, su información/datos personales no serán públicos.

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada con audio? SI () NO ().

Muchas gracias.

Lugar de la entrevista:	
Fecha:	
Nombre completo de la persona:	
Edad:	
Actividad/ocupación que realiza:	

PREGUNTAS

Padres de familia

1. ¿Usted habla el quechua? ¿En qué momentos y espacios lo utiliza?
1. ¿Cree que es importante enseñarle el quechua a su hijo?; ¿por qué?

2. ¿Qué opina usted de enseñarle el quechua a su hijo?
3. ¿Qué palabras le enseña en quechua a su hijo?
4. ¿Qué lo motiva a usted a enseñarle el quechua a su hijo?
5. ¿Qué problemas tiene usted para enseñarle el quechua a su hijo?
6. ¿Qué miembros de su familia hablan el quechua?
7. ¿Qué cuentos, adivinanzas anécdotas le ha contado a su niño en quechua? ¿Nos puede dar un ejemplo?
8. ¿De qué manera participa en la institución educativa?
9. ¿Podría comentar alguna experiencia en la cual usted haya apoyado a la docente de aula?
10. ¿Podría comentarnos alguna conversación con la docente de su niño que haya realizado en quechua?
11. Si usted tuviera una conversación con un amigo ¿Qué le diría sobre enseñar la lengua quechua en la escuela?

Docentes y auxiliar

1. ¿Qué factores cree que facilitan o permiten que los padres de familia puedan enseñar el quechua a sus hijos?
2. ¿Qué factores cree que obstaculizan la participación de los padres en enseñar el quechua a sus hijos?
3. ¿Cree que es importante enseñar la lengua quechua a los niños y niñas?; ¿por qué?
4. ¿Cómo cree que debe ser la relación de los docentes y padres para fomentar el uso de la lengua originaria a los niños del nivel inicial?

5. ¿En cuanto a la enseñanza del quechua Ud. realiza actividades que requieran la participación de los padres?
6. En caso responda no: ¿Por qué no realiza actividades donde se haga uso del quechua y que requiera la participación de los padres?
7. En caso responda sí: ¿En qué tipo de actividades?, ¿Podría darnos un ejemplo?
8. ¿Considera que el hogar es un espacio esencial donde los padres puedan fortalecer y enseñar el quechua a sus hijos? ¿Por qué?
9. ¿Le parece importante que se incorpore la lengua quechua en la escuela?; ¿por qué?
10. ¿Los padres utilizan el quechua con sus hijos cuando están en la institución?; ¿Podría describir algunos momentos o situaciones en las cuales ellos hacen uso del quechua con sus hijos e hijas?
11. ¿Sus estudiantes hablan quechua en la escuela? ¿En qué momentos lo hacen?
12. ¿Usted cree que los padres hagan uso del quechua con sus hijos en los trabajos que realizan en la chacra?

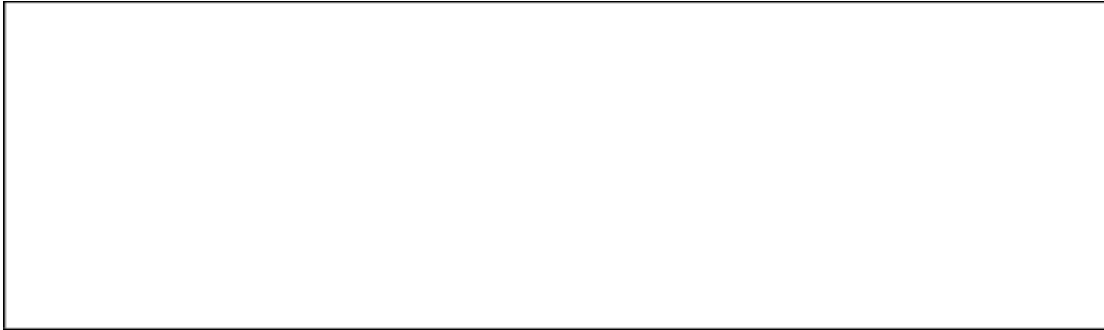
CUADERNO DE CAMPO

Datos del investigador:

Fecha:/ /.....

Lugar:

Dibujo de la IEP:



Participantes:

Descripción de los hechos:

.....
.....
.....
.....
.....

Reflexión:

.....
.....
.....

REGISTRO BIBLIOGRÁFICO

	Datos Bibliográficos	Objetivos	Problema de investigación	Ideas principales del texto	Resultados	Conclusiones/reflexiones finales	Comentarios
Nº	Registrar los datos del texto de acuerdo a la norma APA 7ma. edición	Registrar los objetivos de la investigación/texto	Registrar las preguntas de investigación (en el caso que corresponda)		Los principales resultados (en el caso que corresponda)	Las principales conclusiones/reflexiones del documento	
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
....							

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA
Tesis de "**PARTICIPACIÓN DE PADRES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA**
ORIGINARIA EN NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL
INTERCULTURAL BILINGÜE EN APURÍMAC"

Información del consentimiento para ser leído con los
PARTICIPANTES DE ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD/ OBSERVACION

PARTICIPANTE

Estimado/a señor/a, estamos realizando una investigación etnográfica que tiene como propósito describir la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una IE inicial intercultural bilingüe de Apurímac. En tal sentido, deseamos invitarla/o a formar parte del estudio, participando en una entrevista a profundidad y observación participante sobre el tema expuesto, por lo que quisiéramos contar con su consentimiento.

La tesis la realizan Maribel Villalva Crispin y Misael Dison Jayo estudiantes de las Carreras de EIB de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). La información sobre el estudio se encuentra en este documento, el cual le pedimos que escuche y/o lea con atención. Por favor, siéntase en libertad de realizar todas las preguntas que considere, hasta que la información le quede clara. Debe saber que su participación es voluntaria, por lo que no tiene que participar si no lo desea. Si usted decide participar, podrá retirarse en cualquier momento de la entrevista, o no contestar parte de las preguntas que se hagan. No hay problema y no habrá consecuencias negativas por ello.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El estudio tiene el objetivo de describir la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria en niños de una IE inicial intercultural bilingüe de Apurímac, para comprender si aún siguen transmitiendo esta riqueza cultural a sus hijos y construyendo el aprendizaje de ellos de acuerdo a la cultura.

PROCEDIMIENTOS

Se trata de la realización de una entrevista a profundidad y observación participante que recoja datos informativos. El tiempo de duración de la entrevista será de 45 minutos aproximadamente y la observación participante será de 8 semanas aproximadamente. La entrevista y la observación participante será grabada con el fin de recoger lo mejor posible todo lo que se diga y evitar cualquier mal entendido. Esta grabación sólo será para uso de los investigadores y no tendrá acceso a ella ninguna otra persona. Acabada la investigación será eliminada inmediatamente. Asimismo, toda la información personal que se brinde será protegida por los investigadores.

RIESGOS Y BENEFICIOS

Su participación no reviste ningún riesgo para usted. De todos modos, si Usted se sintiera incómodo(a) con alguna pregunta, puede no contestar. Siéntase en libertad de expresarle a ella o él si es que en algún momento siente alguna incomodidad personal.

No existen beneficios directos, sin embargo, su testimonio va a contribuir a nuestra investigación.

PAGOS E INCENTIVOS

La participación en el estudio no tendrá ningún costo. Tampoco recibirán ningún pago o compensación

por su participación.

CONFIDENCIALIDAD

La participación de Ud. es confidencial y ningún informe o publicación que surja de esta investigación mostrará su nombre o alguna información que permita identificarlo. Tanto la grabación como la transcripción de la entrevista serán rotuladas con un código, que será guardada en archivos digitales con contraseña, sólo los investigadores tendrán acceso a ella. Asimismo, toda información contenida en ella, que permita su identificación, será borrada.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Si tiene alguna duda, puede comunicarse con Maribel Villalva Crispin, al teléfono [REDACTED] o al correo electrónico [REDACTED]

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

SÍ () NO ()

Doy permiso para que la entrevista y observación participante sea grabada

SÍ () NO ()

Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

.....
Firma del participante

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción de la investigación, he aclarado sus dudas al respecto, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán en confidencialidad y que los resultados obtenidos serán de uso exclusivo de la investigación.

.....
.....
Investigador

.....
Fecha

Nombre

TRÍPTICO



ALIANZA

PADRES Y DOCENTES

La alianza entre la familia y la institución educativa es primordial para la intervención e inclusión de nuestra cultura y lengua originaria en la educación y aprendizaje de nuestros niños

POR ELLO LO QUE BUSCAMOS ES:

Ver de qué manera es la participación de los padres en el aprendizaje de la lengua originaria de sus niños y saber que es lo que le facilita y obstaculiza en enseñarle el quechua.

Ñuqa munani
yachachinayquita quechua
siminchikta
warmanchikunaman.

CONTACTO



Lima-Perú



PARTICIPACIÓN DE PADRES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORIGINARIA EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

Por: Maribel Villalva y Misael Jayo



La participación de los padres de familia en la enseñanza del quechua a los hijos es muy importante para seguir valorando y manteniendo nuestra cultura

La importancia de la participación de los papas en el aprendizaje del quechua en los niños del nivel inicial

la familia es pilar fundamental para enseñar y transmitir la lengua nativa a las nuevas generaciones, de este modo, fortalecer la identidad cultural y al pasar los años pueda seguir trascendiendo como un elemento cultural y así:

Preveer la perdida

Preveer la ausencia

De la lengua originaria



La lengua originaria es la herencia que nos dejaron nuestros ancestros para seguir transmitiendo a las nuevas generaciones.

ENSEÑA A TU NIÑO (A) EL QUECHUA

EN DIFERENTES ESPACIOS Y MOMENTOS



En el hogar wasinchikpi



En el jardín Yachaywasinchikpi



En la chacra Chakrakunapi

