



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ENSEÑANZA BILINGÜE EN UNA
INSTITUCIÓN EIB UBICADA EN UN
CONTEXTO SEMIURBANO

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

INVESTIGADORA: VILMA QUISPE
PARI

LIMA - PERÚ

2019

JURADOS:

Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

Lic. María Lourdes Caycho Cuba

Mg. Jamine Amanda Pozú Franco

Presidente

Secretario

Vocal

Asesora: Dra. Frances Julia kvietok Dueñas

Índice:

1. INTRODUCCIÓN	
1.1. Descripción del problema de investigación.....	7
1.2. Justificación	8
1.3. Formulación del pregunta y específicos de investigación.....	9
1.3.1. Pregunta general.....	9
1.3.2. Preguntas específicas.....	9
1.4. Objetivo general y específico de la investigación	9
1.4.1. Objetivo general.....	9
1.4.2. Objetivo específico.....	9
1.5. Supuestos de la investigación.....	10
2. MARCO REFERENCIAL	
2.1. Marco normativo.....	11
2.2. Antecedentes.....	12
2.3. Bases teóricas.....	15
3. METODOLOGÍA	
3.1. Enfoque y tipo de la investigación.....	25
3.1.1. Unidad de análisis.....	26
3.1.2. Criterios de selección del caso o casos	26
3.1.3. Descripción de escenarios	26
3.1.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información y procedimiento de recojo de datos y breve descripción de los participantes.....	27
3.2. Ética de investigación.....	30
3.3. Plan de análisis.....	33
4. RESULTADOS	
4.1. La institución observada.....	31
4.2. El plan estratégico de la institución observada.....	32
4.3. Estrategias que utiliza el docente para la enseñanza de y en las lenguas.....	36
4.3.1. Estrategias de enseñanza de la lengua quechua.....	37
4.3.1.1. Estrategias vivenciales.....	37
4.3.1.2. Estrategias artísticas.....	43

4.3.1.3.	Estrategias tradicionales.....	49
4.3.2.	Estrategias de enseñanza en quechua.....	50
4.3.3.	Estrategias de enseñanza de la lengua castellana.....	57
4.3.3.1.	Corrección de errores.....	58
4.3.3.2.	Plan lector.....	59
4.3.3.3.	Trabajos en grupos pequeños.....	61
4.3.3.4.	Búsqueda de vocabulario nuevo en el diccionario.....	64
4.3.4.	Estrategias de enseñanza en castellano.....	66
4.3.4.1.	Estrategias lúdicas.....	68
4.4.	Características de los materiales que utilizan los docentes para la enseñanza de y en la lengua quechua y castellano.....	71
4.4.1.	Materiales didácticos para enseñanza de la lengua quechua.....	72
4.4.1.1.	Recurso naturales	72
4.4.1.2.	La TIC.....	74
4.4.1.3.	Materiales que provee MINEDU.....	75
4.4.2.	Materiales didácticos de enseñanza en castellano.....	75
4.4.2.1.	Materiales naturales y contextuales.....	76
4.4.2.2.	Materiales escolares	77
4.4.2.3.	La TIC.....	82
5.	CONCLUSIONES	
5.1.	Estrategias que utiliza el docente para la enseñanza de las y en las lenguas.....	85
5.2.	Características de los materiales que utilizan los docentes para la enseñanza de las y en las lenguas.....	86
6.	RECOMENDACIONES.....	87
7.	REFERENCIAS.....	91
ANEXOS.....		94

Resumen:

La presente investigación se realizó con el objetivo de describir la enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto de bilingüismo quechua y castellano. Donde se encontró diferentes estrategias, tanto para la enseñanza de las lenguas y en las lenguas, que los docentes utilizaban, aunque no tenían muy bien distinguidas. Del mismo modo, se identificó problemas que persisten en la educación intercultural bilingüe y que comparten muchas instituciones rurales EIB. Por ejemplo, el problema de la atención a los niños y niñas de bilingüismo emergente, la distinción de las estrategias de enseñanza de las lenguas y entre otros. Lo que se puede rescatar de la presente investigación, es la estrategia vivencial que se ejercía en la institución donde se realizó la investigación.

PALABRA CLAVE: Educación Intercultural Bilingüe, enseñanza de lenguas y en las lenguas y estrategias de enseñanza de la lengua quechua.

1. INTRODUCCIÓN

El eje principal de este trabajo gira en torno al desempeño docente en una institución intercultural bilingüe. Mediante este trabajo se describe los hallazgos respecto a las estrategias y materiales que los docentes utilizan para enseñar la lengua originaria en un contexto de bilingüismo emergente, escenario 3. Del mismo modo, se describen las estrategias y los materiales que los docentes utilizan para enseñar en la lengua castellana todas las competencias que un perfil del egresado de primaria lo demanda a los estudiantes de dicha institución.

El documento que a continuación se presenta es una construcción del proceso de investigación, desarrollado en las aulas de clase con los estudiantes de tres grupos de primer, cuarto y quinto grado de primaria. En primer momento, se plantea y se describe el problema de investigación, los objetivos, antecedentes y referentes teóricos, la metodología y por último los resultados enmarcados en el paradigma de la complejidad desde una investigación cualitativa, así como los elementos sobresalientes de dicha experiencia en el trabajo interactivo entre los integrantes de la institución y el investigador.

1.1. Descripción del problema de investigación

El sistema educativo nacional ha definido y viene implementando una política de educación intercultural bilingüe (EIB) para dar atención integral de calidad a los estudiantes de pueblos originarios con lenguas maternas ajenas al castellano. Por ello, en varias instituciones educativas primarias andinas y amazónicas, se adoptó este modelo EIB. En estos espacios, los docentes desarrollan su sesión de aprendizaje en dos lenguas, castellano y quechua, dependiendo del escenario sociolingüístico de su institución. En los últimos años, este modelo educativo de enseñanza bilingüe en las aulas ha dado resultados positivos (Dolz y Idiazabal, 2013).

Burga (2016) dio a conocer que el servicio EIB debe contar con: “docentes que conocen la cultura y la lengua de los estudiantes y manejan los enfoques y estrategias pedagógicas de EIB” (p. 18). Del mismo modo, la institución debe: “implementar una propuesta pedagógica de EIB acorde con la forma de atención que le corresponde según el escenario sociocultural y lingüístico que la caracteriza” (p. 18).

Sin embargo, Zúñiga (2009) afirma que los docentes que trabajan en estas instituciones EIB no logran el “desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje del castellano

como segunda lengua” (p. 120). Comparto dicha conclusión desde mi experiencia como practicante. Otros de los estudios más recientes evidenciaron que los estudiantes bilingües no eran atendidos de forma adecuada, porque los docentes no conocían teorías, ni metodologías, de tratamientos de las lenguas y culturas (Morales, 2015). Estos problemas se vienen arrastrando desde hace años, ya que, en el Informe Defensorial N° 174 (2016), también aparece este mismo problema de falta de atención adecuada de calidad a estudiantes de las zonas rurales con una lengua originaria.

El interés en la falta de estrategias, metodologías, herramientas y modelos adecuados de atención para desarrollar la lengua originaria y el castellano en los estudiantes surge porque es una demanda común en la mayoría de las instituciones rurales y urbanas en donde se implementa la política de EIB.

Muchos docentes que trabajan en estas instituciones rurales y semiurbanas, con enfoque intercultural y bilingüe, no hablan ni escriben bien la lengua, no dominan las metodologías de tratamiento de las lenguas, ni de las culturas y, por ende, los alumnos que egresan, tienen dificultades en comunicarse adecuadamente en diferentes contextos, son discriminados por sus compañeros y tienen bajo rendimiento escolar.

Este trabajo busca describir las necesidades educativas in situ con el objetivo de compartir una experiencia más actualizada de desarrollo de la EIB. A partir de esta información, se busca que se pueda reflexionar sobre las prácticas que se están realizando en las instituciones, que se creen otras modalidades de contratación de docentes bilingües y, también, que se implementen otras estrategias de atención de escenarios sociolingüísticos.

1.2. Justificación

Realizar un estudio etnográfico sobre el tema de “enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto semiurbano” es relevante y necesario, ya que permite conocer los avances y desafíos de la EIB en las zonas semiurbanas, que muchas veces son olvidadas por las autoridades.

El presente estudio etnográfico describirá algunas características fundamentales de una experiencia de EIB en un escenario sociolingüístico, tema que cuenta con pocas investigaciones y será de mucha ayuda para los demás docentes de zonas rurales que se interesen en estos temas.

Esta investigación aportará con información actualizada de la situación actual de la EIB en las zonas rurales, que puede ser utilizada para futuras investigaciones. Del mismo modo, esta investigación servirá de antecedente para diferentes estudios, y de referencia para la práctica educativa intercultural bilingüe. Se espera que, si se trata de aplicar esta experiencia a otros contextos, se tengan en cuenta las debilidades y fortalezas de la experiencia descrita en el presente estudio.

1.3. Formulación de la pregunta general y preguntas específicas

1.3.1. Pregunta general

- ¿Cómo se realiza la enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto de bilingüismo quechua castellano?

1.3.2. Preguntas específicas

- ¿Qué estrategias utiliza el docente para la enseñanza en las lenguas quechua y castellano?
- ¿Qué características tienen los materiales que utiliza el docente para la enseñanza de las lenguas quechua y castellano?

1.4. Objetivo general y específico de la investigación

1.4.1. Objetivo general

- Describir la enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto de bilingüismo quechua y castellano.

1.4.2. Objetivo específico

- Describir las estrategias que utiliza el docente para la enseñanza de y en las lenguas quechua y castellano.
- Describir las características de los materiales que utiliza el docente para la enseñanza de y en la lengua quechua y castellano.

1.5. Supuestos de la investigación.

En la institución educativa primaria de Machu Picchu¹, el docente interactúa con los niños y niñas en su lengua y se dirige a ellos utilizando estrategias adecuadas. Además, el docente crea espacios para fortalecer su segunda lengua y, del mismo modo, utiliza materiales innovadores y pertinentes con algunas dificultades.

En cuanto a la lengua, los niños y las niñas de esta institución tienen uso oral y uso escrito fluido de ambas lenguas. Por ende, el 50% de las áreas trabajan la lengua originaria, mientras que el otro 50% trabaja el castellano, que es la segunda lengua.

En el aula, los docentes toman la cultura como centro de aprendizaje. Por lo tanto, todas las actividades de aprendizaje que realizan giran en torno al contexto y la cultura, tomando en cuenta el calendario comunal. Del mismo modo, los docentes incorporan la ciencia y otros conocimientos mediante el diálogo equitativo de saberes.

La institución trabaja, de manera articulada, con la comunidad, los padres y madres de familia y otros actores para que se logren aprendizajes significativos.

Los docentes utilizan tecnologías de la información y comunicación (TICs) como herramienta para diferentes actividades académicas y, en especial, para el desarrollo de la competencia comunicativa que comprende hablar, escribir, leer y saber escuchar en las dos lenguas (Quechua- Castellano).

¹ Machupicchu es su seudónimo de la institución en donde se realizará el estudio etnográfico.

2. MARCO REFERENCIAL

En este apartado, se desarrollará un breve resumen del marco normativo nacional e internacional. También, se describirá algunos estudios realizados sobre el tema de la enseñanza bilingüe en otras instituciones primarias, similares a la que se va a estudiar. Por último, se conceptualizarán las palabras claves del estudio, para así tener una idea clara acerca del presente tema de investigación.

2.1. Marco normativo

En este apartado, se mencionará el marco normativo que avala la educación intercultural y bilingüe, como el Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, el cual fue decretado el 27 de junio de 1989 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este convenio es importante por su influencia en la cultura jurídica peruana, ya que induce al Estado para que brinde una educación de calidad a los niños y niñas de los pueblos originarios. También se utilizará la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, la cual fue adoptada el 13 de setiembre de 2007.

A partir de ello, se puede identificar que estos pueblos todavía no gozan de un derecho a la educación adecuado y relevante a sus contextos y lenguas. Por su parte, la constitución política de 1993 reconoce y fomenta la educación bilingüe e intercultural en las instituciones educativas interesadas. Este documento también reconoce el derecho fundamental de los niños y niñas al uso de su lengua, y compromete al Estado a respetarlas, promoverlas y difundirlas.

Asimismo, está la Ley N° 27558, o Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales, que fue celebrada en el 2001. Del mismo modo, está la Ley N° 27818 del Congreso, que aprueba el fomento de la EIB en las instituciones. Otras leyes que avalan la educación adecuada son la Ley N° 28044, o la Ley general de educación, y también el decreto supremo N° 006-2016-MINEDU que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Por último, está la Ley N° 29735, ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Esta ley fue adoptada en el 2011 y es considerada

como importante ya que menciona los derechos de todos los hablantes de lengua originarias.

2.2. Antecedentes

Uno de los primeros estudios de educación bilingüe (EB) en escuelas rurales de Perú fue realizado por Hornberger (1990) en escuelas bilingües en Puno. Estas instituciones habían ya implementado el Proyecto Educativo de Educación Bilingüe (PEEB) con tres organizaciones a cargo. A través de este estudio etnográfico, se dio a conocer cómo las escuelas EB lograban el objetivo de mantener la lengua quechua, la cual era la lengua materna de los estudiantes. En primer lugar, la autora describe cómo se utilizaba el quechua, como medio de enseñanza, en todas las materias y en los seis años de educación, para lograr desarrollar aprendizajes académicos. Entre sus resultados, Hornberger (1990) observa cómo los niños y niñas tenían más participación en el aula, de manera oral, al igual que en la participación en la lectura y en la escritura. También, ella describe la comunicación efectiva que había en el aula bilingüe, a diferencia del no-bilingüe, y el éxito que obtuvo en la transmisión de contenidos.

En segundo lugar, la autora también describe las dificultades durante el desarrollo del proyecto, como, por ejemplo, la falta de textos para todos los alumnos; se producían textos y guías, pero no eran suficientes. Del mismo modo, menciona el factor docente, puesto que la administración educativa regional trasladaba con frecuencia a los docentes. Había veces donde los docentes preparados eran llevados a instituciones no-bilingües en pleno año escolar. También se identificaron algunas limitaciones con maestros entrenados por el proyecto. Como menciona Hornberger (1990), “a veces había que contar también con el problema de los maestros entrenados por el proyecto que, por un motivo u otro, no aplicaban las metodologías bilingües o no querían hacer por razones de labor extra” (p. 397). Además, los docentes enfrentaban resistencias comunales a la enseñanza del quechua en las instituciones, ya que “[...] los miembros de las comunidades esperan y desean que el castellano sea la lengua enseñada y hablada en la escuela” (p. 398). Por

último, cabe indicar que, en este estudio, no se observó que se aplicaran prácticas interculturales, solamente prácticas bilingües.

Otra de las experiencias registradas fue realizada por Zavala (2007) en las escuelas bilingües de Azángaro, Puno, donde se implementó la propuesta intercultural bilingüe, a través del proyecto de Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA). Este estudio etnográfico dio a conocer cómo estas escuelas interculturales bilingües lograban el objetivo de fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad, y promover el empoderamiento de las comunidades quechuas para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus localidades. Primero, Zavala (2007) describe cómo se incluyeron a los padres, las madres y las autoridades comunales en el proceso de capacitación, evaluación curricular e, inclusive, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, del cual se obtuvo interesantes resultados, ya que muchos de los padres tenían conocimiento de lo que sus hijos aprendían. Por lo tanto, los padres de familia podían ayudarlos en casa. Todo este proceso de inclusión ayudó a generar confianza y más compromiso con los participantes, ya que, según la autora, antes, existía desconfianza hacia la EIB. Paralelamente, los niños y niñas aprendían a escribir en quechua y luego en castellano sin dificultades.

Segundo, la autora describe cómo el proyecto también brindaba talleres a los padres, a las madres y a las autoridades. Esto ayudaba más en el desarrollo de la EIB en la institución. Además, los padres estaban más atentos a los aprendizajes de sus hijos y pedían cuentas a los docentes, cuando faltaban mucho o suspendían clases “los padres encaran al docente cuando éste falta mucho a las reuniones, cuando suspende las clases, o cuando sus hijos no alcanzan los resultados esperados” (p. 211).

Tercero, Zavala (2007) describe como los responsables de CARE empezaron a interesarse por los materiales educativos contextualizados para que los niños aprendan mejor. Como no se contaba con muchos materiales, se empezó a invitar a abuelos, padres y otros autores, para que relaten historias. El resultado de esta iniciativa fue óptimo. Además, según la autora, se ayudó a que los participantes y los niños y niñas valoren más su bagaje cultural y que adopten una nueva actitud hacia sus saberes y su lengua.

Cuarto, Zavala (2007) describe cómo el proyecto EDUBIMA obtuvo la aceptación de las autoridades y el respaldo e incorporación de la EIB en el proyecto regional de Puno. Después, se logró la institucionalización y visibilización de la propuesta EIB en sectores oficiales.

Quinto, la autora describe cómo los niños y niñas, en el examen de rendimiento que se realizó en agosto del 2006, mostraron diferencias muy significativas en comprensión lectora, producción de textos, en quechua y matemática.

Fueron 90% mejores en comprensión lectora y producción de textos en castellano (un promedio de 13,4 frente a 7,1 en una escala del 1 al 20); 11,62% mejores para quechua (un promedio de 12,1 frente a 1,0); y 13, 2% mejores para matemática (un promedio de 13,4 frente a 5,8). Los propios padres de familia son conscientes del progreso de los niños y de que, con el proyecto EDUBIMA, la educación en su comunidad ha mejorado. (p. 217)

Por último, la autora resalta las brechas que aún están por cerrar; como, por ejemplo:

la interiorización de los cambios por parte del docente y la implementación de la EIB en todas las instituciones urbanas, rurales, polidocente, multigrado, unidocente y para todos los niveles.

Otro estudio relevante sobre la enseñanza del quechua en escuelas urbanas de Apurímac, Perú fue realizado por Zavala, Mujica, Córdova, & Ardito (2014). Mediante un estudio etnográfico en tres escuelas del distrito de Andahuaylas, se recogió tres experiencias de maestros en el aula con el objetivo de saber “el tipo de profesores que se comprometen con estas iniciativas” (p. 162).

Entre los hallazgos se enfatiza que dos de los tres docentes, son de procedencia rural y otra es ciudadana. Dos de los docentes no fueron formados en temas de EIB y otro trabajó por varios años el tema. Dos de los maestros cuentan con el apoyo de sus colegas y son respetados por los actores educativos mientras que uno no cuenta con ningún apoyo. Al respecto de las estrategias de enseñanza, dos de los docentes observados trabajan con estrategias interactivas, vivenciales y lúdicas, y uno utiliza estrategias más tradicionales, como la memorización de contenidos. En los tres casos, enseñar quechua ayudó a los docentes a reconstruir su identidad, reaprender lo que en algún momento ya estaba siendo reemplazado por el castellano y hacer uso fluido del quechua nuevamente.

Además, en el estudio, los autores mencionan que “[...] el quechua no es necesariamente la segunda lengua de los estudiantes de las escuelas urbanas de Andahuaylas” (Zavala et al, 2014, p. 165). Por ello, se refieren a los estudiantes como bilingües emergentes, ya que tenían diferentes grados de bilingüismo que adquirieron en su entorno familiar, o comunal, y no se trataba meramente de la enseñanza del quechua como segunda lengua.

Estas tres experiencias nos reflejan un buen avance del desarrollo de la educación bilingüe y educación intercultural bilingüe en las zonas registradas. Sin embargo, desde sus comienzos, la educación intercultural bilingüe, ha contado con muy poco o nada de apoyo político. Si hasta el momento, se vio un avance significativo en comparación de hace 50 años, es gracias a la labor de muy pocos comprometidos que con esfuerzo sacan adelante este proyecto político de interculturalidad y bilingüismo en nuestro país.

2.3. Bases teóricas

En esta sección, se describen los conceptos claves con los cuales se trabajará durante la investigación etnográfica. Para ello, se citan a diferentes autores que conceptualizan desde diversas perspectivas las palabras claves con los que se trabajarán.

Educación Bilingüe: La educación bilingüe es cuando se enseña en dos lenguas para que el aprendizaje sea significativo. Según Baker (1993), existen cuatro modelos de educación bilingüe, los cuales son: transitorio, sumersión, inmersión y mantenimiento. Estos modelos son trabajados también por Nispen (2012), quien detalla que el primero utiliza la lengua materna de los niños y niñas para lograr el dominio de lengua dominante en un promedio de dos a tres años. El objetivo de este tipo de educación por transición es lograr la integración y la asimilación de los niños y niñas a la escuela. El segundo consiste en poner al niño o niña cuya lengua es una lengua minoritaria a una escuela que enseña la lengua mayoritaria. El objetivo del modelo de sumersión es que los niños y niñas pierdan su propia lengua y cultura lo más pronto posible para la asimilación a la cultura dominante. En estos dos primeros modelos la lengua materna cumple el rol de “herramienta para la enseñanza de la lengua oficial” (Nispen, 2012, p. 74) ya que en los dos casos se no se tiene la intención de enseñar la lengua materna de los niños y niñas, sino se utiliza como medio para la transición de la lengua materna a la lengua oficial. El tercer modelo promueve la enseñanza de una segunda lengua dirigido a niños y niñas de culturas y lenguas mayoritarias como lengua materna. El objetivo del modelo por inmersión es promover el bilingüismo. El cuarto, y último, modelo utiliza la lengua minoritaria y materna de los niños y niñas como un medio de instrucción en la escuela al

igual que la lengua oficial. El objetivo del modelo de mantenimiento es desarrollar competencias lingüísticas en ambas lenguas, L1 y L2. Baker y Jones agregan que “la lengua materna de los niños está protegida y desarrollada, pero al mismo tiempo hay un desarrollo de la lengua oficial” (como se citó en Nispen, 2012, p.29). Esta contribución es clave, ya que, con la educación intercultural bilingüe, se apunta a este modelo para que los niños y niñas bilingües sean atendidas en sus lenguas y, al mismo tiempo, aprendan en y la lengua mayoritaria.

Se enfatiza la importancia de la educación bilingüe en contextos bilingües, ya que se considera que la lengua es muy importante para preservar la diversidad cultural. Al respecto, Nispen (2012) menciona que:

Por un lado, la conducta, la cultura y el pensamiento no pueden existir sin la lengua. Por otro lado, no se puede comunicar sin el pensamiento. Es decir, la lengua y el pensamiento están relacionados. Existe una relación fuerte entre la lengua y el pensamiento, por lo cual enseñar la lengua aumenta las habilidades sociales de los niños (p. 8).

Estas dos citas son las razones por las que se debe mantener la diversidad lingüística en el Perú. Por lo tanto, para lograr mantener las lenguas en diferentes contextos, se debe brindar una educación bilingüe de calidad a los niños y niñas que tienen una lengua originaria y demanden este tipo de educación.

Uno de los enfoques que se aproxima a esta tarea es el enfoque comunicativo que consiste “en la construcción del sentido que tienen los mensajes que son comunicados a través de lo que se habla, lo que se lee y lo que se escribe” (Saldívar, 2015. p. 26) Además según la misma autora, Saldívar, este enfoque favorece la autoafirmación y la enseñanza de la lengua a través de tareas reales; aparte de que el estudiante desarrolla competencias comunicativas lingüísticas y bilingües.

Educación intercultural bilingüe: Como se menciona en el Plan Nacional de EIB (2016), la EIB es una política pública de atención a los niños y niñas que tienen más de una lengua. Específicamente:

Es una política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de los pueblos originarios

para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural (p. 7).

Por su parte, la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural y Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA, 2013) enfatiza que:

En la EIB, es importante remarcar el derecho al uso y desarrollo de las lenguas en la escuela. Las lenguas no son solamente un medio de comunicación, sino que representan la estructura misma de las expresiones culturales y son portadoras de identidad, valores y concepciones del mundo (p. 29).

Por ello, en la EIB, la lengua y la cultura son elementos fundamentales que están vinculados al aprendizaje de los niños y niñas.

Según DIGEIBIRA (2013), una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad en el nivel inicial, primario y secundario en una lengua originaria como primera o como segunda lengua. En esta escuela, los estudiantes logran óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuentan con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y además cuenta con docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural. Del mismo modo, la escuela intercultural bilingüe es una institución educativa inserta en la comunidad, que responde a sus intereses y necesidades y que tiene una estructura y funcionamiento acordes con la cultura de los estudiantes.

Según la propuesta pedagógica elaborada por DIGEIBIRA (2013), algunas de las características resaltantes de la EIB serán resaltadas en las siguientes líneas:

- 1) Pertinencia y calidad en los procesos de enseñanza. Esto supone que se debe contar con un currículo intercultural que considera la cultura y la lengua del estudiante. Además, utilizan materiales que ayudan al logro de aprendizajes.
- 2) Autonomía en la gestión, participación y articulación a redes educativas entre ellas la comunidad. Significa que la institución promueve la participación de los

actores educativos, recogen y respetan los valores y formas de organización de la comunidad y hacen uso del calendario comunal.

- 3) Convivencia intercultural y favorable para el aprendizaje. Quiere decir que la institución intercultural es abierta al diálogo, y rechaza todo tipo de discriminación de toda índole. En otras palabras, se reconoce y valora la diversidad en todos sus aspectos.
- 4) Relación escuela-familia-comunidad. Significa que la escuela incorpora a la familia y a la comunidad en los procesos educativos.

En el mismo documento, también se señala la importancia de conocer y valorar la cultura de los estudiantes, por parte de los docentes. Además, se enfatiza la importancia de dominar la lengua originaria y el castellano, de manera escrita y oral.

Planificación de uso de las lenguas: Mediante la Propuesta Pedagógica de EIB DIGEIBIRA (2013), el Ministerio de Educación propone cuatro escenarios de dominio. De esta forma, se intenta dar un tratamiento adecuado, contextualizado y más cariñoso para lograr uno de los perfiles de egreso de un estudiante que estudia en una institución intercultural bilingüe, es la siguiente:

Tabla 1

Tratamiento de lengua que se sugiere para escenario 1

1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 100% todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 80% de los temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo de aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 60% de temas de todas las áreas o el 60% de las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas o el 50% de las áreas en lengua originaria como L1.
No se desarrolla ninguna clase en castellano como L2.	Desarrollo de algunas clases de arte y educación física en castellano como L2.	Desarrollo del 20% de temas de algunas áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 30% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 40% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en castellano como L2.
Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.

La tabla 1 muestra el tratamiento que se debe dar a los estudiantes del escenario 1. Fuente:

Propuesta Pedagógica de EIB (2013).

En el primer escenario, los aprendices tienen la lengua nativa (L0) como lengua materna (L1), y se usa más en la comunicación consuetudinaria con el entorno que le rodea, ya sea dentro o fuera del aula. En este escenario, el conocimiento del castellano (LC) es precario. En este caso, el tratamiento que se le ofrece a este escenario, por parte del Ministerio, es lo siguiente:

En el nivel primario: En todos los grados, se enseña la lengua nativa en el área de comunicación, y se enseña el castellano en el área de comunicación L2. En primer grado, se avanzan todas las áreas en la lengua originaria, como primera lengua. En segundo grado, se desarrollan todas las áreas en L0, como L1, y se utiliza el castellano, como segunda lengua, en algunas clases de arte y física. En tercer grado, se avanza el 80% de los contenidos de todas las áreas en lengua originaria, como primera lengua, y se avanza el 20% de contenidos de algunas áreas en castellano, como segunda lengua; y ninguno en castellano. El castellano se enseña en el área de comunicación como segundo idioma. En cuarto grado, se avanza aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en lengua nativa, como L1, y se desarrolla el 30% de temas de todas las áreas en castellano, como L2. En quinto grado, se ejecuta el 60% de contenidos de todas las áreas en L0, como L1, y se ejecuta el 40% de contenidos de todos los cursos en castellano, como L2. En sexto grado, se avanza el 50% de contenidos, o 50% de las áreas en idioma originaria, como L1, y se avanza con el 50% de los contenidos de todas las áreas en castellano, como L2. (Propuesta Pedagógica de EIB, 2013). Cabe mencionar, también, que “las dificultades más notorias se manifiestan en los primeros grados” (Morales, 2015, p 79). Por ello, es recomendable reforzar, fomentar, fortalecer la oralidad y la escritura de la lengua en los primeros años.

Tabla 2

Tratamiento de lengua que se sugiere para el escenario 2

1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de las diferentes áreas en lengua originaria como L1.		Desarrollo del 50% de los temas de todas las áreas o del 50% de las áreas en lengua originaria como L1.			
Desarrollo de algunas clases de las áreas como Arte, Educación Física, Personal Social en castellano como L2.		Desarrollo del 50% de los temas de todas las áreas, o del 50% de las áreas en Castellano como L2			
Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2

La tabla 2 muestra el tratamiento que se debe dar a los estudiantes del escenario 2. Fuente: Propuesta Pedagógica de EIB (2013).

En el segundo escenario, más conocido como escenario 2, los y las estudiantes tienen la lengua oriunda como L1, manejan el castellano de manera aceptable y se comunican en ambas lenguas en situaciones diferenciadas. A aquellos se les denomina bilingües coordinados, o bilingües de cuna, porque aprendieron ambas lenguas al mismo tiempo. Del mismo modo, sus padres se comunican en las dos lenguas. En este escenario, se sugiere trabajar L0, como área de comunicación, de primero a sexto. L1 y del mismo modo se enseña castellano como área de comunicación L2. Después, de primero a segundo, se plantea avanzar algunas áreas en L0, como L1 y ejecución de algunas clases de las áreas como arte, educación física, personal social en castellano como L2. En los grados 3º, 4º, 5º y 6º varía en que el 50% de los contenidos de las áreas deben trabajarse en idioma originaria como primera lengua (L1). Del mismo modo, se avanza el 50% de los contenidos o 50% de las áreas en castellano como segundo idioma. (Propuesta Pedagógica EIB, 2013).

Tabla 3

Tratamiento de la lengua que se sugiere para el escenario. Fuente: Propuesta Pedagógica de EIB (2013).

1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo del 60% de temas de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en castellano como L1.
No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas a nivel oral en lengua originaria como L2	Desarrollo del 20% de clases en lengua originaria como L2	Desarrollo del 30% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L2	Desarrollo del 40% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L2	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L2
Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2

La tabla 3 muestra el tratamiento que se debe dar a los estudiantes del escenario 3. Fuente:

Propuesta Pedagógica de EIB (2013).

En el tercer escenario, los estudiantes hablan el castellano como primer idioma, pero entienden y hablan un poco el idioma oriundo. En este escenario, según el Ministerio de Educación, los padres, madres, abuelos y otros familiares se comunican en la lengua originaria entre ellos, pero a sus hijos ya no les hablan. También, en este escenario están los niños y las niñas bilingües pero que ya están dejando de lado la lengua originaria (valoración negativa) y dándole más valor al castellano. Este escenario es la inversa del escenario 1. Los estudiantes de primer a sexto grado avanzan en castellano en todas las áreas porque es su primer idioma. La enseñanza de la lecto-escritura en el idioma oriundo se da en el área de comunicación en L2. En primer y segundo grado, se plantea el avance de algunos contenidos a nivel oral en idioma oriundo como segunda lengua. En el tercer grado, avance de todas las áreas en castellano como primera lengua y desarrollo de 20% de las clases en lengua oriunda como L2. En cuarto grado, avance de aproximadamente el

70% de los contenidos de todas las áreas en castellano como lengua materna y desarrollo de

30% de temas de todas las áreas en idioma originaria como área de comunicación de segunda idioma. En quinto grado, se sugiere el avance de 60% de contenidos de todas

las áreas en castellano como L1 y avance de 40% de los contenidos de todas las áreas en lengua nativa como L2. En sexto grado, se plantea el avance del 50% de contenidos de todas las áreas en castellano como L1 y trabajar el 50% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L2. (Propuesta Pedagógica de EIB, 2013)

Tabla 4

Tratamiento de lengua que se sugiere al escenario 4. Fuente: Propuesta Pedagógica de EIB (2013).

1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de la mayoría de temas de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de la mayoría de temas de todas las áreas en castellano como L1.
No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria como L2	Desarrollo de temas de algunas áreas en lengua originaria como L2
Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2

La tabla 4 muestra el tratamiento que se debe dar a los estudiantes del escenario 4.

Fuente: Propuesta Pedagógica de EIB (2013).

En el cuarto, y último, escenario están los niños y las niñas que tienen como primera y única lengua el castellano. En ocasiones muy limitadas, el uso de la lengua originaria se mantiene solo en los abuelos. Para este escenario, de primer a sexto grado, se propone trabajar el castellano como área de comunicación, y el idioma oriundo como área de comunicación en segunda lengua. En donde varía es lo siguiente: de primer a tercer grado

se plantea trabajar todas las áreas en castellano como primera lengua y no se dan clases en lengua nativa como L2. De cuarto a sexto grado se plantea trabajar la mayoría de contenidos de todas las áreas en castellano como L1 y desarrollo de algunos contenidos de algunas áreas en lengua nativa como L2. (Propuesta Pedagógica de EIB, 2013)

En todo este estudio no se toca el tema del nivel secundario, ya que, el tipo de tratamiento que se da varía según el escenario, el nivel de dominio y el nivel educativo de los estudiantes y la institución. En todos los escenarios, lo que influye, es cómo aplican el modelo de tratamiento en cada uno de los escenarios reales. Ya que se tiene antecedentes de que, por ejemplo, en la teoría se dice que se debe aplicar el modelo de mantenimiento de las lenguas y sin embargo, en la realidad se aplica el modelo de transición.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Una de las definiciones que más se acerca a las estrategias de enseñanza y aprendizaje es que se conceptualiza como: “el conjunto de actividades que se planean de acuerdo con las necesidades que se tengan, los objetivos que se persigan y la naturaleza del curso que se imparte, todo con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje” (Villarreal-Treviño, 2006, p.21). En este caso, lo primordial es lograr el objetivo para que los estudiantes, a quienes se dirigen estas medidas, logren un aprendizaje significativo. Parra (2003) define y diferencia las estrategias de enseñanza y aprendizaje y afirma que: “las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente, (...). Las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante” (p.9). Mientras que la primera es ejercida por el docente, la segunda es una actividad intencional que realiza el estudiante para facilitar su adquisición.

Es importante diferenciar entre la enseñanza de la lengua que requiere estrategias que ayuden a los estudiantes a aprender la lengua, y las estrategias de enseñanza que deben de ayudar a los estudiantes a obtener aprendizajes de las áreas en una lengua. Respecto a este tema, Anderson (2005) afirma que:

Las estrategias son acciones conscientes que los estudiantes realizan para mejorar su aprendizaje. Ya que las estrategias son conscientes, se posibilita una

participación activa del estudiante en su selección y uso. Las estrategias no son acción aislada, sino un proceso en el que se orquestan más de una acción con el fin de lograr una tarea de aprendizaje (p. 171).

Cabe mencionar que, durante la descripción de los resultados, se utilizarán constantemente los siguientes términos: lengua indígena u originario, lengua materna o primera lengua, segunda lengua y lengua de herencia. Estos términos se manejarán con los siguientes conceptos:

Lengua indígena u originaria: Todas aquellas lenguas que son anteriores a la difusión del idioma español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional (Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2016, p. 8).

Lengua materna (L1): Conocida también como primera lengua. Es aquella en la cual el niño o niña empieza a hablar. Ya que la lengua materna es nuestro primer medio de comunicación lingüístico, esta es la base del pensamiento y es imprescindible para obtener nuevos aprendizajes (Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2016, p.8).

Segunda lengua (L2): Se denomina segunda lengua a aquella que es aprendida después de haber adquirido la lengua materna. Aprender una segunda lengua requiere de mucha motivación, apertura y disponibilidad para aprender, así como también un ambiente favorable para el aprendizaje (Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2016, p. 8).

Lengua de herencia: Es la lengua de una persona o grupo humano, que, por diferentes factores, no les ha sido transmitida. Denominada también lengua hereditaria. Cuando la lengua de herencia no se ha transmitido como lengua materna, esta puede ser enseñada como segunda lengua. (Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2016, p. 8)

Dominio de las lenguas de interacción en la enseñanza- aprendizaje bilingüe: El dominio de las lenguas se refiere a la capacidad de dominar las lenguas quechua/castellano para enseñar áreas o enseñar la lengua. Del mismo modo, para poder comunicarse con otras personas ya sea oral, escrita, mímico u otro. Esto es importante

porque el aprendizaje de lengua del estudiante dependerá mucho del nivel de dominio de la lengua del estudiante (Morales, 2015; Propuesta Pedagógica de EIB, 2013).

Enseñanza de lenguas: Según la Propuesta Pedagógica de EIB, DIGEIBIRA (2013), la enseñanza de lenguas significa desarrollar “habilidades comunicativas” en las lenguas. Desde esta perspectiva, este término es como un área donde se desarrollan las cuatro habilidades fundamentales; hablar, escuchar, leer y escribir.

Enseñanza en las lenguas: En este caso, según la Propuesta Pedagógica de EIB (2013), las lenguas se convierten en un instrumento de comunicación para construir el aprendizaje de conocimientos. El uso de las lenguas será dependiendo del dominio de los y las estudiantes en cada contexto de desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Competencia comunicativa: Recientemente, esta denominación se empezó a utilizar en el

Currículo Nacional y en otros documentos como la Propuesta Pedagógica de EIB (2013) y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2016). Walqui y Galdames (2004) mencionan que: “la competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona de expresarse de manera apropiada a las circunstancias, en situaciones diversas, con interlocutores variados, logrando sus objetivos sociales a través del manejo de un idioma determinado” (p. 25). Entonces, lograr una competencia comunicativa supone “una

considerable ampliación de los objetivos del aprendizaje, pues el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos” (Alexopoulou, 2012, p. 92). Entonces, que una persona se comunique

adecuadamente en dos lenguas, sea el caso del quechua o el castellano, hace que esa persona sea bilingüe, ya que facilita su desenvolvimiento entre dos escenarios culturales distintos.

Enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa: Según Salas (2014), este enfoque parte de las experiencias del estudiante y se centra en el desarrollo de las cuatro destrezas

comunicativas poniendo énfasis en la interacción en situaciones reales de los aprendices. Se consideró relevante este enfoque porque, como menciona la autora, es reciente e innovador en el campo de la pedagogía.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y tipo de la investigación

El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo y es de tipo etnográfico. Para Restrepo (2016), esta metodología es “más que una ciencia, es el arte de leer sutilmente la vida social” (p. 22). Del mismo modo, una etnografía se asemeja a fotografiar, mediante descripciones, a un pueblo o contexto determinado. Se eligió este método de investigación cualitativo- descriptivo porque me permitía describir, registrar y analizar las prácticas educativas Intercultural bilingües de la institución elegida con un enfoque más abierto a la subjetividad de los individuos participantes.

3.1.1. Unidad de análisis

Durante el trabajo en campo, se observó las prácticas educativas bilingües en una institución EIB de una zona semiurbana en la provincia de Espinar-Cusco. Con más énfasis en las estrategias que los docentes de primero, cuarto y quinto grado utilizaban para la enseñanza de la y en la lengua quechua y castellano. Del mismo modo, los materiales que los docentes utilizaron para enseñar en las lenguas y las lenguas. Los actores que participaron en las entrevistas y observaciones fueron los estudiantes de los grados mencionados, los docentes y dos madres de cuarto grado que participaron en la entrevista.

3.1.2. Criterios de selección del caso

Se eligió a la institución educativa porque viene desarrollando una educación intercultural bilingüe en todos sus grados. Del mismo modo, en el contexto comunal se habla quechua como primera lengua y castellano como segunda lengua. En el contexto escolar, esta situación cambia porque la mayoría de los y las estudiantes tienen como primera lengua el castellano y quechua como L2. También se escogió esta I.E. porque cuenta con docentes bilingües que ejercen la interculturalidad, la educación bilingüe en

el aula y en esta institución primaria realizaremos la práctica pre profesional correspondiente.

Los grados observados se escogieron porque había disponibilidad, me brindaron confianza y estaban dispuestos a colaborar conmigo. Además, en esos grados realicé mi práctica pre-profesional en el marco del curso de práctica pre-profesional continua II y práctica profesional continua I.

3.1.3. Descripción de escenarios

El estudio se enfocó en la práctica educativa bilingüe. Por lo tanto, los actores involucrados eran los docentes y el enfoque era el uso de estrategias y materiales que ellos utilizaban para enseñar las lenguas y enseñar en las lenguas quechua y castellano. Del mismo modo, los actores también fueron todos los estudiantes de los grados observados. En específico, se observó el desarrollo de las actividades de aprendizaje de L1 y L2, las estrategias y los materiales que se hacían uso para tal actividad; a los padres y madres de familia en relación a su participación como transmisores de la lengua originaria a sus hijos e hijas.

La Institución está ubicada en el departamento de Cusco, provincia de Espinar, distrito de Coporaque. La institución seleccionada recientemente viene trabajando con el modelo de Educación Intercultural bilingüe. La comunidad de donde provienen los niños y las niñas tienen quechua como lengua originaria. Sin embargo, estos estudiantes ya no hablan esta lengua dentro de la institución, ellos ya tienen como primera lengua al castellano. Por ello, los docentes de esta institución, como meta, se pusieron revitalizar el uso de lengua con la ayuda de sus padres, madres y otros familiares.

A continuación, se muestra el número total de actores educativos al momento del estudio:

Se entrevistaron seis estudiantes, dos de cada grado. Del mismo modo, se entrevistó también a los tres docentes de los grados observados y a algunas madres de los estudiantes entrevistados.

- Los estudiantes que se entrevistaron fueron los que más hablaban en quechua, en castellano y los que estaban dispuestos a participar.
- Los docentes que participaron, tanto en las entrevistas y en las observaciones fueron los encargados de cada grado y se seleccionó por disponibilidad.
- Los padres y madres de familia que participaron fueron los apoderados de los estudiantes participantes que participaron en la entrevista y observación.

3.1.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información y procedimiento de recojo de datos y breve descripción de los participantes

Se empleó una serie de estrategias que incluían la observación participante, entrevistas, conversaciones formales e informales y recopilación de documentos. Las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, al igual que las conversaciones formales e informales, se realizaron, algunas veces, en la lengua quechua y, otras veces, en castellano, dependiendo a los participantes.

Observación participante: La observación participante se realizó dentro y fuera del aula. Se observó a los docentes y estudiantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en L1 y L2 y también a ellos y a los padres y madres de familia en las actividades vivenciales que se realizaban. En total se observó 40 sesiones, de las cuales solo ocho fueron transcritos. El instrumento que se utilizó fue la guía de observación, que se encuentra en el anexo No. 2. Personalmente, durante la participación tuve la oportunidad de ayudar a los docentes y también de facilitar algunas actividades de aprendizaje.

Además, durante la observación se emplearon la toma de fotos y video para evidenciar y recordar lo observado, tanto a las acciones de los docentes, de estudiantes y de otros participantes, si es que hubo. En total se tomaron 100 fotos y ocho videos.

Cuaderno de campo: Se utilizó durante todo el proceso de trabajo de campo donde se anotaron acciones de los niños o niñas, ideas importantes recolectadas durante las observaciones, las preguntas que surgían al momento de observar para luego repreguntar, anotar fechas de entrevistas, y entre otros. Se empleó en todos los momentos de la observación, de la entrevista y del acompañamiento a las actividades vivenciales, fuera y dentro del aula. En total se obtuvo 20 notas de campo en la lengua quechua y castellano. Entrevista semi estructuradas: Las entrevistas se realizaron en la institución, con el objetivo de recoger información acerca el uso de las estrategias y uso de los materiales para la enseñanza de la y en la lengua, los beneficios y los retos de la educación intercultural bilingüe. Se le entrevistó, en variadas ocasiones, a los actores educativos; Al director, docente del aula de cuarto, quinto y primero, niños y niñas de cuarto, quinto y primero; dos padres y dos madres. En total, se obtuvieron 14 entrevistas y la duración varió entre 5 y 60 minutos, como máximo. Del mismo

modo, solo dos entrevistas se realizaron en quechua porque así decidieron y los demás se realizaron en castellano. La mayoría de las entrevistas fueron grabadas en audios y cuatro entrevistas solo se anotaron porque no había en que grabar; la batería del celular se había acabado o los entrevistados se sentían incómodos. Todas las entrevistas fueron individuales a pesar de que se había planificado realizar algunos grupales, pero durante el trabajo, no fueron necesarios. Para realizar la entrevista se contó con el apoyo de una guía de entrevista, diseñada, especialmente para cada participante (Ver anexo No. 3).

Conversaciones: este método se aplicó en diferentes espacios, por ejemplo: con el docente se dio una vez finalizada, antes del inicio o durante la actividad de aprendizaje. Con los estudiantes se dio en los recesos, con el objetivo de recoger información, algunas sugerencias, quejas, felicitaciones y otros. Las conversaciones con los docentes también se dieron en los recreos, salida o almuerzo.

Recolección de documentos: se recolectaron documentos básicos como la programación curricular anual de la institución, el calendario comunal, y ficha de caracterización sociolingüística con el objetivo de obtener más información complementaria o lo observado. Estos documentos se recolectaron en físico y una en virtual.

Tabla 5

Tabla general de datos recolectados

Tipo de datos	Cantidad
Entrevistas	14
Notas de campo	20
Videos	08
Fotos	100

Sesiones	08
Documentos físicos	03

La tabla 5 muestra la cantidad de información recopilada según los instrumentos utilizados. Fuente: elaboración propia.

Durante el empleo de los instrumentos de recojo de información, algo que ayudó mucho para que los docentes y los estudiantes se expresaran con confianza en la lengua que ellos se sentían cómodos, fue el ser quechua y castellano hablante como ellos. También ayudó estar familiarizada, conocer y entender todas las dificultades que existen en una comunidad. Del mismo modo, ayudó bastante el haber estudiado en una institución rural, haber crecido en un contexto similar a ellos y haber sobresalido siendo quien soy, con mi lengua y mi cultura.

3.2. Ética de investigación

Durante la investigación, se tomó en cuenta los principios de ética de la investigación, que se detallan en los siguientes párrafos:

La reciprocidad: Se dirigió a los participantes en la lengua que ellos hablaban, se les entregó un presente (pan y gaseosa) en muestra de cariño por brindarnos información y por permitir realizar la investigación. Se trató con mucho respeto a los participantes y también se hizo firmar un consentimiento con anticipación e información a todos (ver anexo No.2). En todo momento, se respetó la decisión de los participantes en cuanto a toma de fotos, videos y el uso de la lengua.

El respeto a la participación: La información obtenida es utilizada de manera confidencial, bajo códigos. Las fotos y videos fueron tomadas protegiendo el rostro del participante, y una vez finalizada el estudio estos archivos serán almacenados en el drive por un periodo de cinco años, pasada esta fecha serán eliminadas.

Beneficios: Los participantes de esta investigación no recibieron ningún beneficio económico, más que el informe que se le devolvió al culminar el trabajo de campo solo a los que participaron, tampoco se les cobró por participar en la investigación.

Maleficencia: Del mismo modo, la identidad de los participantes es manejada de manera anónimo, no se menciona el nombre de los lugares específicos, ni de la institución. Por lo tanto, los participantes no corren ningún riesgo que les dañe.

3.3. Plan de análisis

El análisis de la información fue, principalmente, de carácter cualitativo; el procedimiento que se siguió para la organización de la información fue lo siguiente: primero, se realizó la revisión y organización de datos por eventos y métodos de recolección; donde se seleccionaron estratégicamente las entrevistas a transcribir y a traducir. Segundo, se organizó la información a través de categorías que corresponden a los problemas específicos de la investigación. Tercero, se realizó la codificación de entrevistas y observaciones mediante el programa Atlas. Ti para facilitar el proceso de la codificación de los datos etnográficos en códigos deductivos e inductivos y Posteriormente, en familias de códigos. Las familias fueron agrupadas respondiendo a nuestras categorías de análisis; a través de este proceso se pudo identificar patrones en los datos. Cuarto, otros métodos complementarios que se utilizaron fueron: el análisis de discurso y la redacción de viñetas que nos permitieron tener una mirada amplia y profunda sobre nuestras categorías de análisis que correspondían a nuestra pregunta general que era enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en contexto semi-urbana. Quinto, con toda la información codificada y analizada mediante otros métodos complementarios, se continuó con la redacción de resultados donde se triangularon los datos codificados de diferentes fuentes; tanto de entrevistas, conversaciones, observaciones de campo y los documentos recolectados durante el trabajo en campo para responder a las preguntas de investigación específicas. Finalmente, se realizó una triangulación conceptual haciendo dialogar los datos y hallazgos etnográficos con otras fuentes del marco referencial, en base a esto se generaron las conclusiones y las recomendaciones.

4. RESULTADOS

4.1. La institución observada

De acuerdo al criterio lingüístico (2019), la institución donde se realizó la investigación es denominada intercultural y bilingüe, según el padrón de Instituciones

Educativas Públicas de Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, Educación Básica Alternativa y Educación Técnico Productiva. Del mismo modo, según el director de la institución, quien también brindó esta información.

Las instituciones de EIB se caracterizan por tener como propósito, brindar a los estudiantes: “una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano” (Plan Nacional de EIB, 2016).

Políticamente, la institución educativa observada está organizada de la siguiente manera:

- Director que se encarga de todo lo administrativo y de un grado; 5to.
- 05 docentes que se encargan, aparte de ser docente, de desempeñar un rol de secretaria, tesorero, vocal, encargada de Qhali warma y otros.
- AMAPAFA que está conformado por un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y 02 vocales.

Los docentes de la institución observada, sin excepción, son bilingües; quechua y castellano hablantes. Incluso, de algunos de los docentes el quechua es su primera lengua, aparte de ser su lengua materna. Mientras que de los demás, es su segunda lengua y por lo tanto siguen aprendiendo.

Los padres y madres de familia de la institución observada son bilingües con distintos niveles de dominio que varían según la edad. La mayoría de las madres y padres de familia provenientes de comunidades cercana y otros de la misma provincia de Espinar y una minoría son de otras provincias e incluso de otras regiones del país.

Los estudiantes de la institución provienen de las comunidades cercanas y de la misma provincia de espinar. Según la caracterización sociolingüística de la institución. Todos los estudiantes dominan castellano y quechua con diferentes niveles de dominio. Por ello, la mayoría de los cursos se avanzan en castellano y también tienen 2 horas del aprendizaje de quechua en específico. A parte de ello, los demás días tienen flexibilidades de hacer uso de la lengua de manera voluntaria.

4.2. El plan estratégico de la institución observada

En la programación curricular anual de la institución observada, al que el director me dio acceso, el quechua aparece como lengua materna, ya que la mayoría de las personas y estudiantes de la comunidad lo hablan, según la caracterización sociolingüística de la institución. Por lo tanto, el logro de las competencias que los docentes de todos los grados esperan, al culminar el año académico, está organizada de la siguiente manera:

Tabla 6

Apartado de programación curricular anual 2019

AREA	LA NOMBRE DE UNIDAD COMPETENCIAS	M	A	M	J	J
		Organicemos nuestras aulas y participemos en la cosecha de kañiwa	Participemos en el barbecho, practicando el trabajo cooperativo	Participamos en la cosecha de la papa para festejar el día de la madre	Participemos en la elaboración de chuño y en el pre festival de danzas para promover nuestra identidad cultural	Revaloremos y participemos en las costumbres de todos los santos y aniversario de la Institución Educativa.
MATEMATICA	Resuelve problemas de cantidad	x	X	X	X	X
	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	X		X		
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización			X		
	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre			X		
COMUNICACION	Se comunica oralmente en su lengua materna	X	X	X	X	X
	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	x	X	X	X	X
	Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	X	X	X	X	X
PERSONAL SOCIAL	Afirma su identidad		X		X	X
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	X	X			

	Construye interpretaciones históricas			X	X	X
	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.	X	X	X		
	Gestiona responsablemente los recursos económicos			X		X
CIENCIA Y AMBIENTE	Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos		X		X	
	Explica el mundo natural y artificial basándose en conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo	X	X	X	X	X
	Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno		X			X
	Construye una posición científica sobre la ciencia y tecnología en la sociedad					
ARTE Y CULT.	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales			X	X	

La tabla 6 muestra un apartado del plan anual de la institución donde se realizó el estudio.

Fuente: Cuadro extraído de la programación curricular de la institución (DPA)

Como se puede apreciar en la tabla No. 6, en el apartado titulado “Comunicación”, se espera que los estudiantes lean, escriban diversos tipos de textos y utilicen su lengua materna, el quechua, para comunicarse en todas las actividades significativas que seleccionaron los docentes del calendario comunal. Además, se observa que comunicación en castellano simplemente no aparece ni como enseñanza de segunda lengua ni como área. Cuando se consultó al docente de cuarto grado sobre el por qué no aparecía el curso de comunicación en castellano, él dijo que no sabría decirme, pero que es igual que el quechua.

Sin embargo, en las observaciones de las actividades de aprendizaje era todo lo contrario, los grados observados escribían, leían y se comunicaban en castellano, y quechua simplemente se aprendía dos horas a la semana y hablaban todo el día en las actividades vivenciales que se realizaban una vez por mes o por cada comienzo de un proyecto de aprendizaje. (*Fuente: OCI*). Frente a esta situación, se entrevistó al director y mencionó lo siguiente:

Nosotros estamos como, estamos considerados como revitalización, por tanto, los niños, un tanto han dejado de hablar su lengua materna, o la lengua de sus madres, padres que es quechua, más han hablado castellano. Sí, a ese nivel han venido desde primer grado y continúan. (*Fuente: ED1*)

Como en muchas otras instituciones, todavía no se tiene muy en claro los tratamientos que se deben dar a las lenguas según el escenario sociolingüístico en el que está inserta la escuela y según los diferentes niveles de dominio de los estudiantes. Del mismo modo, se observó que en esta escuela todavía les es confuso incluir el tema de las lenguas en la programación anual. Ya que como me mencionó el docente de cuarto grado en una conversación informal, el tema de la EIB es reciente en la institución y no cuentan con especialistas que les puedan ayudar:

Investigadora: ¿usted sabe hace cuánto tiempo se trabaja con el modelo EIB acá en la institución?

Docente: yo, la verdad soy nuevo en esta institución y nunca antes he trabajado en una institución como esta. Hasta donde me contaron, me dicen que es reciente. Los que más trabajan son los de Apachacco. Ellos

sí hacen EIB y los docentes que trabajan sí fueron capacitados, en cambio nosotros nada. Hasta nos están quitando el bono que designaban por trabajar en la lengua. (Fuente: C11).

A partir de la información inicial, en las siguientes páginas, se describirán los resultados encontrados durante el trabajo en campo. La pregunta general de investigación: “¿Cómo se realiza la enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto de bilingüismo quechua castellano?” se responderá mediante dos categorías de análisis. La primera categoría que será descrita es “Estrategias que utiliza el docente para la enseñanza de y en las lenguas” la cual será dividida en 2 subcategorías que ayudarán la mejor comprensión del trabajo. La segunda y última categoría que será descrita y analizada es: “Características de los materiales que utilizan los docentes para la enseñanza de y en la lengua quechua y castellano” esta categoría, al igual que la primera, se dividirá en 4 subcategorías que ayudarán en la organización del presente trabajo.

4.3. Estrategias que utiliza el docente para la enseñanza de y en las lenguas

Esta categoría de análisis, como ya se mencionó anteriormente, se divide en cuatro subcategorías. La primera y segunda subcategoría describirán las estrategias de enseñanza de la lengua quechua, donde se describirá todas las estrategias que utilizaron los docentes durante las observaciones en campo para enseñar quechua fuera y dentro del aula, y en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. De manera integrada, también se describirán las estrategias que los maestros observados utilizaron para enseñar en quechua algunos temas o áreas. La tercera y cuarta subcategoría describirán las estrategias de enseñanza de la lengua castellano, donde se describirán todas las estrategias utilizadas para enseñar o reforzar el dominio del castellano en los estudiantes; luego, las estrategias de enseñanza en castellano, donde se describirán las estrategias que los docentes utilizaron para enseñar en castellano temas o áreas. Esto, puesto que, en la institución observada, la lengua materna era el castellano; por lo tanto, el quechua se enseñaba y el castellano era la lengua que servía para desarrollar otras competencias, a parte de la comunicativa y en quechua,

de manera separada, no se enseñaba mucho, y el castellano no se aprendía solo se ayudaba a los estudiantes en seguir adquiriendo el castellano escolar.

4.3.1. Estrategias de enseñanza de la lengua quechua

Dentro de las estrategias que los docentes utilizaron para enseñar la lengua durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje del quechua, observamos las siguientes estrategias: estrategias vivenciales; donde los estudiantes aprendían mediante conversaciones bilingües, interacciones directas con los padres, madres y docentes, indicaciones simples en actividades reales y uso de la lengua por demandas. Otras estrategias que le llamaremos artísticas fueron producción de poesías, canciones y adivinanzas; recolección de cuentos orales y exposición de objetos. El último grupo de estrategias tradicionales, lo llamaremos así por ser utilizadas generalmente en la enseñanza de las lenguas. Por ejemplo, dentro de este grupo de estrategias tenemos completar fichas, leer lecturas cortas, responder preguntas, colocar los nombres a imágenes, realizar conversaciones en pares y completar ejercicios en el cuaderno de trabajo.

En cuanto al uso del quechua como instrumento para desarrollar los aprendizajes de conocimientos, de manera separada, no se observó, por lo tanto, de manera general, en la parte final, se describirán las estrategias que ayudaban a que los estudiantes aprovechen de manera integrada, aprendizaje al momento de aprender la lengua.

4.3.1.1. Estrategias vivenciales

Estas estrategias consistían en salidas al campo para recolectar vocabulario nuevo, rescatar palabras que se están dejando de utilizar, interactuar con los hablantes en un espacio y tiempo real y ver la necesidad de aprender para comunicarse con todas esas personas con quienes constantemente conviven los estudiantes.

Durante la investigación se salió a cuatro actividades vivenciales que la misma institución generó para los alumnos de todos los grados; de 1ro a 6to. También, cabe mencionar que estas actividades vivenciales no solo servían para recolectar el vocabulario en quechua sino para el desarrollo de las actividades de todas las áreas.

La primera actividad en la que se tuvo el honor de participar fue al wilahay/velada. Esta actividad se realizó en la apertura del año escolar en la misma institución educativa. La segunda actividad la que se participó fue al recojo de plantas medicinales que cada docente con su grado planificó y salió al campo a recoger plantas medicinales para implementar su botequín intercultural. La tercera actividad que se observó fue al chaqmay (arado de tierra de manera autóctono) donde participaron padres, madres, docentes de todos los grados y un docente experto en revitalización lingüística y cultural. La cuarta y última actividad en la que se participó fue al papa hasp'iy; que el director junto con su plana docente y los representantes del AMAPAFA [Asociación de madres y padres de familia] habían organizado, y donde también, participaron padres, madres y todos los alumnos de todos los grados.

Viñeta 1 – Recogiendo plantas medicinales

A continuación, se analizará a profundidad una de estas actividades, la del recojo de plantas medicinales. Se acompañó a los y a las estudiantes del primer grado conformado por 3 niñas y 5 niños. También nos acompañó una madre de familia y la docente del grado que se veía muy apurada ya que con anticipación se había invitado a los papás, pero solo vinieron dos a justificar su inasistencia. Los demás no aparecieron. En la siguiente viñeta se puede observar el inicio de la actividad:

A las 8: 45 de la mañana la maestra llama a sus estudiantes al salón y les da las siguientes indicaciones en la lengua castellana:

- Hablar en quechua.
- Saludar a los mayores
- No correr
- No separarse
- Llevar loncheras y agua
- No olvidar sombreros y gorros.

Luego, la interacción transcurre de la siguiente manera:

Maestra: a ver todos sentaditos. (Aplauda con la manito y espera)

Estudiantes: (se sientan, se callan y escuchan a la maestra)

Maestra: ¡Muy bien! Como ya saben ¿Dónde iremos ahora?

Estudiantes: ¡A recoger plantas! (Gritan en coro)

Maestra: ¡Muy bien! ¿En qué lengua tenemos que hablar?

Estudiante 1a: ¿En quechua?

Maestra: sí, como ya les dije ayer. Todos hablamos en quechua en la medida posible. También saludamos a todos los mayores. No vale correr; el niño o niña que me corra me regresa y punto. Tampoco se separen porque si no, hay perros ahí y les va morder. ¿Entendieron?

Estudiantes: (en coro) ¡sí! (Fuente: DDA)

Finalizada las indicaciones, la maestra invita a la mamá y a los estudiantes a trasladarse al lugar donde se recolectarán las plantas. A pesar de que la maestra les indicó a los estudiantes a que se comunicaran en quechua, ella, hasta el momento todavía no había hecho uso de la lengua quechua. Sin embargo, cuando salió de la institución empezó a llamarles a los niños en quechua, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Maestra: (viendo que el alumno estaba corriendo) Chuy, Milo ama phawaspalla {Milo sin correr}

Estudiante Milo: (se voltea, se ríe y baja la velocidad)

Estudiantes: (le miran a la maestra y se ríen) (Fuente: DAA)

Durante el traslado, la maestra con la madre de familia habla mezclando el castellano y quechua sobre el nivel de dominio oral que tiene cada uno de los niños y niñas. Por ejemplo:

Madre: Manan kunan tiempo wawakunaqa quechua rimayta munapunkuñachu, p'inqakunkun {los niños de ahora, ya no quieren hablar quechua, se avergüenzan}

Maestra: ya se creen mestizos; chay mana rimayta munankuñachu.

Atishankun kampas {por eso ya no quieren hablar, a pesar de que pueden}

Madre: (entre risas) hinapuniya. {Así siempre es} ... (Fuente: DAA)

En el camino los estudiantes y la maestra encuentran algunas plantas y solo miran y mencionan sus nombres en quechua. La maestra y la madre todo el tiempo intentan hablar en quechua y los estudiantes siempre responden en castellano (uso bilingüe). Cuando la maestra les pide que hagan un esfuerzo ellos aumentan solo el sufijo a una palabra, por ejemplo:

Estudiante 2a: Profesora, acá plantacha.

Maestra: se dice pampa hampi {hierba medicinal} (Fuente: DAA)

Cuando ya llegan al lugar, donde hay varias plantas medicinales, la maestra les hace sentar a los estudiantes en un círculo, ella y la madre se sientan juntas. La maestra saca la coca, la chicha y los dulces que había llevado para ofrendar a la madre naturaleza de su bolso. Luego, la maestra les comienza hablar a los niños en quechua, sobre la importancia de pedir permiso a la madre naturaleza mediante la ofrenda. Los estudiantes por su parte, la escuchan con mucha atención. Después, le reparte a cada estudiante tres

hojas de coca, los estudiantes reciben con cariño; de igual forma la maestra y la madre toman cada una tres hojitas y la madre se dirige por primera vez a todos los niños y niñas, pidiéndoles que digan la siguiente frase: “Pachamamallay pampachaykuwayku, kunan p’unchawmi hampiykita aparikusaqku, allinpaq kachun. Kay k’intullata chaskiykuwayku” {madre tierra discúlpanos, hoy día recogeremos algunas de tus plantas, que sea para bien. Recíbenos este k’intu} (Fuente:

DAA). Los estudiantes tienen dificultades, por lo tanto, la madre repite varias veces y por último lo dicen todos juntos en coro. Luego, les explica y les traduce lo que dijeron. Ya terminando el ritual, la madre hecha la chicha diciendo que la Pachamama también tiene sed y entierra la coca que recibe de los estudiantes y también de la maestra. Luego se abrazan diciendo “que sea buena hora” entre todos y fin del ritual. La maestra por su parte comienza a repartir las bolsitas de papel que había preparado con anticipación a todos los estudiantes y pide que recojan con cuidado las plantas medicinales.

El recorrido de recojo de plantas duró más de cuatro horas aproximadamente. Durante el recojo, se evidenció que los estudiantes si conocían y podían el nombre en quechua de algunas plantas como la salvia, payqo, k’illu t’ika, ñuñu ñuñu, muña y nabos t’ika. De los que no sabían y no conocían, la maestra y la madre les hicieron conocer, haciéndoles oler, palpar y observar su tamaño, su color y su forma. Por ejemplo:

Madre; Kaymi punki punki, kaymi kusa wiqsa nanaypaq?, a ver asnachiysi. Sumaqa asnan riki. {Esto es sunila, es bueno para el dolor de estómago. A ver hagan oler. Huele rico, ¿verdad?} (Fuente: DAA).

De esta manera, ellas recogieron 19 tipos de plantas medicinales, con las que en los próximos días y en los otros cursos trabajarían. Luego, en el mismo lugar, tomaron su lonchera y regresaron a la institución.

Algo interesante que se rescata de estas actividades es que todos los estudiantes que participan en estas actividades tienen la posibilidad de insertarse en situaciones reales de comunicación y adquisición del idioma materno. La adquisición que se da en estos espacios es significativa para los estudiantes ya que escuchan y encuentran la necesidad

de usar lo poco que aprendieron durante el desarrollo de sus actividades de aprendizaje y en interacción con sus demás pares que dominan más el idioma quechua.

Un ejemplo del uso que hemos visto fue el día de la cosecha de la papa cuando, en un momento, la mayoría se saludaban en quechua y una niña de primer grado también hizo su mejor esfuerzo: “Allin p’unchay yachachik”, saludó en quechua viendo a los demás.

Curiosamente, un miércoles, antes de la salida, la docente del grado, viendo la necesidad, les enseñó a saludar a los padres, madres, docentes y otras personas en quechua.

La implementación de esta estrategia vivencial es nueva, fructífera y transformadora en la institución ya que ayuda bastante a que los estudiantes, sin darse cuenta, comiencen a hablar, a identificarse y querer aprender más la lengua mediante conversaciones bilingües, interacciones directas con los padres, madres y docentes, indicaciones simples en actividades reales y uso de la lengua por demandas. Los docentes que trabajan en la institución están conscientes de la efectividad de la estrategia para el aprendizaje de la lengua ya que han visto que desde esa manera se fortalece con más facilidad el dominio oral para luego trabajar la escritura. Por ejemplo, se entrevistó al director y a tres docentes que participaron en la investigación y coincidieron en que la interacción directa de los estudiantes con los hablantes es muy significativa y así los estudiantes aprenden más rápido. Por ejemplo, uno de los profesores compartió lo siguiente:

Entrevistadora: ya, por ejemplo, según usted ¿Cuándo sus niños aprenden más?

Profesor: cuando salen de las aulas y con el contacto con otras personas, en la interacción. (Fuente: EP2)

Los profesores no leyeron la teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934), pero si la aplican a partir de su propia experiencia de aprendizaje de la lengua. Desde nuestra reflexión, la estrategia vivencial ayuda bastante a que el estudiante encuentre el sentido de aprender la lengua, aparte de tener la facilidad de adquirirla. En una conversación informal con una estudiante que se había trasladado de la ciudad al campo, ella decía que

sus padres ya no trabajaban la chacra (con esto no se quiere decir que la lengua se aprende solo en chacra) Por lo tanto, ella ya no tenía contacto con la lengua, ni con las prácticas culturales. La estudiante tampoco le encontraba sentido seguir hablando el quechua. Sin embargo, al participar en las actividades vivenciales que la escuela realizaba, ella escuchó a las madres, al profesor y a algunos de sus compañeros y se animó en aprender su lengua porque le parecía cariñosa, amable y singular.

4.3.1.2. Estrategias artísticas

Las estrategias artísticas que los docentes observados utilizaban incluyen: la producción de poesías, canciones y adivinanzas, y la recolección de cuentos orales y exposición de objetos. Todas las estrategias mencionadas en este apartado estaban muy relacionadas a la actividad vivencial realizada al comienzo de la unidad de aprendizaje y, en caso de quinto grado, al inicio del proyecto.

Semanas después de la actividad vivencial, los docentes de los grados observados utilizaban las estrategias dependiendo a su programación y a la competencia que querían desarrollar. No siempre todos escribían poesías el mismo día, sino lo hacían en semanas distintas. La misma situación pasaba con el canto, la recolección de cuentos, exposición de herramientas y la producción de adivinanzas.

En el primer grado, por ejemplo; las primeras semanas, después de participar en la actividad vivencial, los estudiantes de este grado, solo aprendían canciones relacionadas al wilahay (donde la mayoría de las canciones eran carnavalescas) y de ahí traducían la canción y con las palabras formaban oraciones (lectoescritura). En este grado, el aprendizaje de la lengua era más natural y aprovechado por los estudiantes a diferencia de los otros grados, donde los participantes, a pesar de que podían hablar, se cohibían en hacerlo. Mientras que en primer grado era muy distinto, había menos vergüenza y era el grado que más amaba el curso de quechua.

Por ello, en el final de uno de los proyectos, los de este grado decidieron presentarse, al concurso que se había organizado, con una canción en quechua y un poema. Mientras que los demás grados, solo presentaron poemas.

Canto como estrategias de enseñanza de la lengua quechua: Ya sea composición, reproducción o traducción de canciones, estas estrategias eran las favoritas de los

estudiantes ya que ayudaban en la pronunciación y apropiación de las palabras nuevas. Por ejemplo, en la siguiente viñeta se describirá un ejemplo de la última parte de composición de canto por los estudiantes, donde, aparte de aprender, disfrutaban de esta estrategia.

Viñeta 2: presentación de la canción creada o compuesta en honor a sus madres

La siguiente semana de la salida a la actividad vivencial de barbecho, la maestra trajo una canción dedicada a la pachamama en un papelote. Luego, cantaron la canción y reflexionaron sobre qué trataba la canción y poco a poco relacionaron con el rol de sus madres.

- Profesora: ¿Imamanta kay takiy? {¿De qué trata la canción?} (la docente habla en quechua y en castellano porque algunos estudiantes todavía no entienden mucho) - Estudiante Nere : pachamamanta
- Estudiante Nere : profesora, la de martes, cuando salimos? (refiriéndose a la actividad vivencial al que se participó)
- Profesora: ¿por qué estaría dedicado al chaqmay, Milder? (Mientras que los demás levantaban la mano, la maestra le regresó la pregunta)
- Estudiante Milder: Ahí decíamos pachamamallay
- Profesora: aya, que bien que le relaciones lo recuerdes. Si, justamente, ambos tienen razón, ancha kusan {Que bien} (Fuente: DAA)

Así sucesivamente, fueron conversando de la pachamama y todo lo que les daba, de cómo les cuidaba y porque le tenían que respetar. Luego, la maestra preguntó: “pitaq nuqanchista munawanchis pachamamachis hina {¿Quién nos quiere a nosotros como la pachamama?}” es esta pregunta los estudiantes respondieron: “nuestra mamá”, “mamitay” algunos en quechua y otros en castellanos. Después de varias preguntas, reflexiones y descripciones a las mamás de los estudiantes la maestra propuso crear una canción grupal para que las puedan cantar en su día y el resultado fue una hermosa canción:



Imagen 1. Estudiantes componiendo canción. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Mamay mamallay {Mi mamita, mi mamita }

Wasiypi tiyakun { vive en mi casa }

Irqichankunata sumaqta munaspa { a sus hijitos nos cuida bonito }

Qanmi karanki ñawpaq hamawt'ayku { tu haz sido nuestra primera maestra } ...

(Fuente: DAA)

El origen de la canción era muy bonito porque al principio hablaron de la madre tierra para llegar a hablar de las madres de los y las estudiantes. Después, crearon una canción que presentaron a sus madres en sus días.

La presentación de la canción fue un éxito total, porque los estudiantes se habían preparado con anticipación e incluso la acompañaron con un baile. Las madres se veían

felices porque los mismos estudiantes la habían creado. No se pregunté, ni entrevisté a las mamás sobre cómo se sentían, pero sus rostros y los aplausos que daban eran una señal de alegría y satisfacción.



Imagen 2. Estudiantes presentando la canción en el día de las madres.

Fuente: foto tomada por la autora (DAA)

Los mismos procesos ocurrían con la composición de poemas y producción de adivinanzas en quechua. Los estudiantes de los grados observados siempre recurrían a la actividad vivencial para llegar a producir ya sea adivinanzas o poemas. También cabe mencionar que en el primer grado los estudiantes no escribían en quechua; apenas mencionaban algunas palabras que sabían y lo que no sabían lo mencionaban en castellano y la maestra las traducía. En los grados cuarto y quinto, en alguna medida ya escribían hasta donde podían, pero no se corregían los errores gramaticales tampoco se calificaban. Lo importante en todo el proceso de producción era que los estudiantes utilicen lo aprendido, de manera oral, en temas que estaban trabajando.

Recolección de cuentos como estrategia de enseñanza de la lengua quechua: Esto era una estrategia más de práctica de la oralidad, necesidad y reto para hablar la lengua. Los estudiantes, de manera inconsciente, estaban buscando aprender un cuento en quechua, lo cual permitía tener una necesidad para comunicarse y entender la lengua. A parte de

aprender un cuento, ellos estaban aprendiendo a hablar la lengua. Los docentes no lo mencionaban, pero se veía el esfuerzo que los niños hacían al contar un cuento que preguntaban a sus padres, madres o abuelos.

Por ejemplo: en el cuarto grado, el docente dio como trabajo traer un cuento en quechua que se cuente en las temporadas de papa hasp'iy (actividad vivencial al que estaban próximos a salir). A esto, algunos estudiantes contestaron: “yo puedo profesor, se varios cuentos del gusano de la papa, de la mujer convirtió a sus hijos en viento, helada y granizada y otros, se profesor” y cuando el profesor le preguntó si podía contar en quechua el estudiante dijo que sí. También, había otros estudiantes que todavía estaban fortaleciendo su lengua originaria, ellos dijeron que no, porque no podían. A esto el profesor les respondió: “puedes hacerte contar con tu papá, mamá o tus hermanos” (Fuente: OC1). Entre tantos reclamos aceptaron y la siguiente actividad de aprendizaje del quechua fue un éxito total

Como el docente comenzó hablando en quechua, los estudiantes también respondieron en quechua con algunos usos bilingües para hacerse entender. Para comenzar, el docente comenzó pidiendo voluntarios para compartir sus cuentos y al principio solo había un voluntario. El voluntario contó sobre el origen del gusano de la papa; cuando terminó todos aplaudieron y el profesor volvió a preguntar si alguien más quería contar; entonces, había más voluntarios y por sugerencia mía, sacó a un estudiante que dominaba menos que todos, pero el niño estaba muy entusiasmado en compartir su cuento a pesar de su dificultad; para mí, era histórico, pero ahí estaba el niño, al frente para contarnos un cuento en quechua. (Fuente: OC1)

El niño, comenzó hablando en castellano y sus compañeros le dijeron: “estamos en hora de quechua” y el niño dijo; “esto, willasaq cuentuta” otra vuelta sus compañeros le decía: "willakusaq huq willakuyta {voy a contar un cuento}” así sucesivamente sus compañeros le ayudaban hasta terminar de contar su cuento. El niño contó, un cuento que no necesariamente era del papa hasp'iy. Él contó un cuento del cóndor y el zorro que participaron en la fiesta de las aves (Fuente: OC1).

Ya en la salida, tuve la oportunidad de conversar con el niño y preguntarle en qué lengua le habían contado ese cuento y a esta pregunta él respondió: “eso yo sabía, escuché en la radio-en castellano” (Fuente: OS3).

Lo que había hecho ese día, el niño, era traducir un cuento de castellano a quechua. Fue realmente maravilloso, ver a los estudiantes explayarse en la lengua que decían no poder cuando les decías háblame en quechua. Esta estrategia era una clara evidencia de que los estudiantes, en cualquier institución que estén, necesitaban una buena motivación para aprender y encontrar la necesidad de comunicarse en la lengua quechua.

Exposición de herramientas: Esto era una estrategia de más repaso ya que consistían en traer todas las herramientas que se utilizaban en las actividades vivenciales para formar oraciones, frases y crear adivinanzas. El reto que los estudiantes tenían era aprender los nombres de las herramientas y decir para qué servían en quechua. Y si no se las sabían el docente les ayudaba.



Imagen 3. Herramientas de trabajo Fuente: Foto tomada por la autora (OC1)

No se pudo sacar fotos del mismo día de la exposición en clase porque el lugar no es tan amable con la tecnología, ya que había tardes, mañanas o hasta días que no contábamos con luz y por lo tanto no había donde cargar los equipos.

Durante la entrevista a los docentes participantes, se recolectó también algunas estrategias que ellos mencionaban, pero que no necesariamente utilizaban. Estas

estrategias estarían dentro de las estrategias vivenciales y estrategias artísticas. También se preguntó sobre qué estrategias utilizaban para enseñar la lengua originaria. Dos de ellos respondieron que invitaban a los sabios o visitaban a las personas de tercera edad (Fuente: EP1). Sin embargo, durante las observaciones a actividades de aprendizaje, y a las salidas a actividades vivenciales, esto no se pudo percibir. En ninguna de las actividades de aprendizaje observé específicamente conversación con un sabio o una persona de tercera edad.

4.3.1.3. Estrategias tradicionales

En este grupo se consideraron las estrategias que generalmente se utilizan para la enseñanza de la lengua en cualquier institución, sea EIB o no. Estas son, por ejemplo: completar fichas, leer lecturas cortas, responder preguntas, colocar los nombres a imágenes, realizar conversaciones en pares y completar ejercicios en el cuaderno de trabajo. Las estrategias generalmente fueron utilizadas para complementar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes después de finalizar alguna producción, conversación oral, o después de leer alguna lectura.

Por ejemplo, en el primer grado, la docente traía fichas para que los estudiantes completen a partir de lo que aprendieron durante la actividad de aprendizaje del día. Como el propósito de la actividad era aprender los saludos para utilizarlos en la actividad vivencial del papa hasp'iy; la docente enseñó saludos en quechua. Para ello, en primer lugar, presentó un papelote con los saludos y con varias imágenes. Luego, la maestra con varias preguntas y participaciones les hizo entender cómo se saludaban un niño con una niña, como se saludaban niño con otro niño y cómo se saludaban entre niñas. Después, les hizo salir en pares combinados para que se saluden o pongan en práctica lo que estaban aprendiendo. Por último, les entregó una ficha para que los estudiantes completen y fin de la sesión.



Imagen 4. Niños saludándose en quechua. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

En el primer y quinto grado esta estrategia se daba con más constancia, mientras que en cuarto el docente no traía muchas fichas para completar, si traía fichas, era para que los estudiantes lean, pero en quechua.

Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, siempre se utilizaba más castellano que quechua. A pesar de que los docentes decían: “vamos a hablar en quechua” ellos eran los primeros en incumplir sus consignas. Esto de incumplir, muchas veces no ayudaba a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua, pero se daba de manera inconsciente y muchas veces los docentes no reflexionaban.

4.3.2. Estrategias de enseñanza en la lengua quechua

Ahora, en cuanto a la enseñanza en la lengua quechua, en la institución, de no se desarrollaban habilidades de manera consciente y planificada, porque los estudiantes, recién estaban aprendiendo a hablar, y los que podían hablar, recién estaban comenzando

a derrumbar el muro de estereotipos que construyeron a partir de malas experiencias vividas sobre el uso de la lengua en la institución. Por ejemplo, un niño, mediante una conversación informal, me indicaba que cuando hablaba en quechua, sus compañeros se reían, lo discriminaban y ya no querían juntarse con él (Fuente: CI1). Por ello, en esta subcategoría se va describir, de manera general, las estrategias que se utilizaban para enseñar en quechua. También cabe mencionar que cuando se les entrevistó a los docentes sobre qué estrategias utilizaban para enseñar en quechua, se obtuvo las siguientes respuestas.

Docente de cuarto grado:

Entrevistadora: ya y ¿qué enseñas en quechua?

Docente: en quechua se avanzan los libros que nos enviaron del ministerio.

Y estamos trabajando más...más lectura y exposición oral.

Entrevistadora: ya y para enseñar en quechua ¿Qué estrategias utilizas para enseñar en quechua?

Docente: las estrategias, son pues, por ejemplo, las que has visto ¿no?

Entrevistadora: ¿cómo por ejemplo?

Docente: como, por ejemplo, la práctica de los procesos pedagógicos. El antes durante y después de la expresión y también cuando leen una lectura. Todas esas estrategias utilizamos. (Fuente: EP3)

Docente de quinto grado:

Entrevistadora: ya y por ejemplo para enseñar en la lengua quechua, ¿qué les enseñas en quechua?

Profesor: ah, primero usando los textos del ministerio.

Entrevistadora: ya, y ¿qué temas más o menos abarcan esos textos?

Profesor: lo que es, son temas vivenciales de acuerdo a su comunidad, o sea, las

actividades agrícolas, ganaderas que realizan

Entrevistadora: Ya, ¿las enseñanzas en quechua se realizan todos los días o son programadas?

Profesor: Son programadas

Entrevistadora: Ya

Profesor: Nosotros estamos, ah... como una institución en revitalización, por tanto, estamos enseñando a los niños a que aprender a hablar, a comunicar en su lengua materna. Muchos de esos ya se están perdiendo en nuestra comunidad (Fuente: EP1)

Las entrevistas nos indican los docentes trabajan, en quechua, los libros de la Ministerio de Educación. También, nos dicen que trabajan lectura y expresión oral. Sin embargo, durante las observaciones al desarrollo de sus actividades de aprendizaje no se ha podido ver en la práctica. En ningún momento los docentes observados utilizaban los libros del ministerio de educación, aunque sí estaban presentes en la institución, tampoco enseñaban el cómo se tenía que expresarse en quechua. En cuanto a la lectura, solo en el cuarto grado, por la sugerencia que le di, se observó que los estudiantes leyeron una lectura (Ver imagen No. 5). Esta lectura fue sugerida, porque en el curso de comunicación en castellano, estaban trabajando un texto instructivo sobre la preparación de una comida que se preparada en esas fechas según el calendario comunal (la comida era ch'ũñuqi). Entonces, sugerí al docente para que en quechua leyeran un texto instructivo sobre la comida porque las mamás en las casas siempre las cocinan dando indicaciones en quechua y me pareció conveniente que ellos lo leyeran para familiarizarse y luego puedan escribir con más facilidad.

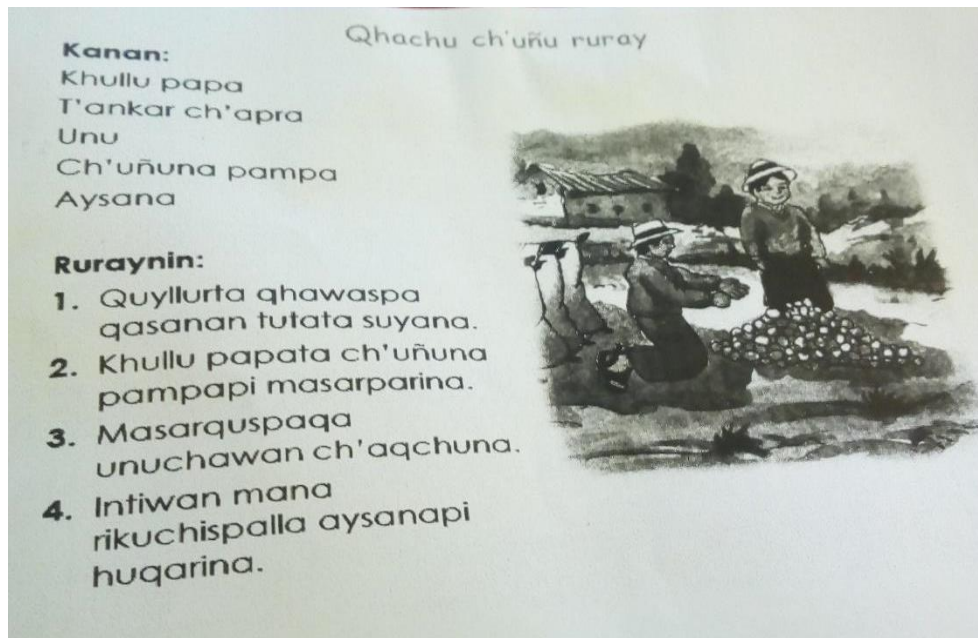


Imagen 5. Estudiantes leyendo lectura en quechua. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Ese día, la lectura fue un éxito, ya que los y las estudiantes leyeron, entendieron y hasta hablaron en quechua, porque la mayoría de los estudiantes de este grado hablan y leen; solo que tienen miedo de expresarse libremente. De algún modo, también influyó el uso cotidiano de los demás docentes. Como los estudiantes no oían a ningún docente hablar, los estudiantes no encontraban la necesidad de comunicarse en quechua, pero, con los talleres del revitalizador y usos constantes de las practicantes tanto con los docentes y los estudiantes, el uso del quechua y castellano se estaba volviéndose habitual. En la institución se estaban comenzando a desarrollar áreas en ambas lenguas.

No obstante, las entrevistas muestran una clara dificultad en distinguir entre las estrategias de enseñanza en la lengua y enseñanza de la lengua. Muchas veces los docentes dicen una cosa, pero hacen otras que muchas veces ayuda a los estudiantes a desarrollar muchas competencias y otras no; de lo contrario, empeora su situación o no son aprovechadas como se merecen.

Todo lo que aprendían en quechua era muy ligado a la enseñanza del quechua. O sea, en las dos horas de quechua que tenían, los y las estudiantes aprendían algo en

quechua y de paso aprendían a hablar el quechua. Se generaba aprendizaje del quechua en situaciones reales netamente del contexto de los estudiantes.

VIÑETA 03: Realizando una watia

El maestro de cuarto, unas horas antes de trabajar el área de quechua, junto con sus estudiantes se dirigen al patio donde años atrás cosecharon papa. El docente pregunta si alguno de sus estudiantes sabe hacer watia y ellos responden que no, que solo han visto hacer, pero nunca hicieron. Por ello, el maestro indica el propósito: hacer watia y pidió que todos ayudaran, porque luego todos escribirían un texto instructivo para que otros compañeros realicen la watia solo mirando sus instrucciones. Todas las indicaciones se realizan en castellano hasta llegar al lugar. Después, cuando el docente llega, observa y comienza con las indicaciones en quechua; advierte, que el que, desde ese momento, se expresará en castellano no comería la watia. (Fuente: AAV).

Docente: ...picha rimanqa castellanupi, mana mikhunqacha {el quien habla en castellano, no va comer ¡he!}

Estudiantes: (se ríen)

Estudiante 3d: (como desafiando) ¿Porque profesor?

Docente: 3d nishayki, mana mikhunkichu {Te estoy diciendo, no vas a comer}

Estudiantes: (Riéndose) mana mikhunqachu {¡No va comer!}

Docente: uyariychis allinta! Ñawpaqta champata apamunkichis llapa. Picha mana apamunqachu mana mikhunqacha {escuchen bien, primero todos va a traer terrones. El quien no traiga, no va comer}.

Estudiante 10d: ¿profesor, de cualquier tamaño?

Estudiantes: (entre risas) mana mikhunqacha {No va comer}

Estudiante 10d: perdón, perdón. ¿Profesor, imaychikantapas? {... ¿de cualquier tamaño?}

Docente: Ari. Ñawpaqta hatuchaqtaraq {Sí, primero los más grandes}. (Fuente: AAV).



Imagen 6. Juntado de los terrones. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)



Imagen 7. Calentado del horno. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)



Imagen 8. Colocado y enterrado de huatia. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Así continuó, hasta concluir el juntado de terrones, que para los estudiantes es más familiar decir ch'ampa. Luego, continuó con el armado y calentado de horno como se observa en la imagen No. 7. Se terminó con el colocado de la papa y enterrado del horno, como se puede observar en la imagen No. 8. En todo el proceso de la elaboración de la huatia, el docente dio indicaciones en la lengua originaria que para los estudiantes era fácil entenderlo y seguir las indicaciones, pero muy poco utilizaban ya que tenían miedo o se olvidaban de hablar en quechua. Sin embargo, era magnífico ver a algunos estudiantes hacer el esfuerzo en expresarse en quechua y decir: “imaychikantapas {De cualquier tamaño}”. Era notorio que los estudiantes habían visto los procesos antes e incluso habían hecho pequeños hornos de huatia, pero no necesariamente podían hacerlo y esta vez lo hicieron y comieron huatia. En este día el docente había enseñado a algunos y a otros les había hecho recordar hacer huatia en quechua.

También se pudo evidenciar que los estudiantes no se podían expresar mucho en quechua porque cuando querían decir una oración larga tartamudeaban. Felizmente, esta situación no pasaba en todos los estudiantes sino solo en algunos. En el cuarto grado, también había alumnos y alumnas que prácticamente eran bilingües de cuna porque hablaban bien el quechua y también el castellano y si uno les motivaba realmente y les hablaba en quechua, ellos hasta te enseñaban; esto se pudo evidenciar gracias a las tardes de retroalimentación que los padres o madres de los estudiantes solicitaron y al cual, yo

accedí porque me permitía conocerlos más y de paso les daba retroalimentación en matemática y comunicación. Los estudiantes que se quedaban eran como siete y 4 ellos hablaban bien el quechua y nuestras tardes eran bilingües leíamos en castellano y conversábamos en quechua y castellano porque los demás entendían, pero no hablaban como los demás que sí; entonces ellos tenían la libertad de hablar como querían. Este espacio de retroalimentación, también ayudó a empoderar más a estos estudiantes en el uso de la lengua originaria en la institución, el cual, se pudo evidenciar en los encuentros del recreo donde te decían: “profesora, tariayta mana tukuramunichu kunan tardepaq {profesora, no he podido terminar mi tarea para la tarde}” (Fuente: OS3).

Cuando ya entraron al aula, después de disfrutar su trabajo, ellos continuaron con la redacción del texto instructivo en grupos, algunos tuvieron dificultades en formular las oraciones para describir todo lo que vivenciaron. Y, por lo tanto, le explotaron de preguntas al docente que no podía ayudar a todos. La escritura se realizó en castellano y en una computadora porque les tocaba cómputo.

Como se vuelve a recalcar, las enseñanzas en quechua giraban en torno a las actividades vivenciales y estaban integrados en el aprendizaje del quechua.

4.3.3. Estrategias de enseñanza de la lengua castellana

A diferencia de quechua, el castellano era su primera lengua de los y las estudiantes. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza del castellano, en específico, ya no giraban en torno del aprendizaje del castellano básico ni mucho menos entorno al uso oral, sino giraban más entorno a la producción y comprensión de textos en castellano. Por ello, en esta subcategoría se van a describir algunas estrategias que los docentes manejaban como patrones para mejorar el dominio del castellano escolar durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Primero, se hablará de la corrección de errores que los docentes realizaban a sus estudiantes cuando estos se equivocaban. Luego, se describirá el plan lector que toda la institución realizaba con el fin de mejorar en la comprensión de textos en castellano. Después, se describirá el trabajo en pequeños grupos que los tres docentes generaban de manera inconsciente pero que si funcionaba muy bien. Y, por último, se describirá la búsqueda del vocabulario nuevo en el diccionario a partir

de los textos extras que leían en los demás cursos y no necesariamente en el área de comunicación.

4.3.3.1. Corrección de errores

En el dominio oral, esta estrategia consistía en corregir errores de pronunciación, por ejemplo: “istamos en extinshon” en vez de decir “estamos en extinción”; formulación de oraciones en la escritura, ejemplo: “curaba la vaca pues mi mamá” en vez de decir: “mi mamá curaba a la vaca” y uso no normativo de palabras; “hemos jugado” que constante mencionaban en vez de decir: “hemos jugado”. Esta estrategia, muchas veces no era aplicada de manera consciente por los docentes porque al preguntarles sobre las estrategias que utilizaban para enseñar el castellano, ellos no mencionaban esta estrategia. Sin embargo, durante la observación esta estrategia era clave para que los estudiantes corrigieran sus errores. Por ejemplo, cuando un docente corregía a un niño, él se daba cuenta y para la próxima se corregía. Muchas veces, cuando los errores no son corregidos, los estudiantes lo hablan y lo escriben tal y como saben. Entonces, el corregir errores ayuda a que los estudiantes se den cuenta de esos errores y poco a poco comete menos errores.

En cuanto a la escritura y comprensión de textos, los docentes variaban sus correcciones dependiendo al grado en el que estaban trabajando, pero igual, en alguna medida, se observó esta estrategia de corrección de errores. En la observación a una actividad de aprendizaje de personal social, cuando el maestro preguntó sobre qué hicieron en la actividad anterior, un estudiante levantó la mano y respondió: “profesor, hemos jugado” esto era un error constante en los estudiantes de cuarto grado hasta que el profesor tomó cartas en el asunto y decidió corregir cada error con tres páginas de caligrafía. Por ello, los estudiantes, en la medida posible se veían obligados en corregir sus errores.

4.3.3.2. Plan lector

Esta estrategia era un patrón en la institución. Todos los martes y los días jueves, los primeros 30 minutos eran dedicados específicamente a la lectura y comprensión de textos en castellano. Esta era la única estrategia planificada y programada que los docentes generaban para que los estudiantes mejoraran en una de sus habilidades, que es comprender lo que leen, para desarrollar la competencia comunicativa. En una reunión, los docentes de todos los grados se pusieron de acuerdo para ejecutar esta estrategia porque vieron que los estudiantes tenían dificultades en comprensión y lectura.

Para esta estrategia, cada semana, todos los docentes de todos los grados rotan para moderar la participación de todos los grados y de hecho todos los docentes también participan en todos los martes, pero con sus grados correspondientes. En los primeros 15 minutos, dependiendo a los grados, los estudiantes leían diferentes textos en silencio (lectura silenciosa); por ejemplo, un martes los de sexto y tercero leyeron dos diferentes textos narrativos; los de cuarto, instructivos y los primero y quinto un texto informativo; mientras que los de segundo leyeron un poema. Los textos a leer son seleccionados por el docente del grado. Del mismo modo, el nivel de complejidad, depende al grado que pertenecen y deciden los docentes.

Viñeta 4 - Descripción de una de las mañanas de la ejecución de la estrategia:

Una vez que los estudiantes terminan de leer, la maestra a cargo, saca a tres estudiantes de sexto a primero. Los estudiantes que salen son mujeres y varones. La maestra los saca al alzar.

Uno de los tres estudiantes que fueron sacados al frente; según las indicaciones de la maestra a cargo, debe contar el título y lo que ha entendido del texto que acaban de leer. El otro debe comentar el texto; que le pareció y si le gustó o no. El último estudiante de los tres, también debe contar lo que entendió del texto que leyó y decir el tipo de texto. La misma estrategia se repite con todos los grados.

Al momento de la participación:

- La primera estudiante que participó fue una niña de sexto grado. El texto que leyó fue sobre “el postre de lúcuma” esta niña como que no entendió todo lo que leyó porque solo contó una partecita y se calló por un tiempo para luego decir: “eso no ma” y fin de la participación.

- El segundo que participó, tenía que comentar y comentó diciendo que la lectura le pareció bien, y que dijo: “es cierto, muchas veces discriminamos a las personas sin conocer bien. Por eso yo diría que...que no le discriminemos entre nosotros. Gracias”. El comentario correspondía a la lectura porque en una parte, le discriminan a la chica por ser mujer y no le dejan participar en el concurso, pero con astucia la chica entra disfrazándose de varón y gana la competencia con su postre de lúcuma.
- El último estudiante, contó de manera muy comprensible lo que había entendido de la lectura. Cuando la maestra le preguntó sobre qué tipo de texto leyó; el niño respondió: “texto narrativo” y la maestra dijo: “muy bien, fuertes aplausos para este grupo” y los estudiantes aplaudieron (Fuente: OAE1)

La evaluación a los estudiantes participantes de todos los grados se da mediante los aplausos de los otros. El grado que mejor comentó y mejor comprendió es el grado que recibe los aplausos más fuertes como premio.



Imagen 9. Estudiantes de todos los grados leyendo. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Las estrategias de participación varían dependiendo de los profesores y su creatividad para organizar y propiciar la participación, por ejemplo, algunos maestros solo sacan dos estudiantes por grado y realizan preguntas como quién fue el personaje principal, que hechos ocurrieron o hacen leer una partecita para que los demás grados escuchen y respondan preguntas literales. Sin embargo, también hay docentes que se esmeran y renuevan estas estrategias y hasta hacen dramatizar a los grados superiores y en los grados inferiores realizan maratón de lecturas, lecturas grupales y entre otros.

Algo que se pudo observar también durante el desarrollo de esta estrategia fue el empeño que ponían las y los docentes para que sus estudiantes cada vez más leen mejor que los demás. Por ejemplo, a la docente de tercero no le gustaba que sus estudiantes sacados se queden sin responder o que no entiendan lo que leían, por ello, la maestra siempre, los martes en las mañanas, llegaba temprano para repartir las lecturas y hacerles leer en voz alta antes de que salieran a leer al patio. Del mismo modo, el docente de cuarto, viendo que sus estudiantes siempre recibían menos aplausos, les hizo comprar el libro de Paco Yunque y cada día daba como tarea leer dos a tres páginas para que puedan leer en sus casas y cuando regresen a la institución cuenten de lo que trata la lectura. También les daba recomendaciones y tips para que los estudiantes se desempeñen mejor y así fue. En los últimos días estaban mejorando notoriamente en su comprensión y hasta corregían al docente cuando les hacía preguntas.

Algo que se puede rescatar de esta estrategia es la constancia de su práctica ya que durante su ejecución se puede ver su mejoría de los estudiantes y también el trabajo de los docentes que realizan fuera de esta para que sus estudiantes mejoren cada semana más.

4.3.3.3. Trabajos en grupos pequeños

Esta estrategia permitía a los y las estudiantes que tenían más dominio del castellano, ayudar en la corrección de errores que sus compañeros, con menos dominio, cometían. Esta estrategia tampoco era muy consciente, ya que los docentes generaban trabajos grupales sin la intención de que sus estudiantes se corrigieran entre ellos. Se dieron cuenta recién cuando se les sugirió que pongan rubricas para evaluar el trabajo grupal de producción y expresión oral. Entonces recién los docentes observados, con más

énfasis el de cuarto grado, aplicó esta de las rúbricas en los trabajos grupales para mejorar el dominio del castellano en producción y expresión oral. Mientras que en el primero y quinto no se vio mucho.

Por ejemplo, un día jueves, los niños y niñas de cuarto grado un día produjeron un texto instructivo sobre la elaboración del chuño y el maestro les dio la siguiente rubrica:

Tabla 7.

Criterios de evaluación de grupos

Criterios	Utiliza mayúsculas	las	Escribe las palabras correctamente	Respeto el tiempo de trabajo
Grupo 1				
Grupo 2				
Grupo 3				
Grupo 4				
Grupo 5				
Grupo 6				
Grupo 7				

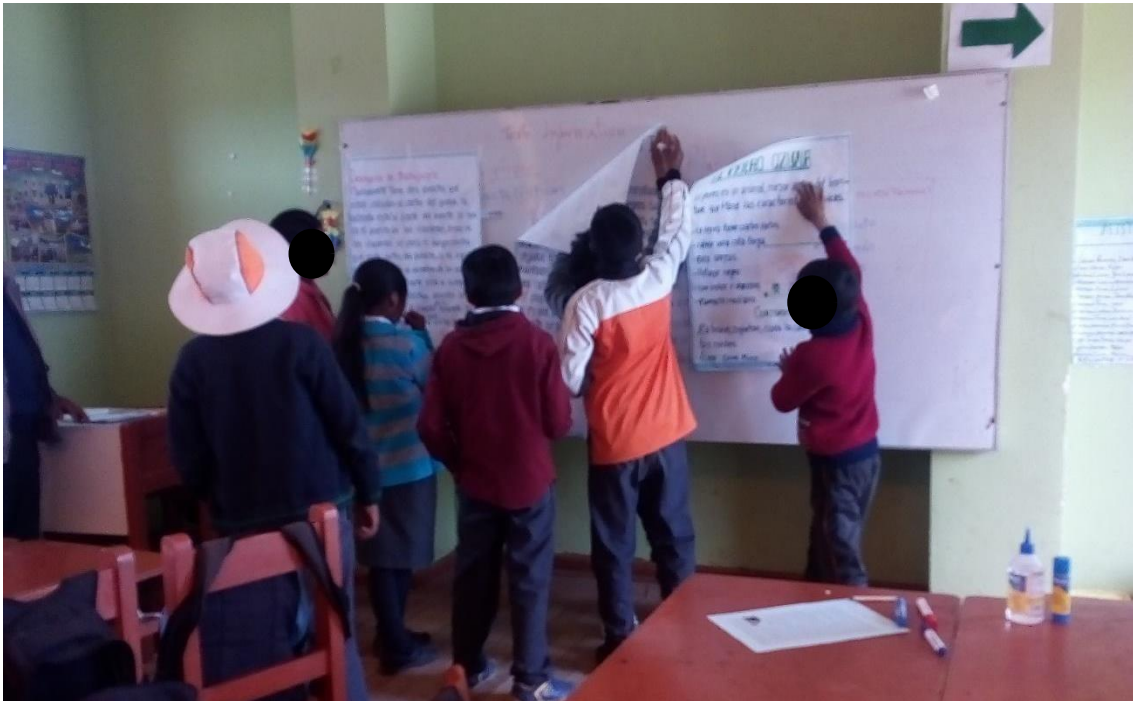


Imagen 10. Estudiantes pegando su trabajo Fuente: Foto tomada por la propia autora (DAA)



Imagen 11. Estudiantes reflexionando sobre la presentación de sus trabajos. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Las rúbricas eran llenadas entre todos a partir de los escritos que presentaban, lo importante es que todos podían reflexionar sobre sus errores para luego corregirse y cada dúo revisaba y conversaba sobre el uso de consonantes y vocales porque ahí es donde tenían dificultades.

4.3.3.4. Búsqueda de vocabulario nuevo en el diccionario

Esta era una estrategia complementaria que los docentes de los tres grados utilizaban cada vez que leían una lectura nueva con términos nuevos. Además, esto ayudaba a que los estudiantes aumenten su vocabulario en el castellano. De hecho, las lecturas que los tres grados leían eran distintas por ejemplo en el primer grado estaban trabajando con las lecturas narrativas cortas, en el cuarto grado igual, texto narrativo y en el quinto grado estaban leyendo textos informativos mediante los periódicos que el docente reciclaba. El grado de complejidad de las lecturas aumentaba por la edad y ciclo educativo en el que se encontraban los estudiantes. Por ejemplo, una de las lecturas que leyeron los de quinto fue:

Danza tupay

El origen de la danza Tupay es incontestablemente muy antiguo, aunque no se tengan suficientes referencias acerca de su historia. En esta danza llamada tupay, el cortejo es el tema esencial. Esta danza está difundida y practicada en diversos distritos y poblados en las provincias de Canas y Espinar, en el departamento del Cusco.

El término tupay hace referencia al carácter de la danza, traducido como “encuentro”, que en diversas tradiciones andinas es a la vez una reunión y una confrontación entre dos mitades ritualmente enfrentadas. Esta danza consiste en el **galanteo** del ch’uko, joven soltero, con un **atavío** complejo y vistoso, y presumido de la flauta conocida como pinkuylo, de gran tamaño en esta región,

y una joven soltera que se resiste al acercamiento. Bailando con pasos **briosos**, la pareja representa este encuentro entonando canciones de carnaval; el ch'uko manifiesta su interés por la joven, mientras ella contesta con desprecio al pretendiente.

Pero lo que hace realmente vistoso es el traje; **voluminoso** conjunto de **borlas** de lana, de dominante rojo, llamado popularmente pelaje, en alusión clara al animal que se representa, y que cubre toda la espalda, desde los hombros a la cintura, y rodeando igualmente toda la cintura, dejando libre el pecho y los brazos. De la misma forma, la montera de Canas con su típica forma de casco, es adornada con una profusión equivalente de borlas de lana o cintas de colores.

El traje lleva diversos accesorios, como banderas blancas sujetas al vestido, campanillas, pequeños espejos, una waraka u honda de lana tejida con cascabeles de metal y, por último, el instrumento musical conocido como pinkuylo.

El traje de la soltera es una versión colorida del traje femenino tradicional de la región, con bordados y aplicaciones de tela y con ciertas semejanzas con el traje del varón, como la de constar de piezas de bayeta negra de lana adornadas con cintas y borlas, y de disponer de una waraka como el varón, al igual que banderas blancas, lo que indica que su papel es una categoría del mismo nivel y complementaria a la del varón y con la misma capacidad de respuesta.

Esta danza se baila durante la semana del carnaval, del lunes a viernes. Tras cada ritual, se hace un convite en que se invita comida y bebida a los presentes, y se da inicio a la qashwa, baile general, que es el marco en que los ch'ukos eligen a su pareja de baile y proceden a los juegos de carnaval. Es entonces que iniciará la danza tupay (Fuente: OC1)

Había muchas palabras que los estudiantes no conocían, pero el docente juntamente con los otros estudiantes dedujo y los que realmente no podían deducir recorrieron a los diccionarios. Para buscar en el diccionario, al cual también llaman mata burra (porque según el docente, el que no conoce las palabras, es burro) el docente reparte a cada un diccionario de los muchos que tienen en la institución y una palabra para que puedan buscarla, leerla y luego compartir entre sus compañeros

Si bien es cierto que el castellano es la primera lengua de la mayoría de los y las estudiantes, no significa que ellos dominen el castellano escolar que era muy distinto al

castellano que hablaban en casa, por ello, presentaban dificultades en comprender lo que leían y en pronunciar algunas palabras extensas y nuevas. El buscar en el diccionario, les ayudaba a entender el significado de las palabras y, por lo tanto, entender el texto.

4.3.4. Estrategias de enseñanza en castellano

Como la institución está ubicada en el escenario 3 de caracterización sociolingüística, los y las estudiantes aprenden la mayoría de las áreas en castellano. Los docentes enseñan desde como pararse en el frente para hablar, hasta como pintar en castellano con diversas estrategias que tradicionalmente se practican, que ellos aprendieron o se ingeniaban con el propósito de lograr desarrollar en sus estudiantes, las diferentes competencias que desde el MINEDU les piden. En este apartado, como en el anterior se describirán las estrategias que los docentes utilizaron para enseñar en castellano el área de Comunicación con el enfoque de producción y comprensión de textos; solamente esta área porque fue el que más se observó.

Cuando se les entrevistó a los docentes sobre qué estrategias utilizaban para enseñar en castellano ellos mencionaron lo siguiente:

Entrevista a docente de primero:

Investigadora: y ¿Qué estrategias utiliza para enseñar en castellano?

Docente: son muchas, desde las salidas al campo hasta el cumplimiento de los procesos didácticos. Ahora el ministerio, prácticamente no está obligando utilizar los procesos. Esto tienen todos los cursos, usted debe conocer mejor que yo ¿no? eh, por ejemplo: yo trabajo con el calendario comunal y de ahí saco mis temas para desarrollarlo, es más familiar con los niños (Fuente: EPA1)

Entrevista a docente de cuarto:

Investigadora: ¿y en caso de castellano?

Docente: Igual en castellano también, eh yo creo que como maestro, lo que hemos hecho, algo con los niños quechua hablantes, es trabajar primero en su

cultura, no con su lengua, pero poco a poco, incorporar el castellano, así con órdenes, con algunas palabras, de su realidad, pensando, pensando en el castellano no, para que poco a poco se, aprende y expresa no, porque el niño no va poder expresarse rápido no, sino poco a poco, paulatinamente no.

Investigadora: ¿usted diría que hay una estrategia específica para enseñar en la lengua castellana, en específica que funcione con todos los niños? ¿Podría decir que existe?

Docente: Claro existe, pero, me parece que, que el maestro debe trabajar desde su cultura, desde su lengua, desde cosas que existe en su alrededor por ejemplo el que más se trabaja es, ahora últimamente el enfoque del, lo que es, del comprensión del texto, comprensión oral, eso hay que trabajarla arduamente, para que el niño entienda no, partiendo de un texto, por más sencillo que fuera, entonces el niño va aprender leyendo, escuchando, más que todo, a su profesor, a sus padres, a las personas que están a su alrededor (Fuente: EP3).

Entrevista a docente de quinto:

Investigadora: Ya, entonces todos los cursos se desarrollan, ¿o la mayoría de los cursos se desarrolla en castellano?

Profesor: en castellano, si

Investigadora: por ejemplo, quiero que mis estudiantes aprendan a leer ¿Qué hace usted para que aprendan a leer en castellano?

Profesor: Bueno pues, los estudiantes ya saben leer. Entonces yo les doy estrategias que le pueden ayudar. Nosotros trabajamos pues con los procesos didácticos, el antes de la lectura, durante que deben hacer y lo que deben hacer después de una lectura. Entonces nosotros trabajamos en esas estrategias.

(Fuente: EP1)

En las tres entrevistas, por ejemplo, la docente de primero menciona “salidas al campo” y “práctica de los procesos didácticos”. Mientras que el docente de cuarto nos habló de la enseñanza del castellano, algo que no se pudo observar en ejecución. Pero cuando se pregunta de una estrategia específica, nos menciona algo similar que la maestra de primero, “trabajar desde su cultura y lengua del estudiante” también nos habla del enfoque comunicativo ya que nos dice que el estudiante aprende hablando, escuchando y leyendo. El docente de quinto menciona, por ejemplo, para trabajar la lectura: el antes, durante y

después de la lectura que vendrían a ser los procesos didácticos de la lectura cuando se trabaja el área de comunicación. En el caso del docente de quinto sí se vio que aplica las estrategias cuando trabaja una lectura con sus estudiantes.

4.3.4.1. Estrategias lúdicas

En este apartado se describirá una de las estrategias lúdicas que se pudo observar durante la observación a los estudiantes de quinto grado.

Los niños están limpiando y el profesor pide terminar rápido y luego les pide que se sienten y luego les habla de los valores, en específico del saludo y la importancia de dar la mano y el valor que tienen este. Luego pregunta sobre la actividad anterior y los niños responden: “hemos leído el texto descriptivo” el docente felicita y luego recuerdan la estructura parte por parte, qué se escribe en la introducción, en el desarrollo y en el cierre y así sucesivamente. Después, se paran para realizar una dinámica, para lo cual el docente pega una ficha a las espaldas de los estudiantes, todos los niños están activos y muy motivados porque van a describir las cualidades de sus compañeros en la ficha de la espalda... (Fuente: OC1)

En la descripción se puede ver que el docente cumple, hasta el momento, con los procesos didácticos y los procesos pedagógicos. Del mismo modo, la estrategia que utiliza genera el disfrute de los estudiantes algo que en la educación intercultural y bilingüe es clave. Los estudiantes, sin darse cuenta están aprendiendo porque lo están haciendo de manera vivencial y lúdica. Además de que la estrategia es lúdica es integrada con otras estrategias que lo importantes es que ayudan a aprender de manera significativa.

Durante el trabajo en campo, algo muy singular que se pudo observar fue la presencia de las evaluaciones en el desarrollo de las actividades, por lo menos en dos grados con más constancia. Se realizaban diferentes tipos de evaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones, ya que estos permitían a los estudiantes a asegurar su aprendizaje.

Viñeta 04: aplicando la evaluación coevaluación a los estudiantes de quinto grado después de unas clases de producción de textos narrativos.

El docente trabajó al principio les hizo leer a los estudiantes un texto narrativo. Luego les pidió que identificaran que tres partes fundamentales del texto y los estudiantes lo hicieron. El docente les hizo compartir entre todos y construyeron la estructura del texto narrativo inicio, nudo y desenlace conversaron sobre cómo pueden identificar estas tres partes y leyeron que le caracteriza a cada parte. Después el docente les hizo ver un video en su laptop sobre el carpintero y sus herramientas, también era un texto narrativo.

Docente: muy ahora que ya sabemos vamos a ver un video y luego continuaremos trabajando.

Estudiantes: ¡sí!

Docente: quiero todos pongan mucha atención porque después vamos a tener preguntas que contestar (Fuente: OC1)

Cuando termina con las indicaciones puso el video que duraba 2: 59 segundos, y vieron dos veces el video. Luego, el docente entregó una ficha a cada uno de los estudiantes con las mismas indicaciones.

- La primera indicación: Identifica el tipo de texto que acabamos de observar
- La segunda indicación era: menciona una de las características del texto narrativo
- La tercera indicación era: identifica las tres partes del texto y describe los episodios.



Imagen 12. Estudiantes realizando su evaluación. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

El docente esperó un aproximado de 10 minutos para recoger las respuestas y luego intercambié las pruebas para que entre ellos se revisen. El docente se paró en la pizarra y escribía las respuestas correctas que ellos daban.

Docente: bien niños, ahora vamos a revisar quienes me han entendido y quienes estaban distraídos. A ver, la primera pregunta ¿Qué tipo de texto era?

Estudiantes: (en coro) ¡Narrativo!

Docente: ¡muy bien! ¿Es narrativo, han hecho así?

Estudiantes: ¡sí!

Docente: ¿sí han hecho así? Todos ponemos un check. Ahora, la segunda pregunta... (Fuente: OC1)

Así sucesivamente terminaron de responder todas las preguntas entre todos. Tres de los estudiantes no se equivocaron y por lo tanto sacaron 20 y dos se equivocaron en la última pregunta; viendo esto el docente repitió y hasta hizo ejercicios con los estudiantes para asegurarse de que aprendieran.

Por lo menos, de esta estrategia los docentes si estaban conscientes y por lo tanto conocían sus beneficios. Esto se pudo comprobar gracias a la entrevista que se les realizó y donde mencionaron lo siguiente:

Entrevistadora: Ya, por ejemplo, ¿las evaluaciones son al igual que en quechua o son distintas?

Profesor: mmm...claro en comprensión de textos es igual, ¿no? Pero yo trabajo con temas relacionados al calendario cívico escolar, o también a las actividades que realizan en la comunidad. Estos momentos se aprovecha para, para ver la comprensión y producción de textos. La siembra, la cosecha, se aprovecha las actividades ganaderas, sacar leche, elaborar queso todo eso. Las evaluaciones te permiten ver hasta dónde has sido comprensible en tus indicaciones o tus enseñanzas.

(Fuente: EP2).

A partir de todo lo que se describió en esta categoría en general, hemos podido observar que los docentes utilizaban diferentes estrategias tanto planificadas y no planificadas; tanto en la enseñanza de las lenguas y en las lenguas. Todavía no se tiene una idea clara de cuál es la diferencia entre enseñar una lengua y enseñar en una lengua. Lo rescatable de la práctica descrita está en cómo lo enseñan a pesar de que no lo dicen.

4.4. Características de los materiales que utilizan los docentes para la enseñanza de y en la lengua y castellano

Esta categoría se divide en dos subcategorías que ayudarán a tener un panorama general de lo que se va hablar durante todo el contenido del trabajo. La primera subcategoría que se va abordar es características de los materiales de enseñanza del

quechua y en quechua porque durante las observaciones se vio que el aprendizaje de la lengua quechua iba integrado al aprendizaje de alguna actividad en quechua. Después, se va describir la segunda subcategoría sobre las características de los materiales para la enseñanza en castellano que comprenderá específicamente materiales utilizados para la enseñanza en castellano. No se describirán características de los materiales para la enseñanza de la lengua castellana, porque durante las observaciones no se observaron materiales en específico para enseñar castellano.

Las subcategorías se van a abordar a partir de los materiales que los docentes utilizaron durante las observaciones de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, porque también se acompañó a las actividades de aprendizaje realizadas fuera del aula.

4.4.1. Materiales didácticos para enseñanza de la lengua quechua

En este apartado, se describen las características de los materiales que los docentes utilizaron, específicamente, para la enseñanza de la lengua quechua porque, como ya se mencionó anteriormente, la enseñanza de la lengua es muy diferente a la enseñanza en la lengua; donde, por ejemplo, la primera supone hacer hablar a alguien una lengua distinta al que ya se sabe porque necesita saber para comunicarse. Mientras que la segunda, supone desarrollar conocimientos mediante una lengua que el aprendiz ya domina; en la cual, continúa desarrollando habilidades lingüísticas. Sin embargo, en las observaciones realizadas, los estudiantes aprendían de manera integrada, tanto en la lengua castellana y muy poco en quechua porque recién estaban aprendiendo. Por ello, los materiales que se describirán son de ambas, materiales tanto de enseñanza del quechua y en quechua.

4.4.1.1. Recursos naturales

Los recursos naturales hoy en día, sin duda se convierten en una de las principales fuentes para proporcionar herramientas a los docentes en las comunidades, donde muchas veces el ministerio de educación no llega de forma equitativa.

La institución que se observó no fue la excepción ya que los docentes utilizaban lo que tenían en el contexto. Por ello, en los tres grados observados, el material didáctico poderoso en la enseñanza de la lengua originaria era los recursos que se encontraban al alcance de los estudiantes y docentes. Recursos como la chacra, las herramientas que se

utilizaban durante la actividad vivencial, la pachamama y los padres y madres que se encontraban participando.

Por ejemplo, un día se fueron a participar en la actividad vivencial chaqmay donde los estudiantes los únicos materiales que tenían eran todo lo que se ve en la imagen 16; la chacra, las herramientas con los que se trabaja la tierra y los actores como los padres, madres y docentes. (Barbecho).



Imagen 13. Estudiantes manipulando recursos de aprendizaje de la lengua. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

En la imagen No. 13, se puede observar a los estudiantes en el momento de uso de los recursos que les permiten aprender la lengua originaria. Por ejemplo: conociendo el nombre de las herramientas, las acciones en quechua y al mismo tiempo, aprendiendo a manipular en momento real las herramientas, por si fuera poco, están aprendiendo a preparar la tierra, algo muy útil para cuando sean grandes.

Cuando se les preguntó a los docentes sobre qué materiales utilizaban para enseñar la lengua originaria, ellos respondieron lo siguiente:

Investigadora: ¿Qué materiales utilizan para enseñar quechua, a parte de los libros?

Profesor: materiales, A parte de los libros, se utilizan también, una actividad vivencial que dominan sus madres, igualmente las personas de tercera edad, con ellos conversando, se va recuperando la lengua quechua.

Investigadora: a ya, en ese caso se puede decir que los padres y los abuelos vienen a ayudar a que los niños aprendan quechua.

Profesor: así es (Fuente: EP2)

La imagen No 13 también refleja todo lo que nos mencionó, un aprendizaje en la chacra. También, cabe mencionar que los recursos son integrados tanto para la enseñanza del quechua y aprendizaje de las mismas actividades en quechua porque no se puede separar. Como ya se mencionó anteriormente, tampoco hay un curso específico para el desarrollo de habilidades en quechua. Recién se estaba pensando trabajar, por ejemplo, la matemática en quechua.

Al respecto de los libros que envió el MINEDU, no se utilizaron durante las observaciones en ninguno de los grados. Aunque si estaban en los estantes de todos los grados.

4.4.1.2. La TIC

Como en muchas instituciones, en esta institución, los maestros incluían las TIC dentro de los materiales educativos para llegar al aprendizaje significativo, también lo utilizaban para enriquecer, conocer y motivar a los niñas y niños a seguir hablando la lengua originaria de sus abuelos, padres y de ellos mismo. Una madre decía: *“wawakunaqa rimayta munan maypachachus rikun runasimipi takiqta, hinapuniyá riki {los niños quieren hablar recién cuando ven cantar en quechua, así Siempre es pues}”* (Fuente: CII) Esta misma frase, un maestro tomó en cuenta y llevaba vídeos y audios para poder mostrar a los niños y niñas y de esta forma motivar a que continúen hablando con más orgullo sus lenguas originarias.

Por ejemplo, en una de las sesiones el docente de quinto, llevó un audio en quechua de “Sisichakunaq willakuynin” en su laptop para hacer escuchar en la clase y para animar a los estudiantes que pueden hacer algo parecido con los cuentos que estaban recolectando. Los estudiantes se veían muy entusiasmados al escuchar el cuento y hacía preguntas sobre cómo hacer, que cosas necesitaban y el docente gustosamente les explicaba.

Hasta cuando se terminó, la etapa de trabajo de campo, este era un proyecto que se estaba gestando con los niños de quinto. Mientras que, en el primer y cuarto grado, las TICs no se incorporaban todavía para la enseñanza del quechua ni en quechua.

4.4.1.3. Materiales que provee MINEDU

Los materiales que provee MINEDU se utilizaron muy poco porque según nos contó un docente de un grado observado, son descontextualizados y no se pueden utilizar para la enseñanza del quechua.

Investigadora: ¿y por qué no utilizan los libros?

Docente: el tema de los libros es complejo. Mira estos libros vienen descontextualizados y no corresponden a nuestro proyecto. Yo si utilizo de vez en cuando, pero como que los niños no entienden. Y por ahora, no tengo suficientes. Le dije al director, pero nada, no reclama nada, ya le dije varias veces. (Fuente: CI1)

Por lo tanto, los libros en quechua que había en los tres grados observados, estaban polvorientos y no se utilizaban ni siquiera para verlos. De hecho, cuando tuve la oportunidad de revisar un libro de Rimana de quinto grado, el texto era para enseñar sobre los astros en quechua y los estudiantes según su calendario comunal estaba en la producción de chuño.

4.4.2. Materiales didácticos de enseñanza en castellano

Esta subcategoría comprenderá específicamente la descripción de las características de los materiales que los docentes utilizaban para enseñar o guiar a los estudiantes en el en castellano. Los materiales que encontramos lo agrupamos de la siguiente manera: Primero, materiales naturales y contextuales que comprenden a todos los recursos naturales que los docentes utilizaron para describir, para colorear, para observar y manipular. También, materiales escolares a todo aquello que los docentes y los estudiantes utilizaron para escribir, para pintar, para doblar, para leer y para entre otras cosas. Por último, están los TICs o recursos virtuales, entre ellos están todo lo referido a la tecnología.

4.4.2.1. Materiales naturales y contextuales

En este grupo se encuentran por ejemplo el uso de las plantas para describirlos, el uso de las piedras para anotar fechas importantes, la chacra misma para producir textos instructivos, narrativos, informativos, poéticos y entre otros. Estos materiales contextuales ayudaban a aprendizajes significativos a diferencia de otros.

Por ejemplo: una mañana el docente de quinto sacó a sus estudiantes al campo a ver todas las plantas que habían en la institución. Cuando regresaron, les pidió a los estudiantes, que describan una de las plantas que más les haya llamado la atención y a partir de ello, les pidió que creen una adivinanza. De hecho, los materiales no se utilizaban uno a la vez, sino eran varias a la vez entre las que denominaremos escolares, naturales y virtuales.

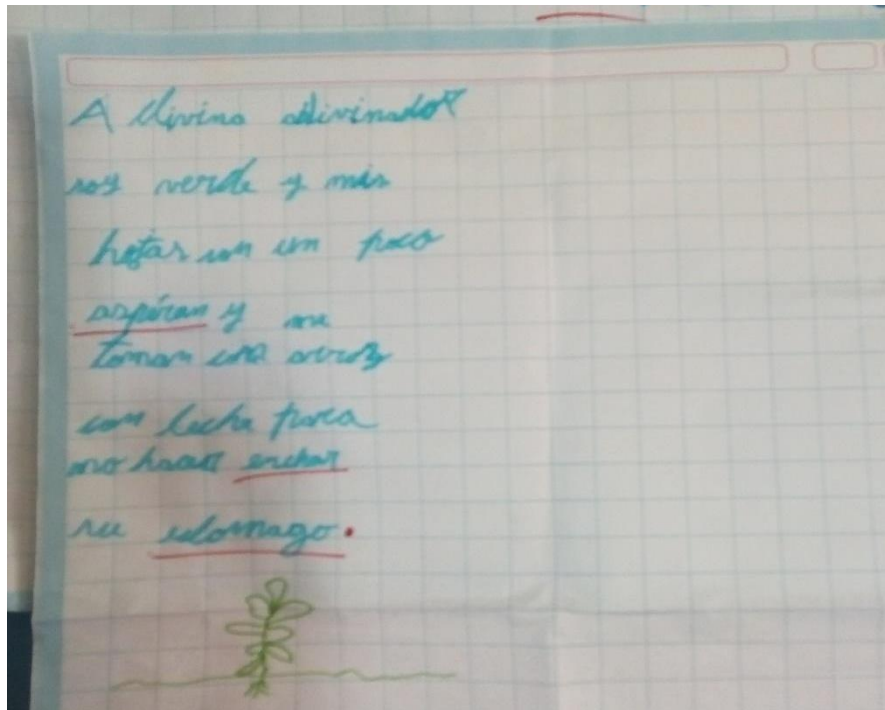


Imagen 14. Adivinanza creada por un estudiante. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Entonces, los estudiantes crearon sus adivinanzas y compartieron entre todos. Una de las adivinanzas que crearon fue por ejemplo la que vemos en la imagen 14. Donde dice:

“Adivina, adivinador, soy verde y mis hojas son un poco ásperas y me tomas con leche para no hacer hinchar tu estómago” (Fuente: OC1).

4.4.2.2. Materiales escolares

Fichas de lecturas y comprensión: Estos materiales se utilizaban con más frecuencia para las lecturas de cualquier tipo y sus respectivas preguntas. Era el más común que podías ver en la institución. La mayoría de los docentes con fichas sacando copia para entregar a cada uno de los estudiantes.



Imagen 15. Estudiantes leyendo una lectura en ficha. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Como se puede ver en la imagen No. 15, los estudiantes trabajaban tranquilos con las fichas porque así ya no perdían tiempo en estar copiando de la pizarra todo lo que aprendieron sino simplemente agarraban y lo pegaban a sus cuadernos.

Libros de trabajo: Para la enseñanza en castellano, los docentes si se utilizaban los libros que el ministerio que educación les proveía. Además, estos libros estaban escritas en castellano, por lo tanto, les era fácil desarrollar los temas a pesar de que no giraban en torno al calendario de la comunidad.



Imagen 16. Estudiantes leyendo textos del MINEDU. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

En los tres grados observados, este material, en alguna medida, les ayudaba en complementar temas que los docentes trabajaban, por ejemplo: cuando trabajaban textos descriptivos los docentes entregaban los libros y daban la página para que se pudieran guiar y así poder redactar sus textos. Por su parte, a los estudiantes también les agradaba porque tenían imágenes y siempre que podían agarraban y se ponían a mirar imágenes y leer los textos que contenía.

Cuaderno de trabajo: Otro de los materiales que el Ministerio de Educación hizo llegar, junto con los libros, fue el cuaderno de trabajo que los estudiantes durante el año debían de completar. Este material también era bien utilizado en los grados de cuarto y quinto. Mientras que en primer grado los niños utilizaban poco porque recién estaban aprendiendo a leer y escribir.



Imagen 17. Estudiantes completando cuaderno de trabajo. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Entonces, los materiales en castellano, enviados por el Ministerios de Educación, si eran aprovechados para trabajar con los estudiantes porque eran comprensibles y les ayuda a en complementar lo que aprendían y también tenía ejercicios con imágenes que a los estudiantes les gustaba mucho.

Papelotes y otros: A comienzo del año escolar, los docentes piden a los estudiantes diferentes materiales de trabajo para todo el año, entre estos materiales, el que más utilizan es el papelote. Este material era imprescindible en todas las áreas y lo utilizaban casi para todos los trabajos. No había ni un docente que no utilizara este material porque era flexible para todos los cursos y temas. En el papelote traían lecturas, dibujaban, cortaban, pegaban, realizaban organizadores, escribían poemas, canciones, oraciones, escribían sus exposiciones y entre otros. Era el único material práctico que les ayudaba a desarrollar con facilidad sus temas a trabajar. Por ejemplo: los estudiantes de cuarto siempre que trabajaban en grupos de trabajo presentaban su producto en un papelote como se ve en la imagen No. 18. En ese día, los estudiantes realizaron una descripción de su IE de manera grupal.



Imagen 18. Estudiante pegando su descripción en un papelote. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Como anteriormente se mencionó, en el primer grado, la maestra no trabajaba mucho con los libros del ministerio, por lo tanto, ella tenía que traer sus propios materiales fabricadas por ella misma haciendo uso de su creatividad. Estos materiales, a ella le permiten llegar a todos sus estudiantes de manera grupal y es un grado que recién está conociendo el mundo de la lectura y escritura.



Imagen 19. Maestra utilizando otros recursos para enseñar números a los estudiantes.
Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

Como se puede observar en la imagen 19, los otros materiales son variables y cada docente se ingenia para llegar mejor a sus aprendices.

4.4.2.3. La TIC

Otro material que los docentes también utilizaban eran los recursos tecnológicos. Aunque no con mucha constancia, pero a lo que podían incorporar en sus actividades de aprendizaje. Por ejemplo: los docentes traían videos, aprendían a escribir en Word y buscar información en micro encarta, un programa que a los estudiantes le encantaba entrar.

Los de primer grado, trabajaban más con videos que la maestra traía con el objetivo de hacer más lúdica su actividad de aprendizaje. También, a los estudiantes de este grado, les llamaba la atención y por lo tanto, cuando se trataba de video, ponían una atención que la docente no lograba explicando. En la imagen 23 los estudiantes de este grado están esperando ver el video que la maestra está buscando para mostrar sobre las partes de las plantas. El propósito del día de la maestra es: “crear canciones con las partes

de la planta” el área o las áreas integradas que trabaja es comunicación y ciencia ambiente.
(Fuente: OC1)



Imagen 20. Estudiantes esperando ver un video. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

En cuanto a los de cuarto y quinto, aparte de los vídeos, ellos tenían acceso a la sala de cómputo donde podían explorar varias programas y también producir diferentes tipos de textos en Word. Por ejemplo: en la imagen los estudiantes están produciendo un texto informativo sobre las danzas típicas de la zona en pares. Como recién se están acostumbrando a utilizar las computadoras, se vio que les fascinaba escribir en los computadores.



Imagen 21. Estudiantes escribiendo un texto informativo sobre las danzas típicas. Fuente: foto tomada por la propia autora (DAA)

En ninguna actividad de aprendizaje se utilizó solo un material, siempre estaban acompañados con otros materiales escolares que ayudaban su buen uso. Por ejemplo, para utilizar los papelotes siempre utilizaban plumones para escribir, cinta para poder pegar a la pizarra o pared y etc. Del mismo tampoco tenían un solo sino el mismo material podían utilizarlo para varios objetivos, por ejemplo: el papelote lo utilizaban para dibujar, para escribir un texto, para realizar un organizador, para cortar y pegar objetos y entre otros que a los docentes o estudiantes se les ocurría.

En conclusión, los materiales que los docentes utilizaban, en general utilizaban, tenían más de dos usos y con distintos objetivos. Del mismo modo, el objetivo de sus usos era el logro satisfactorio de las competencias comunicativas de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Con respecto al grupo de estrategias de enseñanza del quechua, Zavala, et al (2014), que tenían el mismo escenario de estudio que la presente investigación, describen cómo los docentes que los autores estudiaron, emplearon las estrategias vivenciales, lúdicas y tradicionales; algo que, en nuestro contexto de estudio, no se dio de manera clara. Los docentes, no diferenciaban entre enseñar la lengua o en la lengua; por lo tanto, las estrategias que utilizaban se repetían o no respondían a la necesidad de los estudiantes.

En el presente estudio también se percibió que los docentes no siempre eran conscientes de la enseñanza del quechua y del uso de las estrategias. Por lo tanto, todavía no se logra el desarrollo de la lengua originaria como se debe. Por ejemplo, los estudiantes de primer grado, a diferencia de quinto, se comunicaban sin prejuicios en quechua, su comunicación era mejor que los estudiantes de quinto y los de quinto se cohibían y no mostraban el mismo interés que los de primero en aprender la lengua. Sin embargo, en el estudio realizado por Zavala et al. (2014), los docentes eran conscientes de la enseñanza del quechua y los docentes fueron los que se identificaron con la lengua y a hacían uso de su bilingüismo.

5.1. Estrategias que utiliza el docente para la enseñanza de las y en las lenguas

- En cuanto a las estrategias de enseñanza de castellano que los docentes utilizaban se rescataron aquellas que ayudaban a los estudiantes a seguir desarrollando el castellano escolar porque la mayoría de los estudiantes tenían el castellano de casa como primera lengua. Entre las estrategias que resaltaron tenemos, por ejemplo: corrección de errores, plan lector con todos los procesos didácticos, trabajos en pequeños grupos y búsqueda del vocabulario nuevo en el diccionario. Estas estrategias no fueron descritas en ninguno de los antecedentes revisados, tampoco describían otras estrategias solo mencionaban estrategias en general.
- De igual manera, las estrategias de enseñanza en quechua que fueron descritas, fueron distinguidas a partir de la previa descripción de los conceptos descritos en el marco teórico de la presente investigación, ya que, en el contexto de la investigación, muy difícilmente, eran diferenciadas por los actores educativos. También, cabe mencionar que eran pocas las

habilidades que desarrollaban en quechua y las que se daban, estaban integradas con la enseñanza del quechua; algo que, en los antecedentes revisados, se daba de manera distinta. Por ejemplo, en las instituciones estudiadas por Hornberger (1990) y Zavala (2007) los estudiantes aprendían en lengua originaria quechua y aprendían el castellano porque la lengua materna de los estudiantes era el quechua. Sin embargo, en la institución que se observó era lo contrario, los estudiantes eran bilingües emergentes, tenían distintos grados de bilingüismo.

- El rol de las estrategias en la enseñanza de las y en las lenguas es clave porque si las estrategias no son adecuadas se fracasará en el intento de desarrollar la competencia comunicativa bilingüe en los estudiantes.
- Con respecto a las estrategias de enseñanza en castellano, se trabajaba con el enfoque de comprensión y producción de textos, por lo que las estrategias giraban en torno a la escritura y lectura de diferentes tipos de textos. También, cabe indicar que, a diferencia de los antecedentes, en el contexto de la presente investigación, todas las áreas se trabajaban en castellano, solo dos horas a la semana, se enseñaba quechua.

5.2. Características de los materiales que utilizan los docentes para la enseñanza de

las y en las lenguas

- A diferencia de las estrategias, el tema de los materiales fue descrito en los tres antecedentes revisadas con menor frecuencia.
- En el caso de los materiales utilizados por los docentes observados, se agruparon como recursos naturales a todo aquello que no era procesado, tenía que ver con la tecnología informática y que provenía del MINEDU.
- Las características de los materiales variaban según el grupo al que se clasificaron. Por ejemplo, algunos eran lúdicos, impresos, algunos desechables, otros de multiuso como los papelotes y entre otros. La mayoría eran visuales, algunos auditivos y otros manipulativos, pero todos eran utilizados de manera alternada (tenían un uso indistinto) tanto para la enseñanza de las lenguas quechua y castellano y también para la enseñanza en las lenguas quechua y castellano.

- Hasta donde se observó, el uso de los recursos naturales y del contexto en actividades reales generaba el disfrute de los estudiantes ya que no se veía la desesperación en escuchar el timbre de la salida para poder retirarse a sus casas; algo que en el desarrollo de las actividades de aprendizaje si se veía al completar o leer libros, responder preguntas de comprensión en fichas o escribir y dibujar en los papelotes.
- Como en el estudio realizado por Zavala (2007), en la institución observada también se incluía a los padres y madres de familia, como recurso, en el aprendizaje de la lengua quechua de los estudiantes. Del mismo modo, se carecía de materiales adecuados para trabajar el quechua ya que, incluso, el material que envió el Ministerio de educación no pertenecía al escenario lingüístico en el que se encontraban los estudiantes de la institución.
- Se concluye que el tema de materiales adecuados para trabajar lenguas todavía no se ha superado, ya que este mismo problema aparecía en el estudio descrito por Zavala (2007) donde se mencionó que por falta de materiales contextualizadas se empezó a invitar a los padres, madres de familia, abuelos.

Como conclusión general y respondiendo a nuestra pregunta general de investigación se concluye que la enseñanza bilingüe como se menciona en el Plan Nacional de EIB (2016), en la institución educativa observada recién se está empezando a implementar como se menciona en el Plan Nacional, a pesar de que la institución fue reconocida desde ya hace 10 años aproximadamente. Según el testimonio del director y las entrevistas realizados a los docentes están en una lucha constante para que a la institución designen, para comenzar, docentes bilingües y preparados en la implementación de la política EIB de manera adecuada que responda a las necesidades de los estudiantes que asisten a la institución educativa estudiada.

6. RECOMENDACIONES

Para la práctica educativa:

- Se recomienda que los directores que sean designados a estas instituciones EIB, por lo menos sean capacitados para realizar una caracterización sociolingüística y caracterización psicolingüística de la comunidad y de los estudiantes. De esta manera, se exige que los docentes preparados brinden una educación de calidad a sus estudiantes.
- Llapan yachaywasi umallik hamawt'akunan allin EIBnisqapi kanan wakirichisqa, kapasitación nisqata karakterización sociolingüística hinallataq psicolingüística aylluqta yachaqkunaqtawan rurananpaq; chayman hina, allin wakichisqa hamawt'akunata, wawakunaq allin yachamanpaq, mañarikunapaq.
- Se recomienda que se tome de ejemplo la estrategia vivencial que se describió en la sección de resultados, para enseñar lenguas originarias en otros contextos. Este ejemplo constituye una estrategia adaptable, innovadora y real que ayuda a que los estudiantes aprendan una lengua con más facilidad y de manera significativa.
- Kay qhilqapin estrategia vivencial nisqa uqharikamun, chaytan waq yachaywasikunapi huq ayllu simi yachachinankupaq qhawarinanku imaraykuchus anchatan wawakunata yanapan. Chaymantapas musuqmi, chiqaq ruraykunata ruraspan simita yachakun kay estrategias nisqawan.
- Se recomienda repensar la enseñanza de las lenguas en contextos de bilingüismo emergente, ya que no solo se trata de enseñar el castellano o el quechua, sino también de atender a los estudiantes con diferentes grados de bilingüismo.
- Iskay simikunapi rimaq ayllukunapi, waqmantan muspharinanchik simikuna yachachiyta. Imaraykuchus manan kichwa icha castillanu yachachiyllachu, kallantaqmi wawakuna nishu, pisipachalla, pisilla, mana rimay atiq ima wawakuna.
- Se recomienda balancear el uso de las lenguas en diferentes espacios y comenzar a ganar espacio haciendo uso de las mismas fuera de los horarios establecidos. Esta recomendación surge ya que se ha visto que la enseñanza de una lengua, sea el castellano o el quechua, se restringe a dos veces a la semana y en un espacio limitado.
- Hamawt'akunan ima pachapipas runa simikunta hinallataq kastillanu simukuntapas rimananku ama p'inqakuspa, wawakunaq uyarispa

rimanankupaq. Manan huq simi, iskay pachallapi yachaspa, yachay wasillapiraqtaq, hap'iqakuyta atikunmanchu.

- Se recomienda repensar el uso de las tecnologías para la enseñanza de las lenguas originarias, especialmente en contextos donde se habla el castellano como primera lengua ¿Las TICs solo tienen que servir para ver vídeos y escribir algunos textos?
- Ayllu simi yachachinapaq, waqmantan muspharina TICs nisqa, hastawanraq maykunapichus kastillanu rimanku ñawpaqta chay chiqaskunapi ¿TICs nisqa qhawanapaq qhilqanapaqlachu kanan?
- Se recomienda que se designen, por lo menos, por institución un docente capacitado en educación EIB, para que incentive y comparta su experiencia con los demás docentes. Pues, muchos docentes son visuales y es una forma de inspirarlos y compartir entre colegas.
- Sapanka yachaywasimanmi huq allin EIBpi kapasitasqa hamawt'allapis rinan, imaraykuchus ayllupi wakin yachachikkunaqa qhawaspa yachaqaqmi kanku. Allin yachaq hamawt'aqa, wakin mana ñishu yachaq hamawt'akunata yacharichinqa rurayninwan.

Para la investigación:

- Hay poca exploración de las prácticas diarias del castellano en las instituciones educativas, por lo que se recomienda investigar las formas de expresarse en castellano que coexisten en una institución educativa EIB y qué relación tienen con el desarrollo del bilingüismo y la educación bilingüe. Es necesario investigar y documentar cómo enseñar el castellano escolar sin deslegitimar el castellano del hogar.
- Pisillatan t'aqwirikun kastillanu rimaykuna yachaywasikunapi; chayraykun, astawanmi t'aqwarikunan hayk'a kastillanu simipi rimaychá kan huq yachaywasipi chaykunata. Hinallataqmi, t'aqwirinallataq imaynatachá wawakunaq iskay simi allin rیمانapaq yanapan icha qhipachin, hinallataq iskay simipi wawakunaman yachachinapaq chayta.
- Se recomienda que se realicen más investigaciones en escenarios 3 y 4 y las enseñanzas que se dan en estos escenarios, las estrategias que se utilizan, los materiales que utilizan y entre otros para tener más evidencias o recoger

nuevas estrategias, que como en la presente investigación, los docentes innovaron.

- Astawanmi t'aqwirikunan, “escenario 3 y 4”nisqapi, chaymantapas imatachá imaynatachá, imakunawanchá yachachikun chayta, hastawan waq yachaykuna riqsirinapaq, hamawt'akunaq allin rurasqanku uqharinapaq ima.
- También, se recomienda que se investigue ¿Hasta qué punto los libros del Ministerio de Educación ayudan en el desarrollo de las competencias? Esta recomendación surge porque se ha visto que los salones de los estudiantes observados estaban repletos de libros nuevos y antiguos que no fueron utilizados y que no ayudaban a desarrollar competencias.
- Astawanmi t'aqwirina, ¿maykanaq chay qhilqa mayt'ukuna, MINEDUq qusqan, wawakunata allin “competencia” isqa allpayninta yanapan? Kay tapukuymi, imaraykuchus, yachaywasi qhawarisqapin rikurikun askha qhilqa mayt'ukuna mana hayk'aq q'apirisqa, qhillillaña.

7. REFERENCIAS

- Ada, A. F., Campoy, I., & Baker, C. (2017). Guía para padres y maestros de niños bilingües. USA.
- Anderson, A. (2005) estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Revista Kañina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248775012>, 17-06-2019
- Alexopoulou, A. (2012). Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Atenas.
- Baker, C. (1993). Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. Madrid: Cátedra.
- Burga, E. (2016). Políticas educativas, Elena Burga Cabrera, *tarea 91*, 16-21.
- Conde, A. (2014). Usos del quechua en Layo, K'ana suyupi, Cusco. Bolivia: UMSS/PROEIB Andes.
- Cueto, S., & Secada, W. (2004). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno. En *¿Es posible mejorar la educación peruana? evidencias y posibilidades* (págs. 147-180). Perú: ISBN 978-9972-615-34-0, 147-180.
- DIGEIBIRA (2013). Hacia una interculturalidad de educación intercultural bilingüe de calidad. *Propuesta pedagógica*. Perú: Corporación Gráfica Navarrete.
- Hornberger, N. (1990) Éxitos y desafíos en la educación bilingüe de Puno y la política lingüística Peruana. En López, E y Moya, R. (Eds.) *Pueblos Indio, Estados y Educación*. (pp. 379-408) Lima, Perú.
- Ídiazabal, I., & Dolz, J. (2013). Diversidad lingüística y formación plurilingüe. En J. Dolz, I. Idiazabal, & (Eds.), *Enseñar (Lenguas) En Contextos Multilingües* (pág. 9). Vasco: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- López, L. E. (2002). “A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?” Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Lima, Perú: FIMART S. A. C.
- Morales, F. (2015). Las interferencias sociolingüísticas en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas públicas de la zona urbano marginal del distrito de ayacucho-2013. Lima-Perú.
- Nispen, N. (2012). La educación bilingüe en Holanda. Universidad de Utrecht-Holanda: Tesis de Maestría.
- Parra, M. (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje. Medellín-Colombia: Pregón Ltda.
- Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe Al 2021 (2016)
- Prieto, L. (2017). La etnografía del habla. *Lenguas Modernas*, (7), 9-16. Consultado de: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45926/47948>
- Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Editorial Envión.
- Salas, I. (2014). Bases psicológicas, pedagógicas y teóricas del en Educación Infantil. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de la Rioja, Cádiz.
- Sánchez, L., Zúñiga, L., & Zacharías, D. (2000). Demanda y necesidad de educación bilingüe-lenguas indígenas y castellano en el sur andino. Alemania: Ministerio de Educación del Perú.
- Villarreal-Treviño, M. (2006). La importancia de las estrategias de enseñanza en el logro del aprendizaje en alumnos universitarios. Jalisco.
- Walqui, A., & Galdames, V. (2004). Enseñanza del castellano como segunda lengua. Perú:
PROEIB andes.
- Zavala, V. (2007). Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Perú: Son imágenes del Perú SCRL.

- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., & Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku Batallas por el quechua*. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Zúñiga, M. (2009). *El uso de lenguas quechua y castellano en la Ruta del Sol*. Lima-Perú: Foro Educativo.

8. ANEXOS

Anexo N° 1: Instrumento de investigación

Quechua	<u>Castellano</u>
<p>Guía de entrevista</p> <p>Entrevista dirigida al docente</p> <p>Nombre y Apellido: _____ Edad ____ Sexo: M__ F__ Centro educativo: _____ Salón: _____</p>	

1.1. ¿Imaraykun quechua/castellano ancha allin yachachiy?	1.1. ¿Qué niveles de dominio tienen sus estudiantes? ¿Cómo sabe el dominio de sus alumnos?
1.2. ¿ima ruwasqaykitaq ñawpaqman purichisunki kunan kama? ¿Imarayku?	1.2. ¿Para usted, cual es la diferencia de enseñar EN una lengua y enseñar LA lengua? ¿Es lo mismo en quechua que en castellano?
1.3. ¿Ima sasachakuykunataq llallina kan? ¿Imarayku?	1.3. ¿Por qué es importante enseñar el quechua/castellano?
1.4. ¿Imaynatataq wakichinki simikunata yachachinayki pachapi?	1.3. ¿Por qué es importante enseñar el quechua/castellano?
1.5. ¿Qhawarisqaykiman hina imapitaq mana kasqankamachu simi yachachiy, simipi yachachiy? ¿kasqankamachu kichwapi castellanupi?	1.4. ¿Cuáles son sus mayores logros o satisfacciones? ¿Por qué?
1.6. ¿Imaynatataq yachaqniykikuna kutichisunki castellanu quechua yachananku pachapi?	1.5. ¿Cuáles son sus mayores dificultades? ¿Por qué?
1.7. ¿Imaynatan allinta rimarichinki castellanupi quechuapi wawakunata?	1.6. ¿Cómo es la organización de lenguas en el horario de la escuela?
1.8. ¿Imaynatatq wawakunawan qilqay ñawinchayta llank'anki?	1.7. ¿usted cree que 2 horas por semana es suficiente para que aprendan una lengua en?
1.9. ¿yachaqniykikuna llapankuchu kasqankamata rimanku?	1.8. ¿Cómo participan sus alumnos en sus clases de quechua/ castellano?
1.10. ¿Imata munaspataq quechuata yachachinki?	1.9. ¿Cómo trabaja la oralidad en quechua/castellano?
1.11. ¿Imaynatan kichwapi yachachinki?	1.10. ¿Cómo trabaja la lecto escritura en quechua/castellano?
	1.11. ¿Cómo les enseña en quechua? ¿y en castellano?

<p>1.12. ¿Maypin iskay simipi yachachiyta yacharanki?</p> <p>1.13. ¿Imatan kichwapi yachachinki?</p> <p>1.14. ¿Hayk´aqmi yachachinki kichwapi?</p> <p>1.15. ¿Imakunawanmi kichwapi yachachinki?</p> <p>1.16. ¿Imayna qhawariwanmi kichwata yachachinki?</p> <p>1.17. ¿Imaynataq wawakuna yachachkanchus icha manachus chayta yachanki?</p> <p>1.18. ¿Pikunapiwantaq kichwapi yachachinki?</p> <p>1.19. ¿castellanupiri, imaynatataq yachachinki? ¿kichwapi kasqallantachu?</p> <p>1.20. ¿Imaynatan castellanupi yachachinki?</p> <p>1.21. ¿Imatan castellanupi yachachinki?</p> <p>1.22. ¿Hayk´aqmi castellanupi yachachinki?</p> <p>1.23. ¿Imayna qhawariwanmi castellanupi yachachinki?</p> <p>1.24. ¿Imaynataq wawakuna yachachkanchus icha manachus chayta yachanki?</p> <p>1.25. ¿Pikunapiwantaq castellanupi yachachinki?</p>	<p>1.12. ¿Cuáles son sus objetivos para la enseñanza del castellano y quechua?</p> <p>1.13. ¿Dónde aprendiste a enseñar de manera bilingüe?</p> <p>1.14. ¿Qué les enseñas en quechua a los niños y niñas? ¿y en castellano?</p> <p>1.15. ¿Cuándo les enseñan en quechua?</p> <p>1.16. ¿Qué materiales utilizas para enseñar en quechua? ¿porque? ¿Y en castellano?</p> <p>1.17. ¿Qué enfoque trabajas en quechua? ¿porque? ¿y en castellano?</p> <p>1.18. ¿Cómo evalúas en quechua? ¿en castellano?</p> <p>1.19. ¿Qué otros actores involucras en la enseñanza del quechua? ¿Por qué? ¿y en el castellano?</p> <p>1.20. ¿qué estrategias utilizas para enseñar castellano? ¿en quechua?</p> <p>1.21. ¿Qué estrategias funciona más en la enseñanza del quechua?</p>
---	---

Guía de entrevista dirigida estudiantes que dominan Quechua y castellano	
Nombre y Apellido: _____ Edad ____ Sexo: M__ F__ Centro educativo: _____ Salón: _____	
1. ¿Imaynatan kichwa simi rimayta yachaqaranki? ¿castellanuri?	1. ¿Cómo aprendiste quechua? ¿y el castellano?
2. ¿Pin wasiykipi kichwata riman? castellanuri?¿imarayku?	2. ¿Quién de tus familiares habla más en quechua? ¿y en castellano?
3. ¿Maykunapin anchata kichwata rimanku? ¿castellanuri?	3. ¿En qué lugares hablan más en quechua? ¿y en castellano? ¿por qué?
4. ¿Imaynan kanki kichwata rimaspa?	4. ¿Cómo te sientes hablando en quechua? ¿y en castellano?
5. ¿Imaynata kichwata hamautayki yachasisunkiku? ¿castellanuri?	5. ¿Cómo les enseña en Quechua, su profesor? ¿y en castellano?
6. ¿Imakunawantaq yachachisunkiku? ¿Munankichu Akna yachachinasunkita? ¿castellanuri?	6. ¿Qué cosas les trae para enseñar quechua? ¿y en castellano? ¿te gustan?
7. ¿Qankunaq ima yachayniykistataq ancha allinta llank´arinkis? ¿castellanuri?	7. ¿Qué cosas que ya ustedes conocen trabajan en quechua? ¿y en castellano?
8. ¿Imaynatan yachachinasunki munawaq? ¿castellanuri?	8. ¿Cómo te gustaría que te enseñen en quechua? ¿y en castellano?
9. ¿Imaynatataq hamawt´aykis qawarisunkis, yacharichisunkis kichwata? ¿castellanuri?	9. ¿Cómo les trata el docente en las clases de quechua? ¿y en castellano?

Guía de entrevista dirigida al estudiante que no dominan Quechua	
Nombre y Apellido: _____ Edad ____ Sexo: M__ F__ Centro educativo: _____ Salón: _____	
1. ¿Ima simita rimanki?	1. ¿Qué idioma hablas?
2. ¿Imaraykutaq runa simata mana atinkichu rimayta?	2. ¿Entiendes quechua?
3. ¿Imaninkitaq hamawt'ayki yachachikuyninmanta?	3. ¿Por qué no hablas quechua?
4. ¿Imaynataq kanki yachaqmasyikikuna quechuaparinman hina?	4. ¿Quién habla quechua compañeros? casa?
5. ¿Munawaqchu kasqan rimayta?	5. ¿Para qué te gustaría poder hablar en quechua?
6. ¿pillapis wasiykipi rimanchu quechuata?	6. ¿cómo te sientes cuando tus compañeros hablan quechua? ¿Les entiendes?
7. Yachaqanki allinta hamawt'ayki quechuapi hicha castellanupi yachachin hina?	7. ¿Qué te gustaría aprender del quechua en la escuela?
	8. ¿Aprendes mejor cuando tu profesor/a desarrolla sus clases en quechua o castellano?
	9. ¿Qué puedes decir de lo que les enseña el docente en quechua? ¿te gusta o no? ¿por qué?
	10.
	11.
	12.
	13.

<p>¿Hamawt'ayki quechuapi ruran</p> <p>yachachinan pachata hina, imakunataq mana atinkichu?</p>	<p>¿Cuándo tu profesor/a desarrolla sus clases en quechua, qué te es difícil?</p> <p>¿Cómo te gustaría aprender o como te gustaría que te enseñen?</p> <p>¿Te gustaría aprender a hablar? ¿A escribir?</p> <p>¿Por qué?</p>
---	---

Guía de entrevista

Entrevista dirigida al padre de familia

Nombre y Apellido: _____ Edad ___ Sexo: M__ F__ Centro

educativo: _____ Lugar:

<p>¿Yachankichu yachaywasipi iskay simipi yachachikuchkan chaymanta?</p> <p>¿Ima ninkitaq?</p> <p>¿Imaninkitaq kay yachaywasipi quechua yachachikushan chaymanta? ¿castellanumantari?</p> <p>¿Munankichu iskanin simipi</p>	<p>¿Sabe que se está enseñando en las dos lenguas en la institución? ¿Qué opina sobre eso?</p> <p>¿Qué opina de la enseñanza del quechua en la institución? ¿y del castellano?</p> <p>¿Les gusta que le enseñe las dos lenguas?</p> <p>¿Cuéntame cómo es la docente de quechua? ¿cómo se diferencian con la de castellano?</p>
---	--

yachachina?	¿Alguna vez participó en alguna sesión de clases? Que le pareció?
¿Willaway, imaynan quechuapi	¿Cree que es importante la educación bilingüe? ¿Por qué?
yachachik hamaut´amanta?	¿Cree que es importante enseñar el castellano en la escuela? ¿Por qué?
¿castellanu hamawt´amantari?	¿Qué le gustaría que su hijo@ aprenda en quechua?
¿Hayk´aqllapis achhukurankichu huq	¿Cómo cree que deberían de enseñar a los niños en la escuela los idiomas?
yachachina pachapi wawakuna	¿En casa, en qué espacios les habla en quechua?
yachaq qhawaq?	¿En qué actividades utilizan más castellano?
¿Allinchu iskay simipi yachachiy?	¿Cómo aprendió quechua su hijo? ¿y castellano?
¿Imarayku?	¿Cree que es suficiente su dominio?
¿Allinchu Castellanupi wawakunapan	¿Y usted cómo aprendió ambas lenguas?
yachachiy? Imarayku?	¿Cuándo hablas en quechua? ¿en castellano?
¿Imatan wawaykiq quechuapi	
yachananta munawaq?	
¿qhawarisqaykinan hina, imaynatan	
yachachikunan wawakunaman	
yachachinan quechua castellanu	
simipi?	

Anexo N° 2: Guía de observación:

Guía de observación

Donde y cuando:	- En la escuela, en las áreas de comunicación L1 y L2 y en los horarios de receso.
Que se observara:	<ul style="list-style-type: none"> ● Las estrategias utilizadas ● Los materiales ● Si se contestan las dudas ●Cuál de las lenguas que se utiliza más durante las sesiones acción <p> etivo de uso recuencia de uso. tidad participantes </p> <ul style="list-style-type: none"> ● En qué lengua aprenden más los chicos o de la lengua en la participación de los estudiantes <p> el de comprensión en cada lengua puesta a las dudas recciones de mal uso luación </p> <ul style="list-style-type: none"> ● Las estrategias que se utilizan para la enseñanza de la lengua <p> ategias grupales ividuales ales ultado de las estrategias ecuación de las estrategias </p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cómo interactúan docentes estudiantes y en qué idioma. <p> Cómo es el clima del aula durante la enseñanza de la lengua a comparación del desarrollo de las áreas en la lengua que dominan. </p>

Como se documentara lo observado:	Se registrarán en cuaderno de campo y con viñetas También se registrará de manera virtual Fotos y videos
--	---

Ficha de observación:

Lugar: Fecha: ... / ... / 2019	
Actores: Edad:	
Hora: Situación:	
Actividades	Observación

Anexo N° 3: Consentimientos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Director	
<i>Investigador Principal :</i>	Vilma Quispe Pari
<i>Título del estudio :</i>	ación EIB ubicada en un contcastellano bilingüismo quechua
<i>Institución :</i>	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Declaración del investigador:

Lo estamos invitando a participar en un estudio sobre la enseñanza bilingüe con el objetivo de describir la enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto de bilingüismo quechua castellano.

Consideramos que la investigación etnográfica que se pretende realizar es muy importante ya que permitirá ver una experiencia nueva y del desarrollo de la educación intercultural bilingüe, por lo tanto, su aporte a la presente investigación permitirá consolidar un documento final de gran aporte a la educación.

La información que le estamos proporcionando le permitirá decidir de manera informada si desea participar o no.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente.

1. Una entrevista para recoger información sobre sus experiencias y perspectivas respecto a la enseñanza bilingüe en la institución educativa. Durará un aproximado de 1 hora y será grabada en audio.
2. Toma de fotos, protegiendo el rostro, de algunas actividades que consideremos relevantes dentro de la institución y durante las horas laborales.

Autoriza la grabación de la entrevista Sí () No ()

No podrá nombrar a personas, facultades, instituciones y cualquier información que pudieran afectar o dañar la honra de terceros, durante la entrevista, en caso que esto sucediera, tendremos que eliminar esa información del archivo en presencia de usted.

Riesgos:

Este estudio no presenta ningún riesgo. Nosotros nos acomodaremos a la disponibilidad de su tiempo así no tendremos ningún problema. Así mismo cabe informar que los datos serán reservados y almacenados en una laptop, con contraseña hasta que termine la investigación, luego se borrara los datos.

Beneficios:

Se informará los resultados que se obtenga de la investigación, al culminar, a todos los participantes.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por su participación en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos la información que proporcione con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación o de otros participantes del estudio.

Puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Los cuadernos de apuntes, grabaciones, videos, fotografías, etc. se guardarán hasta que culmine el estudio, después de ello se archivarán con seudónimo en drive por un periodo de cinco años. Pasado los cinco años se eliminarán todos los archivos.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte llamando al número 977574236 o también puede escribirnos al correo vilma.quispe.p@upch.pe.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que sus alumnos (as) o docentes han sido tratados injustamente puede contactar a la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355, Teléfono: (511) 3190000 Anexo: 201352 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Cordialmente,

VILMA QUISPE PARI

Investigador Principal

Fecha:

Participante

Fecha:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO
DE INVESTIGACIÓN**

Docente

Autoriza la grabación de la entrevista Sí () No ()

No podrá nombrar a personas, facultades, instituciones y cualquier información que pudieran afectar o dañar la honra de terceros, durante la entrevista, en caso que esto sucediera, tendremos que eliminar esa información del archivo en su presencia.

Riesgos:

Este estudio no presenta ningún riesgo. Nosotros nos acomodaremos a la disponibilidad de su tiempo así no tendremos ningún problema. Así mismo cabe informar que los datos serán reservados y almacenados en una laptop, con contraseña hasta que termine la investigación, luego se borrara los datos.

Beneficios:

Se informará los resultados que se obtenga de la investigación, al culminar a todos los participantes.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por su participación en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos la información que proporcione con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación o de otros participantes del estudio. Asimismo, los fotos y videos serán tomadas y utilizadas protegiendo su rostro.

Puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Los cuadernos de apuntes, grabaciones, videos, fotografías, etc. se guardarán hasta que culmine el estudio, después de ello se archivarán con seudónimo en drive por un periodo de cinco años. Pasado los cinco años se eliminarán todo los archivos.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte llamando al número 977574236 o también puede escribirnos al correo vilma.quispe.p@upch.pe.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que sus alumnos (as) han sido tratados injustamente puede contactar a la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355, Teléfono: (511) 3190000 Anexo: 201352 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Cordialmente,

VILMA QUISPE PARI

Investigador Principal

Fecha:

Fecha:

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)	
Tema de investigación :	Enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto de bilingüismo quechua castellano
Investigador (a) :	Vilma Quispe Pari
Institución :	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Estamos invitando a su hijo(a) a participar en un estudio donde se observará el aprendizaje de la lengua en la institución educativa. Este es un estudio desarrollado por la estudiante de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Consideramos que la investigación etnográfica que se pretende realizar es muy importante ya que permitirá ver una experiencia nueva y del desarrollo de la educación intercultural bilingüe, por lo tanto, su aporte en la presente investigación permitirá consolidar un documento final de gran aporte a la educación.

Procedimientos:

Si acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en este estudio se le realizará lo siguiente:

1. Se le entrevistará para recoger información sobre su aprendizaje de la lengua en la institución educativa. Durará un aproximado de 15 minutos y se realizará en la misma institución en variadas oportunidades.
2. Se observará su participación en el aula y durante las actividades que realice dentro de la institución.
3. Se le tomará fotos y videos, protegiendo su rostro, de algunas actividades escolares en el aula que consideremos relevantes.

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Sin embargo, algunas preguntas le pueden causar incomodidad. Se le dará la libertad de responderlas o no.

Beneficios:

No existe beneficio directo por participar de este estudio. Sin embargo, al finalizar el informe del estudio se le convocará a una reunión de divulgación de los resultados.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por la participación de su hijo(a) en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos la información de su hijo(a) con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de su hijo(a) o de otros participantes del estudio. Asimismo, los fotos y videos serán tomadas y utilizadas protegiendo su rostro.

Los cuadernos de apuntes, grabaciones, videos, fotografías, etc. se guardarán hasta que culmine el estudio, después de ello se archivarán con seudónimo en drive por un periodo de cinco años. Pasado los cinco años se eliminarán todos los archivos.

Uso futuro de la información obtenida

La información de los resultados será guardada y usada posteriormente para estudios de investigación beneficiando a la educación bilingüe del país, se contará con el permiso del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, cada vez que se requiera el uso de los resultados.

Autorizo la participación de mi hijo (a) en esta investigación SI () NO ()

Derechos del participante:

Si decide que su hijo(a) participe en el estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte llamando al número 977574236 o también puede escribirnos al correo vilma.quispe.p@upch.pe.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que su hijo(a) ha sido tratado injustamente puede contactar a la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355, Teléfono: (511) 3190000 Anexo: 201352 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe.

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo de las actividades en las que participará si ingresa al estudio, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Nombres y Apellidos

Fecha y Hora

Participante

Nombres y Apellidos

Fecha y Hora

Participante

Nombres y Apellidos

Fecha y Hora

Investigador

Anexo 4: Códigos utilizados en el resultado de trabajo de campo

Cód. De estudiantes de primero	Cód. De estudiantes de cuarto	Cód. de estudiantes de 5to	
Anita	Yhony	Dony	
Yulisa	Nere	Luis	
Gino	Ander	Victoria	
Milo	Joel	Merce	
Yino	Ronalito	Bay	
Elí	Yoelito		
Angui	Mina		
Delfín	Angel		
Cielo	Jeremias		
	Lis		
	Ader		
	Franklin		

ENTREVISTAS

Entrevistad@(s)	Fecha	Código
Profesor 3	10. 06.19	EP1
	13.06.19	EP2

Profesor	14.06.19	EP3
Director	14.06.19	ED1
Profesora 1	15.05.19	EPA1
Niña 1	15.05.19 13.0619	EN1
Niña 2	13.06.19	EN2
Niño 1	16.05.19 13.06.19	ENO1 ENO2
Niño 3	13.05.19	ENO3
Niño 4	04.06-19	ENO4
Niña3	04.06.19	EN3
Madre1	04/19 a 06/19	EM1

NOTAS DE CAMPO

Fecha	Ubicación	Eventos observados	Código
04/19 A 06/2019	IE	Clases	OC1
	IE	recreo	OR2
	IE	salida	OS3
	IE	reunión docentes	OR4
	IE	Conversaciones informales	CI1
	IE	Actividades extras	OAE1
	Fuera de IE	Actividades vivenciales	AAV

FOTOS/VIDEOS

Fecha	Eventos documentados	Código
04/2019 a 06/2019	Actividades de aprendizaje, actividades vivenciales, reuniones	DAA

OTROS (sesiones, documentos, dibujos, artefactos, etc.)

Fecha	Tipo de datos	Código
a		

	Plan anual	DPA
	Caracterización psicolingüístico	DPS

