

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



TESIS

**RELACIÓN DE LA INTERLENGUA EN EL USO DEL QUECHUA Y
CASTELLANO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE LA I.E.
SECUNDARIA “VIRGEN DEL CARMEN” DEL DISTRITO DE SAN
JERÓNIMO, ANDAHUAYLAS - APURIMAC**

PRESENTADA POR:

SERGIO CUELLAR QUISPE

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2018

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



RELACIÓN DE LA INTERLENGUA EN EL USO DEL QUECHUA Y
CASTELLANO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE LA I.E.
SECUNDARIA “VIRGEN DEL CARMEN” DEL DISTRITO DE SAN JERÓNIMO,
ANDAHUAYLAS - APURIMAC

PRESENTADA POR:

SERGIO CUELLAR QUISPE

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE


.....
Dr. ALFREDO SIMÓN BERNAL MÁLAGA

PRIMER MIEMBRO


.....
Dr. MARIO LUÍS GARCÍA TEJADA

SEGUNDO MIEMBRO


.....
M.Sc. LUPERIO DAVID ONOFRE MAMANI

ASESOR DE TESIS


.....
Dra. ELIANA MAZUELOS CHÁVEZ

Puno, 14 de setiembre de 2018

ÁREA: Lingüística.

TEMA: Especialidad.

LÍNEA: Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas.

DEDICATORIA

Por su comprensión y apoyo incondicional a mi esposa: Ysabel Silva Palomino a mis hijas que son fuente de inspiración Susan, Fran Mary y Sysary Chaska.

AGRADECIMIENTOS

- A la Universidad Nacional del Altiplano, especialmente a la Escuela de Posgrado y la Maestría de Lingüística Andina y Educación por haberme cobijado durante la continuación de mi formación.

- A los docentes y administrativo de la Institución Educativa Secundaria “Virgen del Carmen” del Distrito de San Jerónimo, Andahuaylas – Apurímac por su apoyo en la aplicación de instrumentos de investigación para la presente Tesis.

- A los miembros del jurado revisor de la investigación por sus sabias e importantes aportaciones en la realización de la investigación,

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
ÍNDICE GENERAL.....	III
ÍNDICE DE TABLAS	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
RESUMEN.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. MARCO TEÓRICO	3
1.1.1. EL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN	3
1.1.2. INTERLENGUA	8
1.1.3. REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA DEL CONTACTO QUECHUA Y CASTELLANO	19
1.2. ANTECEDENTES	22

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	25
2.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	27
2.2.1. PROBLEMA GENERAL.....	27
2.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICAS	27
2.3. JUSTIFICACIÓN	28
2.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
2.4.1. OBJETIVO GENERAL.....	29
2.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
2.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	29
2.5.1. HIPÓTESIS GENERAL.....	29
2.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.....	29

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. LUGAR DE ESTUDIO.....	30
3.2. POBLACIÓN	30
3.3. MUESTRA.....	31
3.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	31
3.5. DESCRIPCIÓN DE MÉTODOS POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS	32

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION	34
3.6.1. OBSERVACIÓN DIRECTA DE INTERLENGUA.....	34
3.6.2. OBSERVACIÓN DIRECTA (USO DEL QUECHUA Y CASTELLANO)	34
3.7. PLAN DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	35
3.8. DISEÑO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	35

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. DESARROLLO DEL INTERLENGUA DE LAS ESTUDIANTES.....	36
4.1.1. FRECUENCIA DE USO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERLENGUA	36
4.1.2. RESULTADOS GENERALES DEL DESARROLLO DE LA INTERLENGUA	38
4.2. USO DEL QUECHUA Y CASTELLANO EN UN PROCESO DE INTERLENGUA	40
4.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL USO DEL QUECHUA Y CASTELLANO.....	40
4.2.2. RESULTADOS GENERALES DEL USO DEL QUECHUA Y CASTELLANO	43
4.3. CORRELACIÓN DE LA INTERLENGUA DEL QUECHUA Y CASTELLANO	45
4.3.1 ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS	45
4.3.2. COEFICIENTE DE CORRRELACIÓN DE PEARSON	47
4.3.3. DISPERSIÓN DE VARIABLES	47
4.3.4. COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN.....	48
4.3.5. PRUEBA DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICA.....	49
4.4. DISCUSIÓN	51
CONCLUSIONES	52
RECOMENDACIONES	54
BIBLIOGRAFÍA.....	55
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Papel de la L1, de la L2 y del alumno en las tres corrientes de la Lingüística Contrastiva	13
2. Población de investigación	31
3. Muestra de investigación	31
4. Del coeficiente de correlación	33
5. Frecuencia con que se desarrolla las características de la interlengua en las estudiantes del Primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo- Andahuaylas, en el año 2017	37
6. Desarrollo de características de la interlengua en las estudiantes del Primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo- Andahuaylas, en el año 2017.	39
7. Características del uso del quechua y castellano en el proceso de la interlengua en las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo- Andahuaylas, en el año 2017.....	42
8. Uso del quechua y castellano en el proceso de interlengua en las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo- Andahuaylas, en el año 2017.	44
9. Promedio y desviación típica.....	45
10. Correlación de variables	47
11. Coeficiente de determinación (R ²).....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Representación gráfica de la interlengua (Selinker, 1974).....	12
2. Ínput «de muchos a uno» vs. «de uno a muchos» Rigamonte (2006).....	15
3. : Representaciones de interlengua Griffin (2005).....	19
4. Desarrollo de las características de la interlengua.....	38
5. Desarrollo de la interlengua en las estudiantes.....	40
6. Características del uso del quechua y castellano en el proceso de la interlengua	43
7. Uso del quechua y castellano en el proceso de Interlengua	45
8. Normalidad de los puntajes obtenidos del desarrollo de la interlengua	46
9. Normalidad de los puntajes obtenidos del uso del quechua y castellano	46
10. Dispersión de puntos con relación del desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano	48

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Fichas de observación: Interlengua	60
2. Ficha de observación: Uso del quechua y castellano	61
3. Matriz de resultados correlación de variables	62
4. Especificaciones de la operacionalización de variables	66

RESUMEN

La enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjera suele poner de relieve varios obstáculos que constituyen las principales fuentes de los investigadores, el dominio de la competencia comunicativa forma parte de dichas dificultades. El fenómeno del error alimenta los debates tanto en el aspecto escrito u oral de la lengua, muchos docentes lo consideran como telón de fondo de sus actividades. El propósito de la investigación es determinar la relación entre la interlingua en el uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, puesto que se recolectó datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico; es de tipo no experimental porque que se realizó sin la manipulación deliberada de variables solo se observó a las estudiantes en su ambiente natural para analizarlos, el diseño es transaccional - correlacional puesto que se describieron relaciones entre dos variables (la interlengua y el uso del quechua y castellano) en un momento determinado, los resultados están estructurados de acuerdo a las variables investigadas, lo cual se concluye que el coeficiente de correlación de Pearson demuestra que las características del desarrollo de la interlengua tienen una relación directa y positiva alta con el uso del quechua y castellano obteniéndose $r = 0.828$ puntos, asimismo la prueba de hipótesis de la t calculada = 17,95 es mayor al t tabulada = -1,976 confirmando lo establecido a un nivel de significancia del 5%.

Palabras clave: Aprendizaje, castellano, estrategia, interlingua, lingüística, quechua, sociolingüística y transición.

ABSTRACT

The teaching-learning of a foreign language and culture often highlights several obstacles that constitute the main sources of researchers, the domain of communicative competence is part of these difficulties. Error phenomenon feeds debates in the written or oral aspect of the language; many teachers consider it as a backdrop for their activities. The purpose of the research is to determine the relationship between interlingua in the use of Quechua and Spanish in first grade students of the I.E. Secondary "Virgen del Carmen" of the district of San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac. The study had a quantitative approach, since data was collected to test the hypothesis based on numerical measurement and statistical analysis; it is non experimental type because it was done without the deliberate manipulation of variables only students were observed in their natural environment to analyze them, the design is transactional - correlational since relations between two variables were described (the interlanguage and the use of Quechua and Spanish) at a given time, the results are structured according to the variables investigated, which concludes that the Pearson correlation coefficient shows that the characteristics of the development of the interlanguage have a direct and positive high relation with the use of the Quechua and Spanish obtaining $r = 0.828$ points, also the hypothesis test of the calculated $t = 17.95$ is greater than the tabulated $t = -1.976$ confirming the established at a level of significance of 5%.

Keywords: Learning, Spanish, strategy, interlingua, linguistics, Quechua, sociolinguistics and transition.

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que la sociedad peruana es pluricultural y multilingüe, se concibe la existencia y convivencia de diversidad de culturas y, por ende, una variedad de lenguas. Los estudios sociolingüísticos nos demuestran que el contacto de lenguas y culturas, por lo general, no da lugar a relaciones equitativas y armónicas, sino, por el contrario, a relaciones jerárquicamente organizadas, por lo que las relaciones se tornan conflictivas y de dominación entre una cultura sobre otra. El distrito de San Jerónimo de la provincia de Andahuaylas del departamento de Apurímac, no está exenta de esta compleja realidad. En la actualidad, la población rural y urbano utiliza el quechua y el castellano como vehículos de comunicación e interacción social, es así que se tiene la necesidad de conocer cómo los desarrollos de las características de la interlengua se relacionan con el uso de quechua y castellano.

La investigación es importante porque tuvo el propósito de responder al uso de lenguas (quechua y castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa Secundaria Virgen del Carmen. El área de Comunicación merece una atención especial en la EIB, tanto si se desarrolla en contextos rurales como urbanos, debido a que en los procesos educativos es importante considerar la lengua no sólo como un medio de comunicación, sino también como un vehículo de apoyo en el conocimiento de las diversas culturas, de valoración y construcción de conocimientos a partir de los aprendizajes significativos. Asimismo, permite determinar cómo se da la transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y sobre generalizaciones y su repercusión en los ejes lingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos. Además, se considera importante analizar la realidad de los intercambios verbales entre los profesores y los alumnos en el marco de la clase, puesto que estos intercambios dan cuenta, en cierta medida, del proceso de la educación.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, puesto que se recolectó datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento utilizando el método deductivo, secuencial, probatorio que analizó la realidad objetiva de los estudiantes del primer grado como es el desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano, es de tipo no experimental, porque se realizó sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, cuyo diseño es transaccional -

correlacional puesto que se describieron relaciones entre dos variables (la interlengua y el uso del quechua y castellano) en un momento determinado. La muestra estuvo constituida por todas las alumnas matriculadas en el primer grado de la Institución Educativa Virgen del Carmen, la técnica de recolección de datos que se utilizó fue la observación, cuyo instrumento fue la ficha de observación directa a las estudiantes de dicha institución.

Capítulo I: La revisión de literatura de las teorías existentes de las características del desarrollo de la interlengua y uso del quechua y castellano, asimismo se tiene los antecedentes de la investigación que nos permitió identificar hasta qué punto se ha avanzado con el problema.

Capítulo II: Planteamiento del problema, se realiza una descripción del problema encontrado tomando en cuenta aspectos teóricos e empíricos que son resumidos en interrogantes, se justifica la investigación respondiendo para que es importante la investigación y quienes son los beneficiarios, también se plantea los objetivos e hipótesis de la investigación.

Capítulo III: Materiales y métodos, se hace un análisis del enfoque de investigación considerando la tipología y diseño de investigación, también se hace un análisis del lugar de estudio, población y muestra, técnicas e instrumentos para recopilar y sistematizar la información recogida, considerando como aspecto fundamental la operacionalización de variables.

Capítulo IV: Resultados y discusión, se estructuro tomando en las variables de investigación, se realiza la correlación y la discusión de resultados. Finalmente se realizó las conclusiones a los que se arribaron, las sugerencias y los anexos.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico

1.1.1. El lenguaje en la educación

El lenguaje hablado es el medio más importante de comunicación entre los seres humanos y, además, se constituye en parte importante de las identidades de quienes lo usan. La escuela es la primera institución formal a la que acuden los niños desde sus respectivas familias y barrios, y en la que se espera de ellos que participen individual y públicamente. Los profesores y los alumnos se encuentran diariamente en contacto, para lo cual el lenguaje se constituye en un instrumento imprescindible de interacción social. Los profesores tienen que mantenerse constantemente en interacción con sus alumnos, obviamente no sólo por las condiciones de comunicación, sino también por la propia naturaleza de la enseñanza.

En la escuela tradicional, de tipo verticalista, homogeneizante, castellanizante y memorístico, el profesor es quien tiene más poder y control en la conversación sobre el tema, sobre la importancia o corrección de lo que dicen los alumnos e incluso, sobre cuándo y cuánto pueden hablar. Por lo tanto, la acción verbal del profesor determina, en una amplia medida, los comportamientos lingüísticos del alumno en clase.

Romaine (1996), con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios. Hasta hace pocos años muchos estudiosos decían que el bilingüismo

ejercía una influencia negativa sobre el desarrollo escolar de los niños. Estas aseveraciones sobre los efectos negativos e indeseables del bilingüismo se han usado para justificar políticas de instrucción monolingüe en la lengua dominante para los alumnos de lenguas dominadas y minorizadas, como ha ocurrido desde la época colonial, e incluso hasta la actualidad en los diferentes países de América Latina. Afortunadamente, los estudios contemporáneos han demostrado lo contrario.

López y Küper (2000), en definitiva, hoy en día ya no cabe la concepción y mucho menos la práctica de la escuela tradicional homogeneizante en lengua nacional-oficial que consideraba la condición de ser bilingüe como la causa fundamental de fracaso escolar. En este marco, la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo eran considerados como problemas. Así, por ejemplo, en América Latina la tarea de la escuela en áreas indígenas era uniformizar a los educandos lingüísticamente en castellano; y culturalmente, en la “cultura nacional” (occidental). Por esta razón, el énfasis estuvo puesto en la castellanización de los educandos de habla vernácula, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado por hasta dos o tres años consecutivos. Para los educandos indígenas, el desafío era doble: apropiarse de los contenidos que impartían los profesores y, al mismo tiempo y sin mayor ayuda, aprender el castellano: idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes.

En las últimas décadas, las investigaciones y evaluaciones de los programas de educación bilingüe llevadas a cabo en diferentes países de América Latina han demostrado que los niños y niñas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con los educandos que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar, desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en castellano, participan más y más activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollan su autoestima.

En este marco, hoy en día, con el desarrollo de la EIB como una práctica escolar equitativa e igualitaria y, a la vez, diferente y diversificada, es decir más democrática, se considera la condición de ser bilingüe como una riqueza lingüística y cultural, ya no como un problema, como lo fue en épocas anteriores en las que se buscaba la homogeneización cultural y lingüística, y las lenguas originarias eran vistas como un

escollo, tanto para la educación como para la comunicación en general. A inicios del tercer milenio, en el marco del replanteamiento del carácter plural y heterogéneo de los países latinoamericanos y del mundo, la diversidad étnica, cultural y lingüística se constituye como un recurso potencial para la constitución de sociedades latinoamericanas más democráticas unidas en la diversidad mediante la práctica del respeto a la diversidad, tolerancia, solidaridad, equidad y justicia. Sin embargo, es prudente admitir que en el contexto mundial empieza a perfilarse un nuevo tipo de homogeneización lingüística a través del inglés.

El uso del lenguaje en la escuela, tanto por el profesor como por los alumnos, no es el mismo que cuando se usa en otros contextos comunicativos y con otros actores sociales. Entonces, el registro lingüístico del profesor en la escuela no es el mismo que en la casa; del mismo modo, tampoco será igual que el de cualquier otro profesional, y estas conductas y prácticas verbales son las que también los alumnos desarrollan.

Stubbs (1983). Lo que dice el profesor se caracteriza por un elevado porcentaje de emisiones que llevan a cabo determinados actos de habla como informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular, ordenar, pedir. También se caracteriza por secuencias de discurso que no tienen parangón, o muy escaso, fuera de la enseñanza, como ejercicios orales, dictados, respuestas en grupo y similares. En resumen, un estudio sobre el uso del lenguaje en la escuela por el profesor nos conduce a determinar que el lenguaje, en el habla del profesor, cumple diversas funciones pedagógicas.

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

Jakobson (1960), propone siete tipos de funciones: expresiva/emotiva, directiva/conativa/persuasiva, poética, de contacto (físico o psicológico), metalingüística (centrada en el significado), referencial y, contextual/situacional. Al respecto, Stubbs (1983), señala que “Las funciones de habla de Hymes denominadas metalingüística, de contacto y poética son especialmente relevantes para el problema de la comunicación del profesor en el aula”.

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

Rondal (1980). Michael Stubbs ha hecho varios estudios que intentan identificar los medios verbales utilizados por los profesores para controlar las interacciones verbales en la escuela, asegurar la pertinencia de las respuestas y establecer las intervenciones de los alumnos y de los profesores. En este afán, reagrupa las funciones lingüísticas de contacto, poética y metalingüística bajo el nombre de metacomunicación. En este sentido, introduce este importante concepto que intenta clarificar mejor, a nuestro modo de ver, el análisis de las interacciones verbales de la clase. Distingue entre los intercambios informativos propiamente dichos, que son los del profesor y los alumnos, y los medios metacomunicativos, que son los utilizados por el maestro para organizar y controlar el diálogo. Estos medios son calificados de “metacomunicativos” porque son una comunicación que se refiere a la comunicación.

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

a. Currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB en el Perú

Situación al 2011, si bien es cierto existía el Diseño Curricular Nacional, no se contaba con orientaciones que permitieran formular propuestas pedagógicas desde un enfoque intercultural bilingüe, como corresponde a la EIB. Asimismo, no había experiencias

documentadas que sirvieran como evidencia para validar modelos de intervención en escuelas con estudiantes con una lengua originaria como lengua materna.

En lo que concierne a materiales educativos para la EIB, el MINEDU había desarrollado un importante esfuerzo en la elaboración y provisión de textos y materiales. Así tenemos que, entre el 2005 y mediados del 2010, había producido y distribuido textos de lectura, láminas de alfabeto y juegos didácticos para algunas pocas lenguas, pero no se habían producido cuadernos de trabajo desde hacía 15 años. Por otro lado, estos materiales se imprimían en tirajes bajos y hasta donde alcanzara el presupuesto, sin tener claridad de a cuántos estudiantes les debía llegar de cada nivel y grado.

Avances 2012-2015. A partir del 2012, se inició el proceso de elaboración de una propuesta pedagógica EIB que se ha venido implementando en las IIEE que lo requieren. Esta propuesta ha sido enriquecida permanentemente con un conjunto de herramientas didácticas adecuadas a las diversas culturas y lenguas y contiene una estrategia para el uso de la lengua originaria y el castellano como área y como medio para la construcción de aprendizajes en las otras áreas curriculares.

En lo que respecta a materiales educativos, teniendo en cuenta los criterios técnicos que se desprenden de la propuesta pedagógica EIB, entre el 2013 y el 2015 se han producido cuadernos de trabajo en 12 lenguas originarias y cinco variantes del quechua (quechua chanka, quechua collao, quechua inka wasi kañaris, quechua ancash, quechua amazónico, aimara, asháninka, shipibo, awajún, shawi, yanesha, nomatiguenga y wampis, harakbut, Matsés y Kandizi) para 3 áreas y diversos grados de inicial y primaria. También se elaboraron Guías para maestros/as y Rutas de Aprendizaje con orientaciones didácticas para trabajar en las seis lenguas originarias y en castellano. Adicionalmente se elaboraron otros materiales de diverso tipo para estudiantes y para las bibliotecas de aula y escuela, como textos de lectura e informativos, diccionarios, láminas, tarjetas, juegos didácticos, etc.

Retos 2016-2021. En esta nueva etapa de la EIB y con nuevas condiciones básicas logradas, es fundamental diseñar e implementar el Modelo de Servicio EIB en todas las IIEE que atienden a estudiantes de pueblos originarios y que por tanto requieren de este servicio en sus diferentes formas de atención. En relación a ello, es necesario mejorar el desarrollo de programas especializados de enseñanza del castellano como

segunda lengua (para la forma de atención respectiva), el tratamiento del enfoque intercultural y el diálogo de saberes que permita articular los conocimientos propios de la cultura local con los que provienen de otras culturales y de la ciencia. Asimismo, es importante lograr una mayor y efectiva participación de los sabios y conocedores de la comunidad, que permita construir una escuela abierta y que responda a las necesidades y al plan de vida de la comunidad. Adicionalmente, constituye un desafío la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel de educación secundaria y el uso eficiente y adecuado de las TICS.

En relación a los materiales educativos, éstos constituyen un soporte importante para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en esta nueva etapa hay que mejorarlos, de acuerdo a las diferentes formas de atención. En esa perspectiva, se deben seguir elaborando diversos tipos de materiales en lenguas originarias, como materiales audiovisuales y de soporte virtual para distintos pueblos originarios y con distintos usos pedagógicos. Finalmente, aún se requiere fortalecer el uso adecuado de todos los tipos de materiales, lo que debe ser abordado como parte del acompañamiento pedagógico con criterios didácticos protocolizados.

Del mismo modo, la adaptación de estos materiales a sistemas alternativos de comunicación como braille o lengua de señas peruana, es un reto pendiente en las instituciones educativas con una propuesta pedagógica de EIB.

1.1.2. Interlengua

Se ha publicado un extenso número de trabajos lingüísticos sobre la interlengua. En un primer momento intentaban buscar una secuencia universal en la adquisición de L2. Dulay y Burt (1974), llegan a la conclusión que efectivamente existe un orden fijo en la adquisición, independiente de la lengua materna. En la adquisición de una segunda lengua intervienen mecanismos universales, válidos para cualquier lengua. Sin embargo, Larsen-Freeman (1975), lanza la idea de que el input que recibe el aprendiz durante el aprendizaje puede influir este orden dicho universal. En conclusión, cabe destacar que frecuentemente se aplica el estudio de la interlengua al análisis de errores para probar que existen estadios de aprendizaje comunes a cada aprendiz. Analizando los errores constatamos que, al lado del error individual, son recurrentes los errores colectivos que son de importancia primordial en la ideología de la interlengua.

Según Muysken & Appel (1993), señalan que la ínterlengua no es un tipo de lengua que se sitúa en algún lugar entre la primera y la segunda con características estructurales de ambas sino, más bien, un sistema intermedio caracterizado por rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje de una lengua. Asimismo, afirman que la ínterlengua (o “lengua intermedia”) se refiere a la versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua. Este individuo actúa a través de una serie de ínterlenguas con la finalidad de conseguir el control de la lengua de llegada.

Torres (1988), comenta el punto de vista de Selinker (1974), quien dice: Cuando se aprende una segunda lengua se hace a partir de una determinada variedad de dicha lengua, variedad que es tomada como norma. Al aprender e intentar “hablar” la lengua, el aprendiz produce emisiones en la lengua meta que no son idénticas a las que oiríamos de boca de un hablante nativo de la lengua meta cuando quiera expresar los mismos contenidos y significados. Y en base a ello, considera que estamos ante la presencia de dos sistemas lingüísticos separados: uno de ellos recibirá el nombre de ínterlengua (“interlanguage”) por cuanto está conformado por los ensayos o intentos que hace el aprendiz por ir de su lengua materna a la lengua que desea aprender. Por consiguiente, una ínterlengua no sólo muestra características de la lengua nativa del aprendiz y característica de la lengua meta, sino también rasgos más generales que tienden a ocurrir en todos o en la mayoría de los sistemas interlingüísticos, sean cuales fueran las lenguas involucradas.

Baralo (2004), coincide en su definición de IL cuando apunta que “la ínterlengua es el sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo (HNN)”. Por ende, la IL pretende analizar qué sucede en la mente del aprendiz, cómo enjuicia esos datos y cómo los pone en práctica. Para ello, intervienen tres procesos: el input o entrada de información, el intake o incorporación de datos y, por último, el output o salida de información. La autora continúa definiendo la IL como: [...] un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que

contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.

Santos (1993). La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere. Por tanto, el proceso de IL en la adquisición de una Lengua Extranjera se produce cuando el individuo percibe una lengua que no es la materna, que automáticamente tiende a asociarla con sus conocimientos o estructura cognitiva y es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, usos, etc. Posteriormente pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua meta. Con esto, inferimos que el sistema lingüístico que utiliza el aprendiz de una L2 se ve simplificado ante un código más elaborado que es el de la lengua meta. Así, la lingüista Kim Griffin, siguiendo a Selinker, identifica varios tipos de estrategias que se dan en el proceso de IL, estos son

- Transferencia (de L1), cuando el estudiante suele hacer una “traducción literal”.
- Sobregeneralización de reglas, da como resultado en algunos casos la “ultracorrección” ya que el aprendiz aplica sin escrúpulos una regla en situaciones parecidas.
- Transferencia de instrucción, sería el abuso generalizado de una regla que acaba de aprender.
- Estrategias de aprendizaje, en este sentido el estudiante es capaz de desarrollar múltiples estrategias para poder asimilar el “input” y almacenar en su memoria. Algunas de ellas es la respuesta a estímulos, a señales, a la resolución de problemas, asociaciones, etc.
- Estrategias de comunicación, se producen principalmente para mantener la comunicación en la lengua que se está aprendiendo, para resolver problemas, etc. Se recurren a ellas a veces de forma inconsciente ya que la finalidad es resolver aquellos momentos conflictivos que se originan cuando el estudiante no es capaz de transmitir correctamente los mensajes.

En esta vía de investigación de la IL encontramos autores que sostienen la idea de que el estudiante de una L2 tiende a recurrir a las capacidades metalingüísticas y a la lengua materna para erigir la gramática de la IL. Así, los estudios de IL se centran principalmente en lo que el aprendiz sabe dentro de ese sistema lingüístico, es decir, con aquellas teorías que indican cómo el usuario de L2 construye su estructura mental de la lengua meta, y no tanto con el uso que produce el estudiante de ese conocimiento. No obstante, los estudios de IL admiten que los sistemas de la L1 y la L2 se interrelacionan al mismo tiempo que considera que es un proceso mucho más complejo que el que se realizaba en el AC, por ejemplo. Esta postura determina que la finalidad de las investigaciones de la IL es la de ofrecer una “explicación sobre los procesos mentales que relacionan todos los conocimientos previos al iniciar el aprendizaje de la L2” (Griffin, 2005).

En síntesis, el concepto de “Interlengua”, es el término más apropiado para indicar que el aprendiz se encuentra en un estado de aprendizaje ‘entre lenguas’, es decir, no es la L1, pero tampoco es la L2. Por ende, es un sistema lingüístico empleado por el alumno de una L2 durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Bikandi (2000). Quien aprende una L2 debe recorrer un camino que va desde su L1 hasta el dominio de la L2 o lengua-meta. Las interlenguas (IL) representan ese camino, ilustran ese itinerario.

Lengua origen.....Lengua-meta
ILa.....ILb.....ILc.....ILd.....ILn.

El concepto de ínterlengua fue acuñado por Selinker (1974) y ha sido aplicada a la realidad peruana dada la existencia de bilingüismo en los hablantes rurales. En términos generales la ínterlengua se refiere al conocimiento que el hablante tiene de la segunda lengua en vías de aprendizaje. La interlengua comprende diferentes estadios intermedios que contienen rasgos de la lengua materna, así como de la lengua meta. Gracias a la interlengua se puede explicar los procesos mentales que sufre el aprendiz durante la adquisición de una lengua extranjera.

Fernández (1997) resume la definición de la interlengua en tres paradigmas:

- Sistema: la interlengua constituye una competencia, un sistema lingüístico, una lengua, un dialecto en relación con la lengua meta.
- Contiene la idea de evolución: es un sistema transitorio, intermedio entre L1 y L2.
- Especificad: además es un sistema idiosincrático, individual, propio a cada aprendiz.

El concepto de interlengua (IL) ha sido analizado por muchos estudiosos y docentes de lengua extranjera (LE). La adquisición-aprendizaje de una LE como el español es un largo proceso caracterizado por la especificidad de los comportamientos lingüísticos de los alumnos. Sus producciones tanto orales como escritas en la lengua meta permiten conocer su progresiva evolución. Dicha evolución constituye la interlengua (IL). La complejidad de este fenómeno y su importancia en la docencia lleva a pensar que su análisis podría facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) a los alumnos.

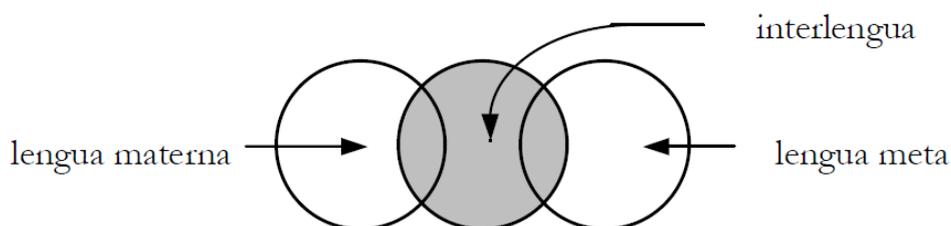


Figura 1. Representación gráfica de la interlengua (Selinker, 1974)

Del dibujo se desprende que la interlengua es una lengua bien definida que está entre la lengua materna y la lengua meta, y que tiene varios elementos en común con ambas. Según Selinker (1974) el aprendiz activa ciertos mecanismos psicológicos cuando aprende una lengua extranjera, por esto hay que centrar la atención en la **voluntad de aprender** y no en el resultado del aprendizaje. Los mecanismos psicológicos pueden determinar la fosilización de estructuras que no se corresponden a la norma de la lengua meta, y son los siguientes:

- El tránsfer, positivo o negativo (concepto retomado del Análisis Contrastivo),
- El tránsfer de instrucción (concepto retomado del Análisis de Errores), es decir que enfoca la atención en aquellos errores debidos a la mala explicación del profesor

- o a un libro de texto inadecuado -por ejemplo, como se ha dicho, explicar que el verbo «llegar» se puede confundir con el verbo «llevar»-,
- Las estrategias de aprendizaje utilizadas para aprender la lengua meta - por ejemplo: tomar apuntes, subrayar, apuntar preposiciones, etc.
 - Las estrategias de comunicación (concepto original de Selinker), que prevén que la enseñanza es el medio que da a los alumnos la capacidad de comunicarse de la forma más libre posible en la lengua meta,
 - La hipergeneralización del material lingüístico de la L2 (concepto retomado del Análisis de Errores), fenómeno que asocia por analogía unas reglas a casos en que no se pueden aplicar - por ejemplo: salir ⇒ salido, escribir ⇒ escrito).

A la hora de aprender una lengua meta el aprendiz tiene el papel activo de compararla a la lengua materna para ver los elementos que son idénticos, parecidos o diferentes. De ahí que la lengua materna vuelva a jugar un papel fundamental. Veamos el siguiente esquema que resume las tres corrientes de la Lingüística Contrastiva.

Tabla 1.

Papel de la L1, de la L2 y del alumno en las tres corrientes de la Lingüística Contrastiva

	Papel de la L1	Papel de la L2	Papel del alumno
Análisis contrastivo	Importante	Importante	Nulo
Análisis de errores	Nulo	Importante	Importante
Estudio sobre la interlengua	Importante	Importante	Importante

Fuente: Rigamonte (2006)

Llegados a este punto vale la pena mencionar la gran posibilidad de ayudar al alumno que tiene el profesor en la corrección: si antes se ha dicho que para el Análisis de Errores el error es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la lengua meta, y que el profesor puede ayudar al alumno subrayando la desviación y explicándole al aprendiz el tipo de razonamiento incorrecto que realiza, ahora, tomando en consideración toda la producción del aprendiz, el profesor puede señalar la forma incorrecta para que el alumno entienda que sus hipótesis no se corresponden a la norma, pero también señalar la forma correcta, para que el alumno tenga más indicaciones y certezas. El profesor tendrá que elegir unas pocas estructuras que corregir e insistir solo en ellas, hasta cuando el alumno haya entendido cómo progresar hacia la lengua meta.

Para que el estudiante ponga por escrito todas sus hipótesis es fundamental que el momento de la corrección no coincida con el de la evaluación, porque en este caso los aprendices pueden evitar las estructuras de las que no se sienten seguros: para poder dar una retroalimentación al alumno sobre sus dudas habrá que recrear un ambiente sereno donde sepa que puede osar cometer un error y que nadie le va a juzgar por esto. Con los estudios sobre la interlengua se acaba la historia e inicia la edad contemporánea. Antes de profundizar en el concepto de interlengua veamos con más detalle, algunas definiciones:

a. Diferencias en la adquisición de la L1 y en la adquisición de otra lengua

Antes de ver a qué resultados han llegado las investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras es preciso detenernos a reflexionar sobre las diferencias con la adquisición de la lengua materna, para ver que el aprendizaje de una LE en un contexto formal de enseñanza no es tan automático y espontáneo como la adquisición de los primeros medios lingüísticos para comunicarse. Haremos referencia en particular al aprendizaje en el aula, en contexto formal.

En el análisis de las diferencias hay que tomar en consideración algunas variables, como, por ejemplo:

- El contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, que es natural en el caso de la adquisición de la lengua materna y ficticio (el aula) en el caso de la lengua extranjera;
- La edad del aprendiz, que para la adquisición de la lengua materna suele ser la infancia, mientras que para la lengua extranjera suele ser la edad escolar o adulta;
- El desarrollo cognitivo del aprendiz, que en el caso de la lengua materna es contemporáneo al desarrollo del lenguaje, mientras que en el aprendizaje de la lengua extranjera suele ser posterior;
- Las necesidades que empujan a aprender la lengua, que para la lengua materna son primarias, como la expresión de sí mismo y la interacción con la familia

y la sociedad, y que para la lengua extranjera son menos relevantes, como el interés por otras culturas o la necesidad de viajar;

- Los factores afectivos: mientras que en la adquisición de la lengua materna la edad no le permite al niño sentir vergüenza por sus errores, en el aprendizaje de la lengua extranjera puede haber ansiedad o temor a expresarse.

b. Contexto de aprendizaje

La adquisición de la lengua materna suele empezar en el hogar, en la interacción espontánea con la madre y con el resto de la familia, sin forzar los ritmos naturales del niño. Con respecto a la lengua extranjera, en cambio, el aprendizaje tiene lugar en el aula, en un contexto formal, con la presencia de un profesor y de varios compañeros. Ya se puede notar una diferencia macroscópica: la adquisición natural se caracteriza por la presencia de varias personas (normalmente los miembros de la familia o las personas que se ocupan del niño) que interactúan con el niño proporcionando el ínpit: es el llamado «ínpit de muchos a uno»; mientras que en el aprendizaje formal hay una persona que enseña a varios alumnos: el llamado ínpit «de uno a muchos». En la figura siguiente el gris oscuro simboliza al aprendiz, mientras que el gris claro simboliza a la persona que proporciona el ínpit lingüístico:

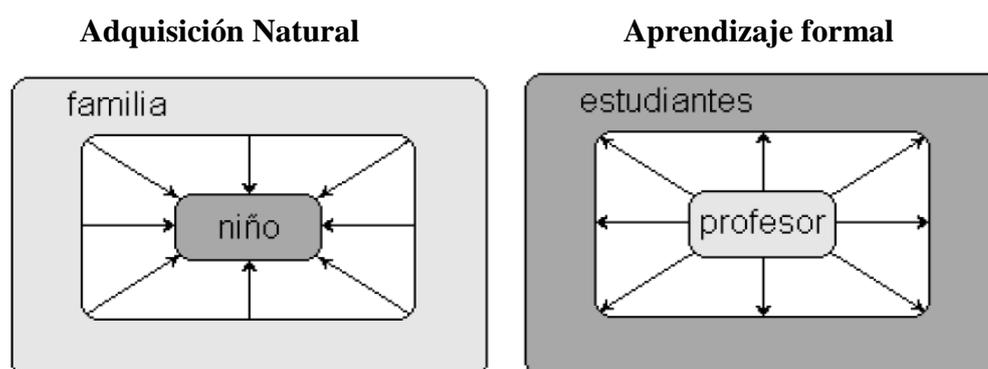


Figura 2. Ínpit «de muchos a uno» vs. «de uno a muchos» Rigamonte (2006)

Además, la lengua materna se adquiere sin limitación de horario, mientras que la exposición a la lengua extranjera en contextos formales se reduce a pocas horas semanales. Es evidente también que la madre y los familiares son varios hablantes expertos que proporcionan al niño variadas muestras de lengua. En cambio, el

número de hablantes expertos en el aula a menudo se reduce a uno, el profesor, a veces acompañado por un profesor nativo una hora la semana. El tipo de lenguaje también cambia: el profesor suele utilizar un tipo de variedad académica, depurada de expresiones jergales, mientras que la familia puede usar expresiones coloquiales o incluso incorrectas. La madre, además, se expresa a través de un tipo de habla llamada «maternal» (del inglés motherese), que se adapta al niño en sus primeros meses de vida.

Las necesidades comunicativas del niño son auténticas, él necesita hablar para expresar sus deseos; pongamos un ejemplo: un niño no llega a coger algo porque todavía no ha desarrollado las competencias físicas necesarias para alcanzarlo: diciendo el nombre de lo que desea consigue que alguien lo coja por él (un adulto aprendiendo una lengua extranjera lo cogería sin necesidad de hablar). Además, las necesidades comunicativas del aula a menudo son ficticias e irreales; el niño adquiere su lengua materna en un contexto real, mientras que el aula puede reproducir un contexto real solo a través de la simulación: a menudo en los juegos de rol los aprendices fingen estar en otro lugar y en una situación concreta para poder expresar las funciones lingüísticas que se están aprendiendo.

La adquisición de la lengua materna, se ha dicho, tiene lugar de forma espontánea, sin esfuerzos por parte del niño, no es así por el aprendizaje de una lengua extranjera, que requiere dedicación y empeño. En el aula a menudo hay explicación de reglas gramaticales o reflexiones metalingüísticas, con la consulta de herramientas de trabajo como diccionarios y libros, cosas que no se realizan para la adquisición de la L1. Esto conlleva también que en el aprendizaje de una lengua extranjera se dé más atención a la forma que al contenido de lo que se suele hacer en un contexto de L1.

Dar más atención a la forma conlleva no poder cometer errores, de ahí la constante tarea de corrección del profesor que puede resultar desmotivadora para el alumno al poner de relieve sus fracasos. La madre, en cambio, no se enfada si el niño comete siempre el mismo error, sino que lo considera parte de la adquisición. Además, la madre no interviene con reproches, sino que retoma implícitamente la forma incorrecta utilizando la forma correcta, por ejemplo:

Niño: He rompido el balón.

Madre: ¿Y cómo lo has roto?

Las formas tradicionales de corrección usadas por los profesores que no han tenido una formación específica, en cambio, pueden resultar incluso dañina para el aprendiz. La libertad del niño es también libertad de no contestar cuando no tiene interés en hacerlo, o de cambiar de tema si se está hablando de algo que no le interesa. El alumno, en cambio, no siempre está libre de elegir si intervenir o no en el discurso, puesto que la obligación es parte de las herramientas del profesor para forzarlo a expresarse.

c. Características de la Interlengua.

Al considerar la IL un sistema permeable, este está expuesto a modificaciones constantes, por tanto, la IL es dinámica al tiempo que es sistemática. Esto determina que el sistema lingüístico que se está formando en la mente del estudiante, evolucione con sus propias reglas gramaticales y por tanto no podemos contar con un inicio concreto y definido en la IL.

En cuanto a sus características principales de la IL, y siguiendo a Santos

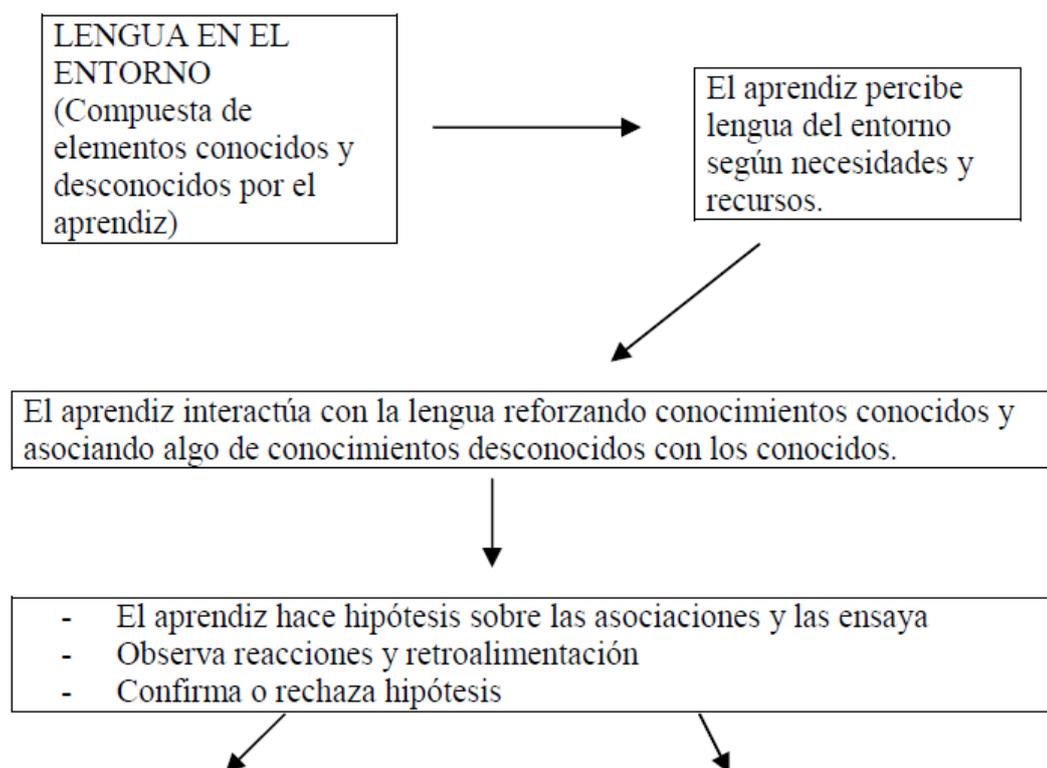
Gargallo (1993: 128), destacamos las siguientes:

- El sistema lingüístico de la L1 es diferente al de la L2;
- Posee un sistema interno que está estructurado;
- Es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas;
- Es un sistema que se va renovando, por tanto, es dinámico;
- El sistema está conformado por una serie de procesos internos; y,
- Es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia.

Por tanto, deducimos de todas estas características que la IL cuenta con códigos ‘intermediarios’ que se ocupan de una función comunicativa concreta dentro de una determinada comunidad lingüística, es decir, el alumno de L2 usa un sistema

lingüístico que no conoce completamente y cuya finalidad será la de comunicarse con su interlocutor.

El hecho de que la IL sea sistemática implica que esta puede ser descrita por un conjunto de reglas a la vez que presenta una estructura interna. Esta sistematización nos informará de que el alumno en cada momento de la IL opera con un sistema de reglas. Y si el estudiante dejase de hacer hipótesis se produciría un estancamiento en el proceso de aprendizaje de la L2. Esto provoca la reflexión sobre la función de la IL en el individuo, por tanto, recordemos que la nueva información que adquiere el estudiante de L2 se almacena en una red cognitiva para posteriormente recurrir a ella y que automáticamente forma parte de la L2. No obstante, este nuevo conocimiento estará pendiente de comprobaciones. Creemos conveniente ofrecer el siguiente cuadro representativo de la IL de la lingüista Griffin (2005):



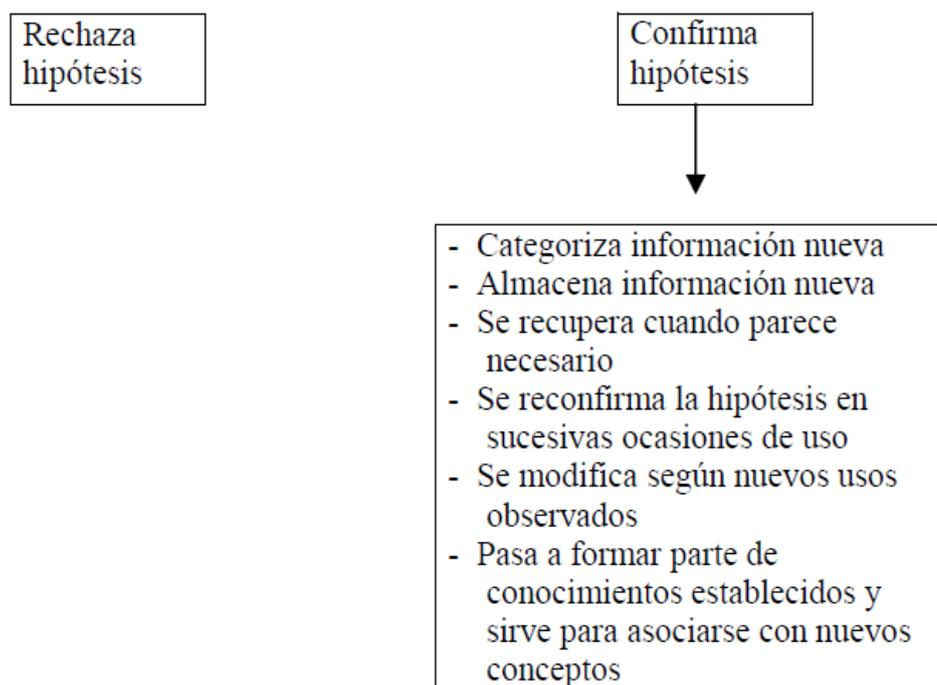


Figura 3. : Representaciones de interlengua Griffin (2005)

1.1.3. Realidad sociolingüística del contacto quechua y castellano

Históricamente, el contacto entre culturas y entre lenguas se ha constituido como un hecho inevitable, un asunto cotidiano y universal. Hoy en día, en el mundo contemporáneo no existen sobre la faz de la tierra grupos sociales completamente aislados. En este marco, concebimos a la sociedad peruana como multiétnica, pluricultural y multilingüe donde existen y coexisten diversidad de etnias, culturas y lenguas, y por lo general en condiciones asimétricas. Según Weinreich (1974), el multilingüismo pone en contacto dos o más lenguas al interior de un mismo ámbito geográfico y lingüístico.

En este contexto, por un lado, cuando el quechua entró en contacto con el castellano, hace más de 400 años atrás, se puso en relación dos lenguas con la mayor distancia lingüística en los ámbitos genético, estructural y sociolingüístico. Escobar (2000), señala que en la perspectiva lingüística las lenguas quechua y castellano no comparten ni características genéticas, ni tipológicas. Mientras que el castellano es una lengua romance perteneciente al phylum indoeuropeo, el quechua pertenece a la familia

quechumara del phylum andino-ecuatorial. Tipológicamente, constituyen casos opuestos de estructura lingüística, mientras el castellano es una lengua que sigue primordialmente el orden Sujeto-Verbo-Objeto, el quechua es una lengua de orden básico Sujeto-Objeto-Verbo. El castellano posee características sintácticas propias de las lenguas Verbo-Objeto con los órdenes Nombre-Adjetivo, Poseído-Poseedor, Preposición-Fase Nominal; y el quechua, aquellas propias de las lenguas Objeto-Verbo con los órdenes Adjetivo-Nombre, Poseedor-Poseído, Frase Nominal-Posposición. Desde la perspectiva morfológica, el castellano es una lengua fusional, mientras el quechua es una lengua aglutinante, porque a una base léxica se puede añadir un conjunto de morfemas portadores de funciones sintácticas y semánticas.

Desde el punto de vista sociolingüístico, el castellano se caracteriza por ser una lengua con una variedad estandarizada (normalizada y normativizada) y el quechua, por ser una lengua en una etapa de pre-estandarización (en un lento proceso de normalización y normativización). Consecuentemente, desde el punto de vista de la literalidad, el castellano es una lengua que tiene tradición escrita; y el quechua, mayormente es oral. En consecuencia, hoy en día, en los países andinos, la lengua que tiene mayor jerarquía y goza de mayor prestigio social es el castellano, frente al quechua, aymara y otras lenguas indígenas. Por lo tanto, la relación entre el castellano (lengua dominante) y el quechua (lengua dominada) se caracteriza por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre estas lenguas en la que el quechua ha ido cediendo espacios comunicativos cada vez mayores al castellano. En consecuencia, el quechua con relación al castellano es minoritario en el orden demográfico, minorizada y subordinada en el orden socio-económico, político y cultural, y quizás aún ágrafa, en el orden de la literalidad.

Así, el castellano y el quechua entraron desde el primer momento del contacto en una relación de conflicto lingüístico en condiciones de desigualdad que se ha articulado en dos dimensiones: por un lado, la creciente expansión del castellano; y, por el otro, el consecuente desplazamiento del quechua. Cabe recordar que las lenguas no tienen existencia propia, tampoco tienen valor en sí mismas, sino existen y tienen valor en función a las condiciones socioeconómicas e ideopolíticas de sus hablantes y de las relaciones sociales en las cuales éstos interactúan. Lingüísticamente, no existen lenguas superiores tampoco inferiores. Pero es la sociedad quien imprime la etiqueta

de superioridad o inferioridad de las lenguas de acuerdo a sus intereses ideopolíticos en base a las condiciones socioeconómicas y socioculturales de sus hablantes. Por lo tanto, de la confrontación y confluencia socio-espacial entre el quechua y el castellano el resultado no siempre ha sido de simple aceptación o convivencia. Estas lenguas han jugado y asumido roles diferentes, porque los grupos contactados nunca han estado inspirados en la armonía social.

En el contexto andino en general, después de cuatro siglos de contacto del quechua con el castellano, ambas lenguas se mantienen vivas, pero a comienzos del tercer milenio, el balance es que el castellano tiene mayor expansión geográfica, demográfica y de prestigio. Al respecto, Francisco Carranza dice: El quechua ha sido relegado solamente a la zona rural andina, ni siquiera a todo el Ande, se ha convertido en la lengua de los indios o campesinos, de los menos escolarizados y analfabetos como consecuencia de las políticas educativas imperantes y el proceso de castellanización.

Existe, pues, un fuerte crecimiento del idioma castellano y una clara tendencia de desplazamiento del quechua. Sin embargo, este fenómeno no ha implicado la desaparición del quechua, sino sobre todo el aumento del bilingüismo con diglosia.

Por lo tanto, el resultado actual del contacto quechua y castellano es que el castellano ha determinado que el quechua se vaya desestructurando cada vez más¹¹. Algunas facetas de este proceso glotofágico son que el quechua se vaya estancando en su normal desarrollo, se vaya llenando de préstamos, vaya perdiendo sus recursos gramaticales, vaya cambiando sus estructuras conceptuales. Albó (1999), habla, en estos casos, de “drenaje y trasvase” fonológicos y hasta gramaticales, camino en el que la lengua dominante va carcomiendo y aplastando a la lengua subordinada. Según Baker (1997), la relación entre las lenguas en contacto tiende a cambiar de dirección constantemente como consecuencia de una variedad de factores móviles culturales, lingüísticos, sociales, demográficos y políticos. Sin embargo, queremos enfatizar que todo contacto de lenguas conlleva en sí influencias mutuas. En el caso Andino, el castellano ha influenciado en el quechua y el quechua en el castellano, enriqueciéndose mutuamente y complejizando su estructura gramatical y aspectos suprasegmentales (acento, ritmo, timbre, entonación).

Al respecto Cerrón-Palomino dice: ... las lenguas en contacto, en el presente caso el quechua y el castellano, no actúan como operantes pasivos o indiferentes (más allá de la metáfora), sino como entidades dinámicas que, por un lado, promueven y estimulan determinados procesos y, por el otro, permeabilizan y exacerbaban recursos propios que el sistema ofrece, apuntalándolos y acelerándolos en términos evolutivos. El motor de todo ello sería el uso lingüístico pautado por estrategias universales de naturaleza comunicativa y pragmática Escobar (2000). Finalmente, como consecuencia del contacto prolongado entre el castellano y el quechua, en el contexto de la provincia de Andahuaylas – Apurímac, en el Perú y en los países andinos en general se registran muchos préstamos lingüísticos, tanto del quechua en el castellano como del castellano en el quechua, y la consecuente hispanización del quechua y la quechuización del castellano en los diferentes niveles de la lengua.

1.2. Antecedentes

Arcos (2009). En resumen, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es realmente complejo lo que supone que ninguna teoría sea satisfactoria puesto que contamos con una serie de factores que dividimos en: 1) individuales (la edad, la aptitud, la inteligencia, la personalidad y la actitud); 2) internos (el conocimiento del mundo del individuo, la lengua materna y la competencia lingüística de la misma); y, 3) externos (input, output e instrucción formal). No obstante, las aportaciones de la Psicolingüística o psicología del lenguaje apuntan hacia un gran número de factores que intervienen a lo largo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, aunque el objetivo fundamental de la misma es aportar una explicación sobre los procesos psicológicos que se crean en el individuo cuando produce y comprende enunciados, es decir, investiga la comprensión, la producción y la adquisición del lenguaje utilizando métodos experimentales.

Rigamonti (2006). Artículo; La utilidad y rentabilidad de la Teoría de la Procesabilidad para analizar las etapas de la adquisición, incluso para lenguas vecinas como el italiano y el español, y que la adquisición de lenguas vecinas no es un proceso tan rápido y automático como se suele creer, sino que requiere tiempo y continuos estímulos.

Julca (2000). En el contexto urbano-popular de primavera y otros de Huarás, la lengua quechua está sufriendo una constante depreciación funcional, a pesar de que la gran mayoría de los diferentes actores educativos desde los niños hasta las autoridades educativas manifiestan su conformidad con la incorporación de la enseñanza de y en quechua en las escuelas urbanas, según ellos para rescatar y revalorar la lengua quechua y la cultura. Se observa que la presencia del quechua en las interacciones cotidianas es muy poca e incluso nula, el castellano es el que sirve como medio de relaciones sociales. Y en los contextos escolares, tanto dentro del aula como fuera de ella, las lenguas quechua y castellano, desde el punto de vista de las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen, se encuentran en una clara relación de diglosia. El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela; y el quechua es la lengua de uso muy restringido que sirve para comunicar sólo ciertos mensajes, mayormente informales y domésticos. Por lo tanto, el castellano cumple todas las funciones comunicativas y pedagógicas en los procesos escolares. En cambio, el quechua, se restringe sólo a algunas funciones comunicativas (llamar la atención, insultar, recriminar, amenazar) y a escasas funciones pedagógicas (para aclarar un contenido temático que no quedó claro cuando se explica en castellano). Además, el quechua es una lengua que no se sabe (cómo, cuándo, cuánto) enseñar en la escuela, los profesores la conciben como una lengua “minusválida” que no sirve para la vida académica, argumentando que carece de recursos léxicos para desarrollar contenido curricular es y carece de un alfabeto funcional socialmente válido para desarrollar la literalidad.

Cáceres (2013). Concluye de acuerdo a sus resultados de la entrevista a los participantes, en su mayoría encuentran dificultades del tipo sintáctico, semántico y fonético en el aprendizaje del inglés. Al ser incapaces de describir los elementos específicos en los que encuentran diferencia entre la L1 y la L2, ellos atribuyen la mayoría de las dificultades refiriéndose a la "gramática de la L2" y a su pronunciación. Lo anterior demuestra la falta de conciencia entre las diferencias y afinidades de la L1 y la L2, sin pretender desestimar el esfuerzo consciente que el profesor de inglés hace para desarrollar competencias lingüísticas. Solamente algunos estudiantes perciben que las dificultades encontradas en el desarrollo de la competencia de escritura en la L2 son debido a las diferencias entre la L1 y la L2. Los aspectos gramaticales que más dificultad les causan son el orden sintáctico de las estructuras en la L2.

Pacagnini (2014). En esta comunicación hemos intentado, a partir de la revisión de algunos análisis sobre un aspecto álgido y central como el del lugar de la percepción fónica en la adquisición de una segunda lengua, preguntarnos acerca de cómo influyen nuestros propios filtros y nuestra propia “sordera” en nuestra percepción como evaluadores cuando nos enfrentamos a la interlengua del candidato a un examen de dominio (en particular, del CELU) y, sobre todo, cuándo debemos tomar decisiones a la hora de clasificar “errores” y asignar puntaje. Las dificultades son muchas, más aún si conocemos las diferencias con una situación de corrección o evaluación en el aula, donde la exposición a la interlengua del evaluado dura mucho más que unos pocos minutos y nos permite formular y verificar hipótesis acerca de ciertos fenómenos, y replantearnos los diferentes modos de trabajar en clase o de planificar un “entrenamiento” fónico, que, contrariamente a lo que sostienen algunos autores (como Dupoux) sí puede tener muy buenos resultados en aprendientes adultos, como hemos comprobado en nuestra propia experiencia.

Torero (2002), hace un estudio del quechua y sostiene que esta lengua tuvo su centro de desarrollo en la costa central y que desde allí se expandió hacia el norte, hacia el oriente y hacia el sur. Esta sería la protolengua de las variedades quechuas. Este estudio nos permite comprender la trascendencia y expansión del quechua.

Merma (2008), hace un estudio del contacto de la lengua quechua y el castellano donde identifica las interferencias que se producen entre ellas. Dice, al respecto, " explicaremos tres tipos interferencias que hemos clasificado de acuerdo a algún rasgo lingüístico en común. Así, analizaremos las interferencias por incremento y adopción de palabras; las interferencias por sustitución o cambio; y por recomposición. En cada grupo consideraremos los tipos de interferencias más notables actualmente vigentes en el español andino peruano.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema

Bajo la premisa que la sociedad peruana es pluricultural y multilingüe, se concibe la existencia y convivencia de diversidad de culturas y, por ende, una variedad de lenguas y dialectos. Los estudios sociolingüísticos nos demuestran que el contacto de lenguas y culturas, por lo general, no da lugar a relaciones equitativas y armónicas, sino, por el contrario, a relaciones jerárquicamente organizadas, por lo que las relaciones se tornan conflictivas y de dominación entre una cultura nacional (occidental) y las culturas indígenas, así como entre la lengua castellana (oficial) y las lenguas indígenas (minoritarias y minorizadas). Andahuaylas una de las provincias del departamento de Apurímac, no está exenta de esta compleja realidad. En la actualidad, la población rural y urbano-popular utiliza el quechua y el castellano como vehículos de comunicación e interacción social.

Perú es un país con una diversidad de lenguas originarias que interactúan con el castellano. Sin embargo, desde etapa colonial de nuestra historia se impuso el castellano como la lengua franca. Actualmente presente en todo el territorio nacional, en los diversos ámbitos de la vida social, económica, cultural y política del país. Esta situación obliga que las poblaciones nativas se vean en la necesidad de aprender el castellano, generándose así una situación de bilingüismo con distintos grados de dominio.

Las personas van desarrollando conocimientos y opiniones a través de sus experiencias con la lengua. De esta manera llegan a tener y expresar juicios, suposiciones y valoraciones respecto a ella. De estas opiniones y valoraciones también forman parte aquellas que tienen carácter estereotipado y que son muchas veces erróneas o por lo menos no comprobables, pero que tienen influjo sobre la conciencia y el comportamiento lingüístico. El aspecto de las valoraciones lingüísticas llega a tener un significado especial en una situación de conflicto. Debido a la norma lingüística dominante, los hablantes de una lengua tildada de inferior pueden llegar a pensar que su manera de hablar es incorrecta o fea, lo que lleva a una actitud negativa hacia su propia práctica idiomática. Esto también puede traer consigo distorsiones en la percepción del propio comportamiento lingüístico, lo que explica las contradicciones entre lo que se dice sobre su propio comportamiento idiomático y cómo se actúa en la práctica, por ejemplo, en lo que se refiere a la elección entre dos lenguas en una situación concreta.

El proceso de desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua toma en muchas ocasiones más tiempo del que el estudiante y el profesor desearían; y en muchos de los casos hace que el estudiante pierda el interés al extremo de frustrarse en el intento de conseguirlo. Más preocupante aún, es el caso en el cual el estudiante llega al punto de abandonar la clase, resignándose a perderla y a repetirla. Sin embargo, nada de esto les asegura que en un futuro triunfarán pues las causales persistirán ya sean estas provocadas por ellos mismos inconscientemente, o por procesos lingüísticos que intervienen en el desarrollo de competencias comunicativas.

El aprendizaje del castellano como segunda lengua busca el uso comunicativo de la lengua, ello implica que el usuario debe ser eficiente comunicativo tanto en el hablar, escribir, leer y escuchar. En este contexto, la competencia escrita se convierte en una herramienta básica para el desarrollo personal y social.

La competencia escrita es una actividad cognitiva compleja, puesto que para su concreción se requiere que la persona desarrolle un conjunto de habilidades cognitivas y comunicativas que le permitan expresar sus ideas y conocimientos, utilizando para ello los códigos convencionales, lo cual se evidencia cuando son capaces de redactar un texto recreativo, escribir una narrativa o preparar un documento.

En el Perú, el Diseño Curricular Nacional indica que un estudiante al concluir el sexto grado de educación primaria, debe haber adquirido las siguientes capacidades comunicativa escritas; tanto en la lengua materna (L1) o segunda lengua (L2).

- Escribe con originalidad diferentes tipos de textos en los que pone de manifiesto su identidad local y nacional.
- Revisa sus producciones, teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas.
- Revisa sus escritos y los de sus compañeros, proponiendo correcciones y reescribiendo su texto con estilo propio, para publicarlo de manera individual o colectiva.

En la práctica estas prescripciones curriculares, parecen ser una especie de letra muerta, puesto lo que se observa es que los estudiantes no logran concretizar con efectividad la competencia escrita planteada en el currículo escolar, tanto en la lengua quechua (L1) como en la lengua castellana (L2).

2.2. Definición del problema de investigación

2.2.1. Problema General

- ¿Cuál es la relación entre la interlengua y el uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “¿Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac?

2.2.2. Problemas Específicas

- ¿Cómo se lleva a cabo la interlengua en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “¿Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac?
- ¿Cómo es el uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “¿Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac?

2.3. Justificación

La investigación tuvo el propósito de responder al uso de lenguas (quechua y castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa Secundaria Virgen del Carmen. El área de Comunicación merece una atención especial en la EIB, tanto si se desarrolla en contextos rurales como urbanos, debido a que en los procesos educativos es importante considerar la lengua no sólo como un medio de comunicación, sino también como un vehículo de apoyo en el conocimiento de las diversas culturas, de valoración y construcción de conocimientos a partir de los aprendizajes significativos. Asimismo, toda lengua es expresión cultural, de manera que al enseñar una lengua enseñamos también la cultura que se expresa y construye a través de ella.

La investigación nos permite determinar cómo se da la transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y sobregeneralizaciones y su repercusión en los ejes lingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos. Asimismo, gracias a los estudios lingüísticos y sociolingüísticos podemos decir que el ambiente de aprendizaje, el enfoque del texto que se está empleando y el contexto son factores significativamente influyentes en esta tarea, esto debido a las diferencias individuales de cada alumno y a la sociedad en que este esté inmerso. Es decir, los factores que intervienen en el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua son para cada persona distintos de otras y de acuerdo al lugar en donde este proceso se esté desarrollando. Seguramente los países desarrollados seguirán invirtiendo esfuerzo y dinero para desarrollar teorías que den cada vez mejores resultados en esta ocupación.

Además, se considera importante analizar la realidad de los intercambios verbales entre los profesores y los alumnos en el marco de la clase, puesto que estos intercambios dan cuenta, en cierta medida, del proceso de la educación. En la revisión bibliográfica se ha constatado la existencia de pocas investigaciones en educación que hayan centrado sus esfuerzos en observar, registrar y analizar en detalle el uso de lenguas en el proceso educativo. De allí que cobra importancia la presente investigación.

2.4. Objetivos de la investigación

2.4.1. Objetivo General

- Determinar la relación entre la interlengua y el uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac.

2.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar cómo se lleva a cabo la interlengua en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac
- Identificar cómo es el uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac

2.5. Hipótesis de la investigación

2.5.1. Hipótesis General

- Existe una relación directa y positiva entre la interlengua y el uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas-Apurímac.

2.5.2. Hipótesis Específicas

- El manejo de la interlengua que ejercen estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo es favorable.
- El uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E. Secundaria “Virgen del Carmen” del distrito de San Jerónimo es satisfactorio.

CAPITULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Lugar de estudio

La Institución Educativa Secundaria Virgen del Carmen se sitúa en el distrito San Jerónimo, es uno de los 20 distritos de la Provincia de Andahuaylas ubicada en el departamento de Apurímac, bajo la administración del Gobierno regional de Apurímac, en el sur del Perú. La Institución Educativa cuenta con docentes multigrado, además se encuentra en un contexto urbano-rural con un nivel medio-bajo, pues la mayoría de los padres de familia dedican a las actividades agro – pecuarias y trabajos eventuales. Por lo que viven a lo que el día les ofrece.

La situación familiar de las niñas es problemática por lo que el rendimiento de ellos no es el adecuado, pues asisten sin desayunar y con problemas que les dificultan el aprendizaje. Además, son bilingües insipientes que muchos padres y madres interfieren en el uso del castellano y realizan los préstamos innecesarios del español para usar en quechua. También los padres son jóvenes que ellos tienen un grado de educación secundaria tradicional lo cual demandan que sus hijos aprendan en castellano sin antes desarrollar la oralidad.

3.2. Población

La población estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en la Institución Educativa Secundaria Virgen del Carmen del distrito de San Jerónimo de la provincia de Andahuaylas – Apurímac en el año 2017.

Tabla 2.

Población de investigación

Nivel	Sexo		Total	Porcentaje
	Hombres	Mujeres		
1er grado	0	150	150	25%
2do grado	0	123	123	20%
3er grado	0	129	129	21%
4to grado	0	106	106	17%
5to grado	0	101	101	17%
Total	0	609	609	100%

Fuente: Nomina de matrículas, año 2017.

3.3. Muestra

La muestra es un subconjunto representativo de la población, por ello se consideró una muestra estratificada aleatoria, que consiste en la identificación cuantitativa de las unidades muestrales (elementos de la muestra por estratos), escogiendo al azar un grado.

Tabla 3.

Muestra de investigación

Nivel	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
1er grado	0	150	150
Total	0	150	150

Fuente: Nomina de matrículas, año 2017.

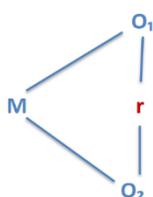
3.4. Método de investigación

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, puesto que se recolectó datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento utilizando el método deductivo, secuencial,

probatorio que analizó la realidad objetiva de los estudiantes del primer grado como es el desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano. Hernández y Otros.

Es de tipo no experimental, porque que se realizó sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, cuyo diseño es transaccional - correlacional puesto que se describieron relaciones entre dos variables (la interlengua y el uso del quechua y castellano) en un momento determinado. La investigación es correlacional porque, estuvo interesado en la determinación del grado de relación existente entre las dos variables en base a la información recogida.

Diagrama del diseño correlacional



Dónde:

M = Muestra.
O1 = Variable 1
O2 = Variable 2.
r = Relación de las variables de estudio.

3.5. Descripción de métodos por objetivos específicos

- **Para el Objetivo General:** El método que se utilizó para lograr los objetivos generales se enmarcan en los Métodos Específicos, los métodos de investigación factual que permiten recoger datos requeridos directamente de la realidad a través de la observación o percepción, este método, exige una serie de operaciones prácticas tanto en los objetos o fenómenos a estudiarse, así como en los medios y materiales a utilizarse Charaja (2011).
- **Para el primer y segundo Objetivo Específico:** Se utilizó el método de medición. Para Rodríguez y otros, cuando se asigna una magnitud a una determinada propiedad de un objeto con la ayuda de la observación, se dice que utilizamos el método de la medición. la medición es el proceso de obtención de información (capacidades), que consiste en comparar las magnitudes medibles, cumplir las operaciones lógicas y numéricas necesarias, y representar la información en forma de números.

— Estadística para la prueba de Hipótesis

La fórmula de la correlación de Pearson (se utilizan para poblaciones reducidas), para datos que no son agrupados en intervalos ni clases, es el siguiente:

$$r = \frac{\left[\sum XY - \frac{\sum X \sum Y}{n} \right]}{\sqrt{\left[\left(\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n} \right) \left(\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{n} \right) \right]}}$$

Donde:

- N = Población o Muestra
- \sum = Sumatoria
- X = Variable 1
- Y = Variable 2
- r = Coeficiente de correlación

Hipótesis estadísticas

$H_0 \rightarrow R_{xy} = 0$ (Quiere decir que no hay ninguna relación entre las dos variables).

$H_1 \rightarrow R_{xy} \neq 0$ (Quiere decir que hay algún grado de relación entre las dos variables).

Regla de decisión

Se consideró como parámetro para tomar la decisión según el coeficiente de correlación obtenido la siguiente tabla Charaja (2011).

Tabla 4.

Del coeficiente de correlación

Coeficiente cualitativo	Coeficiente cuantitativo
(+,-) Correlación nula o inexistente.	$0,00 \leq r \leq 0,00$
(+,-) Correlación positiva o negativa muy baja.	$0,01 \leq r \leq 0,20$
(+,-) Correlación positiva o negativa baja.	$0,21 \leq r \leq 0,40$
(+,-) Correlación positiva o negativa moderada.	$0,41 \leq r \leq 0,60$
(+,-) Correlación positiva o negativa alta.	$0,61 \leq r \leq 0,80$
(+,-) Correlación positiva o negativa muy alta.	$0,81 \leq r \leq 0,99$
(+,-) Correlación positiva o negativa perfecta.	$1,00 \leq r \leq 1,00$

Fuente: Texto el MAPIC en la metodología de la investigación.

3.6. Técnicas e instrumentos para recopilar y sistematizar la información

La técnica que se utilizó para la recolección, selección y análisis de la información es la Observación que no es la mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Hernández y otros.

3.6.1. Observación Directa de Interlengua

A través de actividades programadas por el investigador se recolectó con una ficha de observación que consta de 20 ítems y/o indicadores el desarrollo de la interlengua de las estudiantes del Primer grado de la Institución Educativa Secundaria Virgen del Carmen de San Jerónimo-Andahuaylas de acuerdo a la siguiente escala de calificación.

Ítems		Puntaje total obtenido	
Ordinal	Puntaje	Ordinal	Puntaje
Siempre	[5]	Muy favorable	[84 - 100]
Casi siempre	[4]	Favorable	[68 - 83]
A veces	[3]	Ni favorable ni desfavorable	[52 - 67]
Raras veces	[2]	Desfavorable	[36 - 51]
No realiza	[1]	Muy desfavorable	[20 - 35]

3.6.2. Observación directa (uso del quechua y castellano)

A través de actividades programadas por el investigador se recolectó con una ficha de observación que consta de 20 ítems y/o indicadores el uso del quechua y castellano de las estudiantes del Primer grado de la Institución Educativa Secundaria Virgen del Carmen de San Jerónimo-Andahuaylas de acuerdo a la siguiente escala de calificación.

Ítems		Puntaje total obtenido	
Ordinal	Puntaje	Ordinal	Puntaje
Muy bueno	[5]	Muy satisfactorio	[84 - 100]
Bueno	[4]	Satisfactorio	[68 - 83]
Regular	[3]	Ni satisfactorio ni insatisfactorio	[52 - 67]
Deficiente	[2]	Insatisfactorio	[36 - 51]
Mal	[1]	Muy insatisfactorio	[20 - 35]

3.7. Plan de recolección de datos

El proceso de recolección y análisis de la información se realizó de la siguiente manera:

- Aplicar la ficha de observación a los estudiantes.
- Procesar la información mediante el SPSS y otros programas estadísticos.
- Organizar los datos en cuadros para poder probar las hipótesis.
- Interpretar y fundamentar las principales evidencias y resultados encontrados.

3.8. Diseño de análisis e interpretación de datos

La investigación es de tipo no experimental, por ello no se manipula variables y eso hace que sólo nos hayamos limitado a describir e interpretar los datos organizados en tablas de estadística descriptiva y relacional.

El diseño de análisis e interpretación de los datos que se ha seguido.

- Utilización de la propuesta teórica.
- Confrontación de los datos con nuestra propuesta teoría.
- Confrontación de nuestra propuesta teoría con otras teorías sobre la base de la información obtenida y analizada.
- Planteamiento de la interpretación.
- Desarrollo de la discusión.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente acápite se dan a conocer los resultados de la investigación, el cual está estructurado de acuerdo a los objetivos planteados, Primero se da conocer los resultados de la variable desarrollo de la interlengua tomando en consideración los aspectos: Transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y Sobre generalización. En segundo lugar, se tiene los resultados de la variable uso del quechua y castellano que está determinado por los componentes: Eje lingüístico, eje sociolingüístico y el eje pedagógico.

En tercer lugar, como resultado de ambas variables se da conocer el grado de correlación de las dos variables a través del coeficiente de correlación de Pearson (r) y la regresión lineal del coeficiente de determinación, así como la prueba de hipótesis estadística para a contrastación de hipótesis para la aceptación de las hipótesis estadísticas.

Finalmente, en el cuarto lugar se realiza la discusión de los resultados de la investigación.

4.1. Desarrollo del interlengua de las estudiantes

4.1.1. Frecuencia de uso de las características de la interlengua

En la tabla se muestra que el 41% de los estudiantes casi siempre desarrollan las transferencias lingüísticas, cuando la estudiante suele hacer una “traducción literal” de leer las oraciones propuestas, leer el párrafo, completar la palabra en la oración,

escribir la oración y redacta un párrafo. En la transferencia de instrucción el 39% y 29% Casi siempre y a veces respectivamente se enfocan la atención en aquellos errores debidos a la mala explicación del profesor o a un libro de texto inadecuado -por ejemplo, utilizar material de apoyo escrito, utilizar libros, usar material auditivo, utilizar material audiovisual y analiza diálogos de los interlocutores. En las estrategias de aprendizaje se puede ver que el 33%, 25% y 25% está en las escalas de calificación en casi siempre, a veces y raras veces respectivamente estos resultados muestran que las estudiantes utilizan diferentes materiales, estrategias y dinámicas para aprender la lengua meta como realizar apuntes, subrayar ideas principales de textos, usa estrategia de imitación, realiza dinámicas grupales y expone diálogos de interlocutores. En sobre generalización fenómeno que asocia por analogía unas reglas a casos en que no se pueden aplicar se aprecia que el 44% siempre identifica los errores de adición de un texto, reconoce los errores de omisión texto, identifica los errores de ambigüedad, analiza los errores inducidos vs. creativos y analiza los errores transitorios vs. Permanentes.

Tabla 5.

Frecuencia con que se desarrolla las características de la interlengua en las estudiantes del Primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo-Andahuaylas, en el año 2017

Escala de evaluación	Siempre		Casi siempre		A veces		Raras veces		No realiza		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Dimensiones												
Transferencia lingüística	36	24%	61	41%	31	21%	18	12%	4	3%	150	100%
Transferencia de instrucción	22	15%	59	39%	36	24%	29	19%	4	3%	150	100%
Estrategias de aprendizaje	20	13%	49	33%	37	25%	38	25%	6	4%	150	100%
Sobre generalización	25	17%	66	44%	29	19%	27	18%	3	2%	150	100%
Promedio	26	17%	59	39%	33	22%	28	19%	4	3%	150	100%

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación de la variable interlengua.

De acuerdo a estas características, en la figura se aprecia que la mayoría de las estudiantes se ubican en la escala de calificación de siempre y casi siempre, denotándose que las niñas desarrollan las habilidades de la transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y sobre generalización que son aspectos de suma importancia a la hora de aprender una lengua meta el aprendiz tiene el papel activo de compararla a la lengua materna para ver los elementos que son

idénticos, parecidos o diferentes. De ahí que la lengua materna vuelva a jugar un papel fundamental.

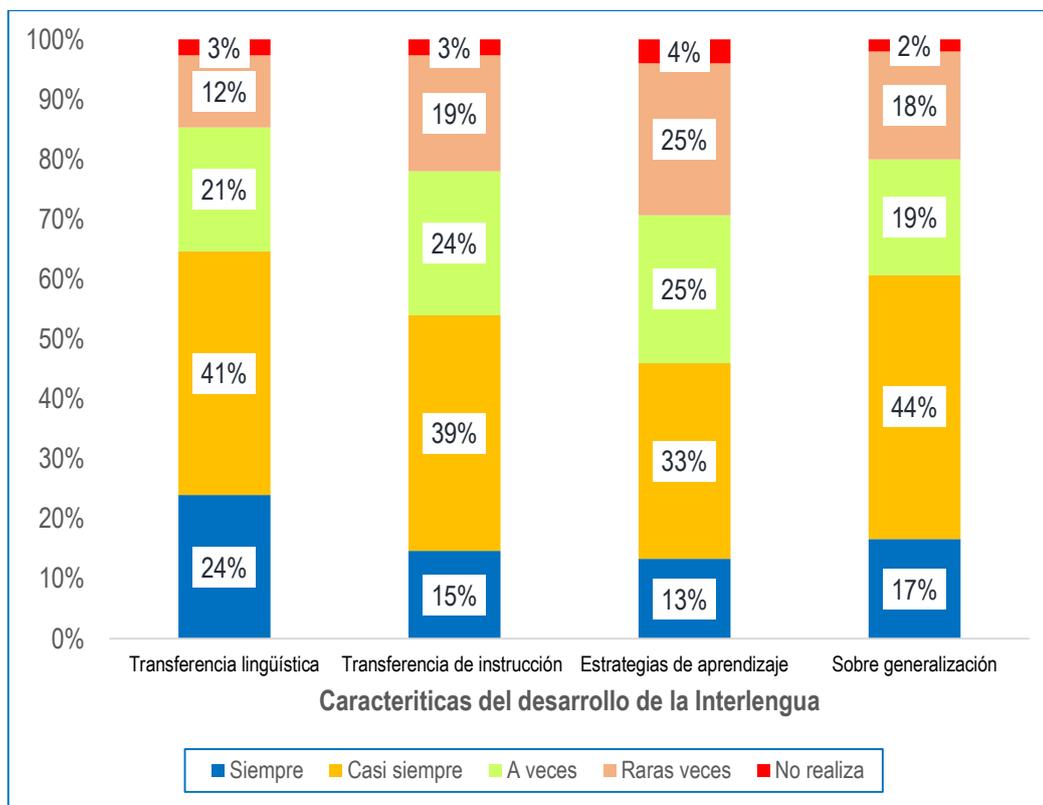


Figura 4. Desarrollo de las características de la interlengua.

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación de la variable interlengua.

4.1.2. Resultados generales del desarrollo de la interlengua

En la tabla se observa que 66 estudiantes que representa el 44% se ubicaron en la escala de valoración favorable, lo que significa que las estudiantes desarrollan las características de la interlengua como un sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que la alumna adquiere. Por tanto, el proceso de la interlengua viene a ser la adquisición de una segunda lengua que se produce cuando el individuo percibe una lengua que no es la materna, que automáticamente tiende a asociarla con sus conocimientos o estructura cognitiva y es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, usos, etc. Posteriormente pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua meta. Con esto, inferimos que el sistema lingüístico que utiliza el aprendiz de una L2 se ve simplificado ante un código más

elaborado que es el de la lengua meta. 61 estudiantes que significa el 41% que se ubica en la categoría ni favorable ni desfavorable observándose en las estudiantes desinterés de la importancia de las características de la interlengua como un sistema lingüístico para las adquisiciones de una L2. Y solo 2 estudiantes que representa el 1% están en la escala de calificación desfavorable lo que implica que esas estudiantes no muestran predisposición para el aprendizaje de la 2L.

Tabla 6.

Desarrollo de características de la interlengua en las estudiantes del Primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo- Andahuaylas, en el año 2017.

Escala de valoración		fi	%
Ordinal	Puntaje		
Muy favorable	[84 - 100]	21	14%
Favorable	[68 - 83]	66	44%
Ni favorable ni desfavorable	[52 - 67]	61	41%
Desfavorable	[36 - 51]	2	1%
Muy desfavorable	[20 - 35]	0	0%
Total		150	100%

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación de la interlengua.

En la figura se puede ver, que el 44% de las estudiantes se ubican en la escala de calificación de favorable denotándose en ellas el interés por interiorizar el proceso de forma gradual y los mecanismos necesarios que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística. Se descubre este proceso escuchando y leyendo en las interacciones de los alumnos, las características y rasgos que comparten las segundas lenguas. Puesto que gracias a la interlengua se puede explicar los procesos mentales que sufre el aprendiz durante la adquisición de una segunda lengua. Asumiendo que es un sistema que constituye una competencia, un sistema lingüístico, una lengua, un dialecto en relación con la segunda lengua, que contiene la idea de evolución: es un sistema transitorio, intermedio entre L1 y L2 y especificando que es un sistema idiosincrático, individual, propio a cada aprendiz.

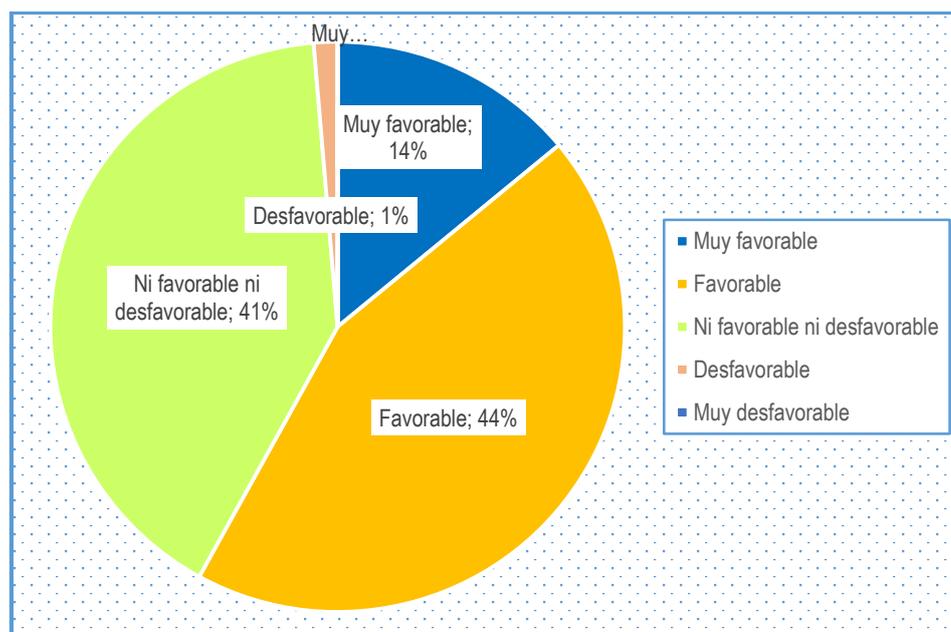


Figura 5. Desarrollo de la interlengua en las estudiantes

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación de la variable interlengua.

4.2. Uso del quechua y castellano en un proceso de interlengua

Para mejor comprensión del uso quechua y castellano en un proceso de interlengua, partiremos por el eje lingüístico caracterizando las lenguas quechua y castellano para facilitar la comprensión de los ejes sociolingüístico y pedagógico.

4.2.1. Características del uso del quechua y castellano

El multilingüismo en el Perú pone en contacto dos o más lenguas al interior de un mismo ámbito geográfico y lingüístico, como se aprecia en la tabla, en el eje lingüístico donde se considera las características más saltantes desde los puntos de vista fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico: el 42% de las estudiantes se ubican en la escala de calificación bueno lo que significa que las niñas muestra precisión en la pronunciación de vocales, pronuncia adecuadamente los fonemas, compone adecuadamente las palabras, relaciona adecuadamente las palabras en la oración, usa proposiciones, usa adecuadamente el léxico en un oración, e identifica el orden sintáctico de las palabras, evidentemente el quechua hablado por los habitantes de la zona urbano-marginal de San Jerónimo-Andahuaylas, los padres y madres de familia, profesores y alumnos de la institución educativa Virgen del Carmen comparte en gran medida las características del quechua, así mismo, registra un alto porcentaje de préstamos léxicos del castellano, los cuales funcionan como si fuesen palabras netas

del quechua; es decir, se trata de préstamos asimilados plenamente. Y solo 5 estudiantes que denota el 3% se ubican en la escala de calificación de malo, lo que implica que estas estudiantes tienen serias deficiencias para el aprendizaje de la segunda lengua desde los puntos de vista fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico para lo cual se requiere para tiempo de acompañamiento e intervención del docente para desarrollar los aprendizajes previstos.

En el Eje sociolingüístico se puede observar que el 40% de las estudiantes se encuentran en la escala de calificación bueno lo que significa que las estudiantes logran desarrollar habilidades de comunicación quechua-castellano, logrando interactuar verbalmente, diferenciar la comunicación, estructurar diálogos, desarrollar la capacidad expresiva, realizar prácticas discursivas muestra identificación y valoración de la cultura y muestra actitud positiva frente al idioma, Estos hallazgos muestran la relación funcional entre el castellano y el quechua y la relación sociolingüística global entre el castellano y el quechua en el contexto del distrito de San Jerónimo, también se puede apreciar una clara distribución asimétrica a favor del castellano, y consecuentemente, en desmedro del quechua. La tendencia principal, resultado de un largo proceso histórico, se expresa en el desplazamiento lingüístico del quechua en su ámbito geográfico, en su valor funcional y en su estructura lingüística. En la escala de calificación de malo solo se ubicó a 6 estudiantes que representa el 4% estos estudiantes muestran desinterés en el desarrollo del uso del castellano como segunda lengua, por razones de origen, procedencia y lengua. Lo cual requiere mayor tiempo y acompañamiento, seguimiento y participación dinámica de los docentes.

En el eje pedagógico se puede ver que 54 estudiantes que denota el 36% se ubican en la escala de calificación bueno, puesto que las niñas utilizan el quechua-castellano, además, que el profesor también utiliza el quechua y castellano a la hora de enseñar en sus sesiones de aprendizaje, se realiza una buena distribución del uso de las lenguas (quechua-castellano), así como el uso oral y escrito del quechua y castellano en clase, finalmente entabla diálogos entre niños en ambos idiomas en las actividades de aprendizaje. Sin embargo se puede apreciar que existe una distribución asimétrica en el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la mayoría del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje los contenidos temáticos son desarrollados haciendo uso casi exclusivo del castellano, los profesores usan esta lengua diariamente en el dictado de sus clases, asimismo emiten

mensajes en formas narrativas y descriptivas, fomentan mayor apertura para el diálogo, es decir, usan el castellano en forma autónoma sin recurrir a la traducción ni al cambio de código, cuando tienen que usar el quechua en las clases, en primer lugar, las instrucciones las hacen en castellano, así mismo la finalización de la clase, y en el desarrollo de la clase, por lo general recurren a los préstamos léxicos del castellano, las estudiantes se limitan a contestar a las preguntas en forma puntual y en las funciones pedagógicas de las lenguas, existe una diferencia sustancial en las clases desarrolladas en “castellano como L1” frente al “quechua como L2”. En la categoría de malo solo se encontró 3 niños que representa el 2%, estas niñas tienen serias deficiencias para utilizar ambas lenguas, existe cierto predominio de la lengua materna.

Tabla 7.

Características del uso del quechua y castellano en el proceso de la interlengua en las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo-Andahuaylas, en el año 2017.

Escala de evaluación	Uso del quechua y castellano						Promedio	
	Eje lingüístico		Eje sociolingüístico		Eje pedagógico			
	fi	%	fi	%	Fi	%	Fi	%
Muy bueno	26	17%	26	17%	33	22%	28	19%
Bueno	63	42%	60	40%	54	36%	59	39%
Regular	38	25%	39	26%	42	28%	40	27%
Deficiente	18	12%	19	13%	18	12%	18	12%
Malo	5	3%	6	4%	3	2%	5	3%
TOTAL	150	100%	150	100%	150	100%	150	100%

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación de la variable: uso del quechua y castellano.

En la figura siguiente se muestra que, en el uso del quechua y castellano, la mayoría de estudiantes se ubican en la escala de calificación bueno, puesto que, en los ejes: lingüístico, sociolingüístico y pedagógico las estudiantes muestran que la Educación Intercultural Bilingüe, ha ido mejorando en la interlocución, sin embargo, por lo general, aún es entendida muy genéricamente por los sujetos de la educación (profesores, autoridades y padres de familia). para algunos profesores implica hablar quechua en las clases y nada más; para otros hacer clases en quechua, tiene el propósito de rescatar y recuperar la lengua; y para rescatar la lengua y cultura “propias”, la

identidad cultural enseñando a los niños en su lengua materna, el quechua; perdiéndose de vista la dimensión cultural del proceso educativo y la necesidad de un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado, cabe aclarar, por un lado, que el simple hecho de hablar el quechua en las clases no implica que la educación sea bilingüe e intercultural.

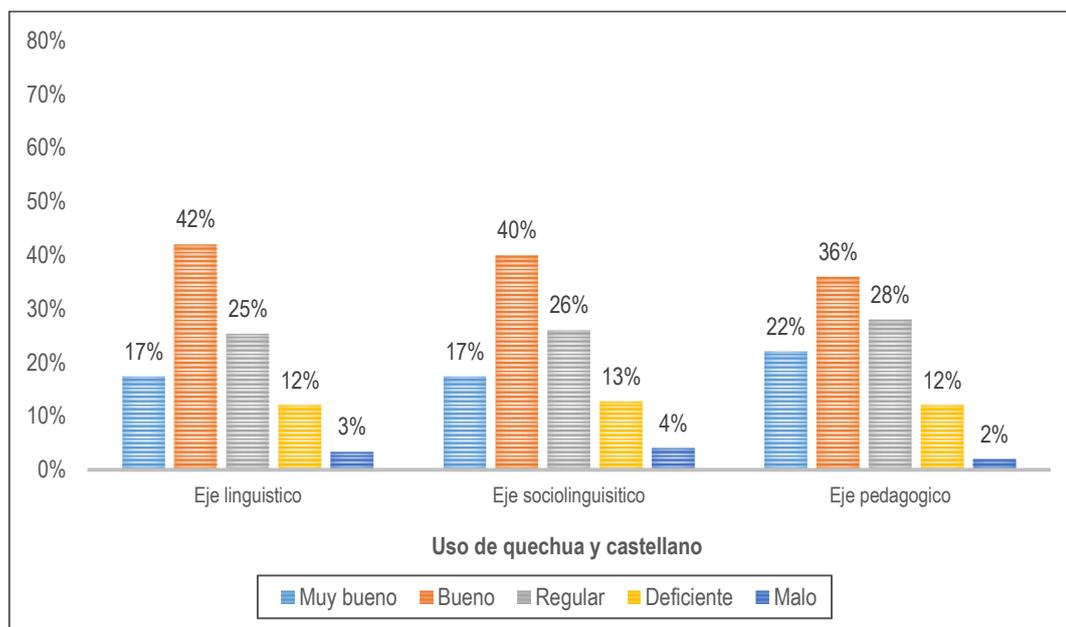


Figura 6. Características del uso del quechua y castellano en el proceso de la interlengua

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación de la variable: uso del quechua y castellano.

4.1.2. Resultados generales del uso del quechua y castellano

En la tabla se observa que 59 estudiantes que representa el 39% que se ubicaron en la escala de valoración de satisfactorio, lo que significa que las estudiantes se sienten satisfacción en cuanto al uso del quechua y castellano en sus ejes lingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos. Desde el punto de vista lingüístico existen diferencias marcadas entre el quechua y el castellano a pesar de ello conviven mutuamente en un ámbito geográfico y que pueden ser funcionales dentro de la sociedad, en el ámbito sociolingüístico el castellano se caracteriza por ser una lengua con una variedad estandarizada (normalizada y normativizada) y el quechua, por ser una lengua en una etapa de pre-estandarización (en un lento proceso de normalización y normativización). Consecuentemente, desde el punto de vista de la literalidad, el

castellano es una lengua que tiene tradición escrita; y el quechua, mayormente es oral, y en el ámbito pedagógico la intervención del docente es fundamental para mantener el equilibrio entre ambas lenguas y es determinante en el aprendizaje de las estudiantes y la sostenibilidad de la cultura andina.

Tabla 8.

Uso del quechua y castellano en el proceso de interlengua en las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen de San Jerónimo- Andahuaylas, en el año 2017.

Escala de valoración		fi	%
Ordinal	Puntaje		
Muy satisfactorio	[84 - 100]	32	21%
Satisfactorio	[68 - 83]	59	39%
Ni satisfactorio ni insatisfactorio	[52 - 67]	55	37%
Insatisfactorio	[36 - 51]	4	3%
Muy insatisfactorio	[20 - 35]	0	0%
Total		150	100%

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación del uso del quechua y castellano

En la figura se aprecia, que el 39% de las estudiantes se ubican en la escala de calificación de satisfactorio denotándose la predisposición al aprendizaje en quechua y castellano simultáneamente, a pesar que exista una relación asimétrica y diglósica entre las lenguas, las estudiantes muestran su conformidad con la incorporación de la enseñanza de y en quechua en las escuelas urbanas, para rescatar y revalorar la lengua quechua y la cultura, además debe expandirse su uso más allá del ambiente familiar y rural y que permita al hablante comunicarse libremente con la cultura del mundo. Se observa que la presencia del quechua en las interacciones cotidianas es muy poca, el castellano es el que sirve como medio de relaciones sociales.

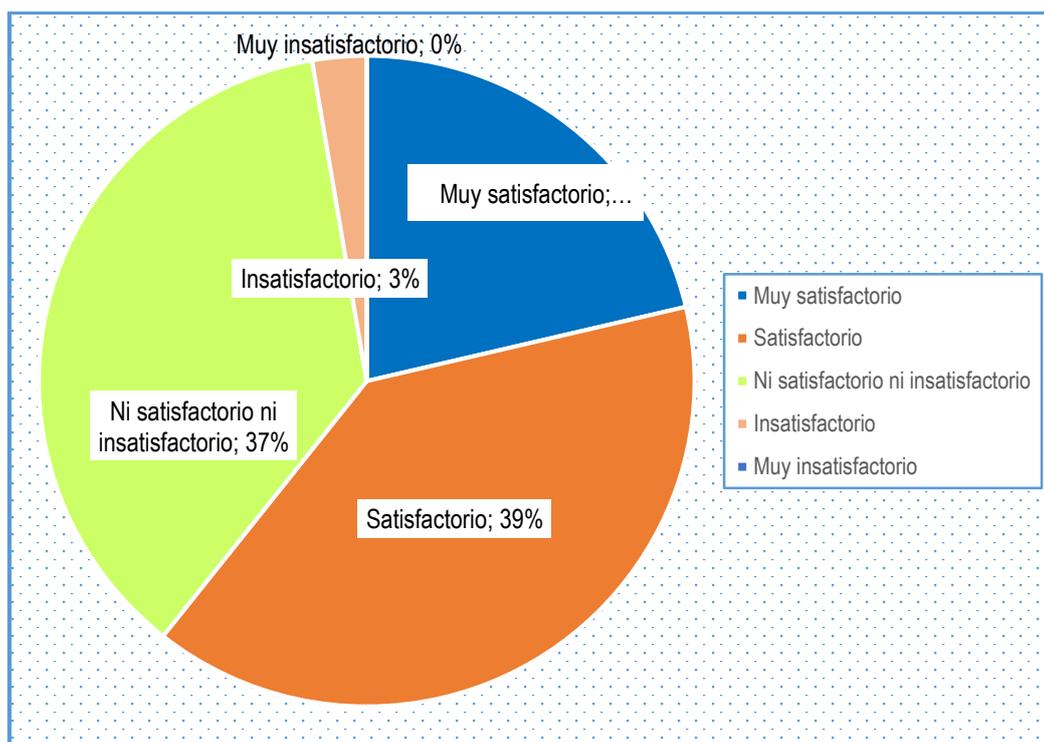


Figura 7. Uso del quechua y castellano en el proceso de Interlengua

Fuente: Matriz de resultados de la ficha de observación del uso de quechua y castellano

4.3. Correlación de la interlengua y el uso del quechua y castellano

4.3.1 Estadísticos descriptivos

La tabla nos revela que se tienen un promedio de 69.85 puntos y una desviación estándar de 10,73 en la variable interlengua y en la uso del quechua y castellano se tiene el promedio de 71,83 puntos y una desviación estandar de 12.20 de una población total de 150 estudiantes observados. De acuerdo a los resultados, la desviación típica es grande para ambas variables, lo que significa que los valores en el conjunto de datos están más lejos de la media, en promedio, sin embargo están dentro del rango de la normalidad de acuerdo a los graficos mostrados.

Tabla 9.
Promedio y desviación típica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Interlengua	150	47	93	69,85	10,738
Uso de quechua y castellano	150	47	94	71,83	12,201
N válido (según lista)	150				

Fuente: Matriz de resultados de la investigación

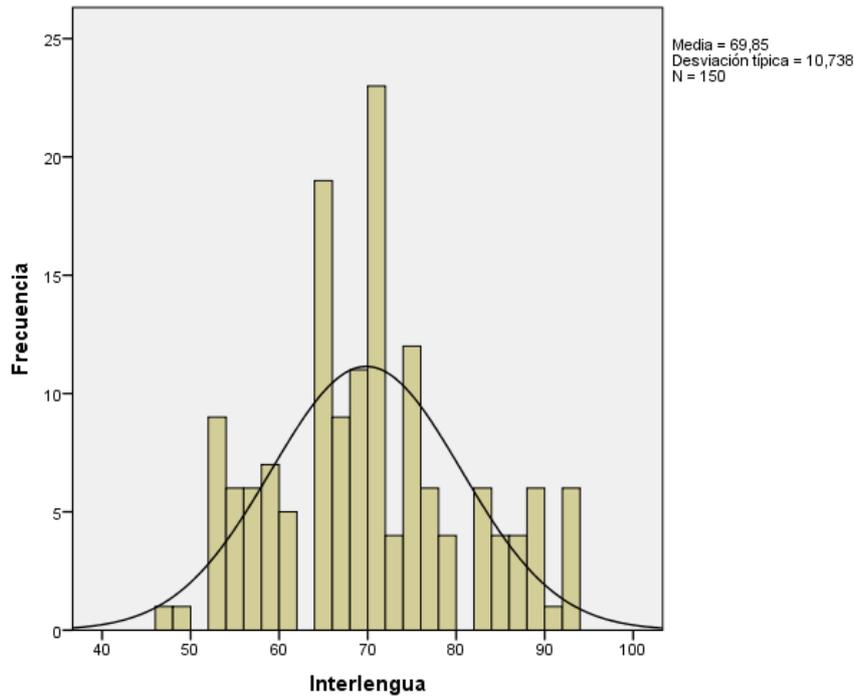


Figura 8. Normalidad de los puntajes obtenidos del desarrollo de la interlengua

Fuente: Matriz de resultados de la investigación

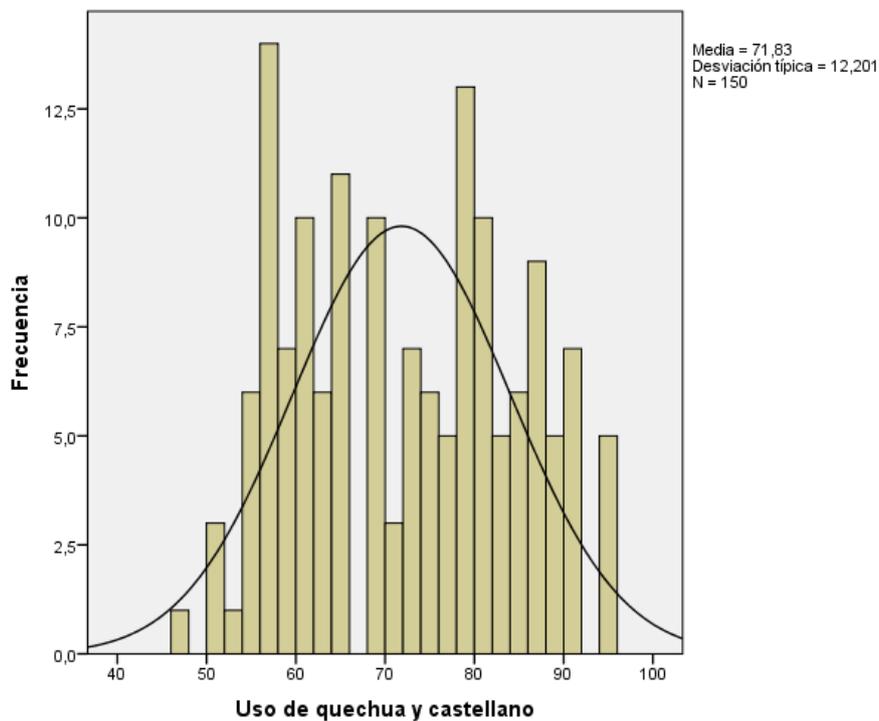


Figura 9. Normalidad de los puntajes obtenidos del uso del quechua y castellano

Fuente: Matriz de resultados de la investigación

4.3.2. Coeficiente de correlación de Pearson

Grado de concordancia de las posiciones relativas de los datos de las dos variables (interlengua y uso del quechua y castellano). Sus valores absolutos oscilan entre 0 y 1 entonces:

$$0 \leq r_{xy} \leq 1$$

Según el coeficiente de correlación es igual a 0,828 que se ubica en una correlación positiva muy alta entre el desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano en las estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Virgen del Carmen de San Jerónimo – Andahuaylas, lo que denota que mientras que frecuentemente se utilicen las características de desarrollo de la interlengua mejor será la utilización del quechua y castellano en las actividades de aprendizaje.

Tabla 10.

Correlación de variables

		Interlengua	Uso de quechua y castellano
Interlengua	Correlación de Pearson	1	,828**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	150	150
Uso de quechua y castellano	Correlación de Pearson	,828**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	150	150

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Matriz de resultados de la investigación

4.3.3. Dispersión de variables

El gráfico de correlación de variables, revela que existe una correlación directa y positiva entre el desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano de las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen del distrito de San Jerónimo-Andahuaylas, puesto que son explicados por la concentración de puntos sobre la línea tendencial, en el que se nota un R^2 línea = 0,685.

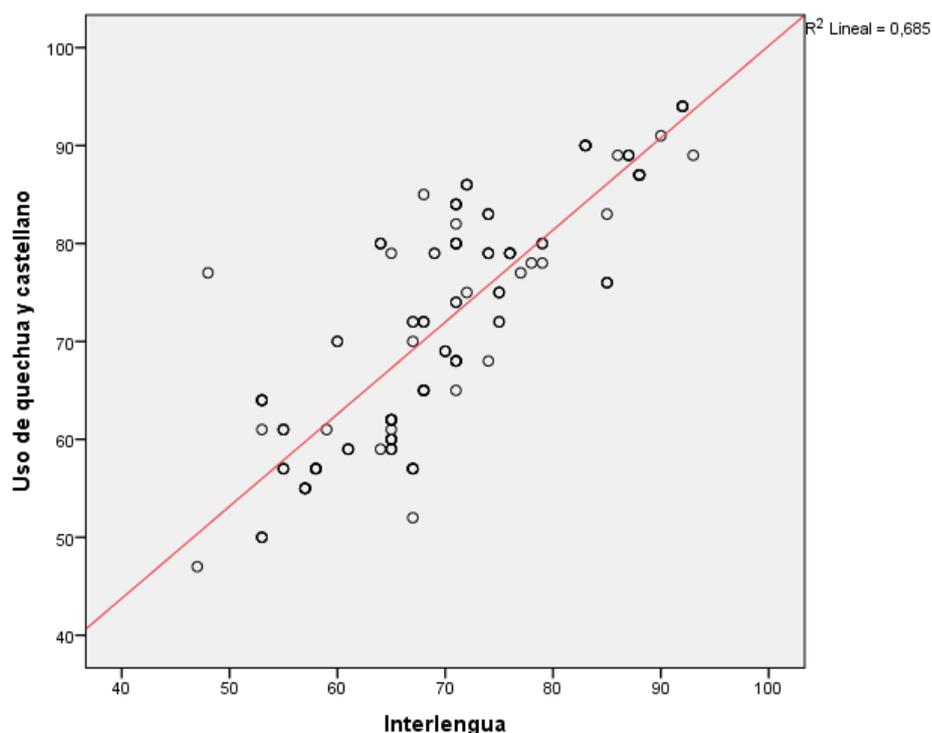


Figura 10. Dispersión de puntos con relación del desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano

Fuente: Matriz de resultados de los puntajes obtenidos de las variables

4.3.4. Coeficiente de determinación

Una vez ajustada la recta de regresión a la nube de observaciones es importante disponer de una medida que mida la bondad del ajuste realizado y que permita decidir si el ajuste lineal es suficiente o se deben buscar modelos alternativos. Como medida de bondad del ajuste se utilizó el coeficiente de determinación, definido como sigue

$$R^2 = r^2 * 100\%$$

* r es una medida de la relación lineal entre las variables X e Y.

El coeficiente de determinación es una proporción que nos indica que el 68.5% de los estudiantes que tienen buen uso del quechua y castellano están explicados por la frecuente utilización de las características del desarrollo del interlengua.

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Interlengua ^b		Introducir

a. Variable dependiente: Uso de quechua y castellano

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Tabla 11.

Coefficiente de determinación (R²)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,828 ^a	,685	,683	6,871

a. Variables predictoras: (Constante), Interlengua

4.3.5. Prueba de hipótesis estadística

La prueba estadística que se utilizó es la t calculada puesto que los datos obtenidos son puntajes.

a. Planteamiento de la Hipótesis:

Ho: **No existe correlación** entre el desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano de las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen del distrito de San Jeronimo-Andahuaylas. $r_s = 0$

Ha: **Existe correlación** entre el desarrollo de la interlengua y el uso del quechua y castellano de las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen del distrito de San Jeronimo-Andahuaylas. $r \neq 0$

b. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ = 5% margen de error.

Tt = n - 2

Tt = 150 - 2

Tt = 148 Grados de libertad

Tt = -1.976

c. Cálculo y toma de decisión

Se asumió la T_c en razón de la correlación Pearson.

$$T_c = r \sqrt{\frac{n - 2}{1 - r^2}}$$

Donde:

r : Coeficiente de correlación

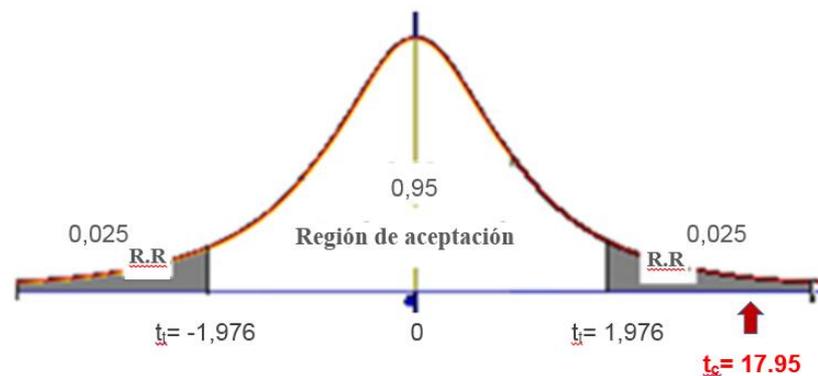
n : Es el número de observaciones en pares

$$T_c = 0.828 \sqrt{\frac{152 - 2}{1 - 0.828^2}}$$

$$T_c = 0.828\sqrt{21.70}$$

$$T_c = 17.95$$

Gráfico de representación



Como $t_c = 17.95$ es mayor que $t_1 = -1.976$ rechazamos la hipótesis nula y aceptamos hipótesis alterna que afirma que existe relación directa entre el desarrollo de las características de la interlengua y el uso del quechua y castellano en las estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen del distrito de San Jerónimo-Andahuaylas.

d. Conclusión.

Con una probabilidad del 95% se acepta la hipótesis alterna que existe relación directa entre las variables evaluadas.

4.4. Discusión

Los resultados de la investigación dan a conocer que la correlación es directa y positiva entre el desarrollo de las características de la interlengua y el uso del quechua y castellano en estudiantes del primer grado de la I.E.S. Virgen del Carmen del distrito de San Jerónimo-Andahuaylas.

De acuerdo a los antecedentes: de Cáceres (2013) que concluye los participantes, en su mayoría encuentran dificultades del tipo sintáctico, semántico y fonético en el aprendizaje de la segunda lengua, al ser incapaces de describir los elementos específicos en los que encuentran diferencia entre la L1 y la L2, de Arcos (2009) que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es realmente complejo lo que supone que ninguna teoría sea satisfactoria puesto que contamos con una serie de factores que intervienen a lo largo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, de Rigamonti (2006) que la adquisición de lenguas vecinas no es un proceso tan rápido y automático como se suele creer, sino que requiere tiempo y continuos estímulos. Julca (2000). El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela; y el quechua es la lengua de uso muy restringido que sirve para comunicar sólo ciertos mensajes, mayormente informales y domésticos y que Pacagnini (2014) sostiene que las dificultades son muchas en el uso del quechua y la transición para hablar el castellano, más aún si conocemos las diferencias con una situación de corrección o evaluación en el aula.

Los resultados de la investigación confirman los antecedentes de la investigación que da a conocer la dificultad que se tiene en el uso de la segunda lengua, sin embargo, las estudiantes del primer grado de secundaria que bordean los 12 a 13 años tienen la pre disponibilidad para el desarrollo de la segunda lengua puesto que desarrollan las características de la transferencia lingüística, transferencia de instrucción uso adecuado de estrategias de aprendizaje y uso adecuado de la sobre generalización que se presentan en la interlengua. Desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se ha enfatizado la importancia de fomentar estas características para que la transición de la L1 a L2 sea de lo más asequible, de tal manera que no se pierda en el tiempo la L1 (lengua materna).

CONCLUSIONES

- Los resultados obtenidos del coeficiente de correlación de Pearson demuestran que las características del desarrollo de la interlengua tienen una relación directa y positiva alta con el uso del quechua y castellano obteniéndose $r = 0.828$ en estudiantes del primer grado de secundaria del IES Virgen del Carmen del distrito San Jerónimo-Andahuaylas, Asimismo la prueba de hipótesis de la t calculada = 17,95 es mayor al t tabulada = -1,976 confirmando lo establecido a un nivel de significancia del 5%.
- En el desarrollo de las características de la interlengua se aprecia que la mayoría de las estudiantes se ubican en la escala de valoración de favorable con un 44% y muy favorable el 14%, lo que implica que en ellas existe el interés por interiorizar el proceso (transición lingüística, transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje y la sobre generalización) sea de forma gradual y con los mecanismos necesarios que le permitirán actuar de forma adecuada en la Institución Educativa y frente a la sociedad, ya que gracias a la interlengua se puede explicar los procesos mentales que sufre el aprendiz durante la adquisición de una segunda lengua.
- En el uso de la lengua quechua y castellano los resultados demuestran que el 39% de las estudiantes se ubican en la escala de valoración de satisfactorio y el 21% en muy satisfactorio, lo que refleja la satisfacción que poseen en el uso de ambos idiomas en los ejes lingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos. A pesar que existen diferencias marcadas entre la L1 y L2 ellas conviven mutuamente en un

ámbito geográfico y que pueden ser funcionales dentro de la sociedad, la intervención del docente es fundamental para mantener el equilibrio entre ambas lenguas y es determinante en el aprendizaje de las estudiantes y la sostenibilidad de la cultura.

RECOMENDACIONES

- **Primera:** De los resultados obtenidos de este estudio de investigación se debe elaborar estrategias y dinámicas metodológicas para la enseñanza-aprendizaje con el objetivo de disminuir la transferencia negativa y aumentar la conciencia lingüística en las estudiantes, y así guiarles en el avance del desarrollo de la L2 y evitar el estancamiento en algún nivel del uso de la lengua quechua y castellano.

- **Segunda:** A las autoridades educativas de la Institución Educativa fomentar y crear una comisión permanente de profesores que se encarguen de producir, evaluar, asesorar y divulgar de manera constante la importancia del desarrollo de las características de la interlengua como la transición lingüísticas, transferencias de instrucción, las estrategias de aprendizaje y la sobre generalización, aspectos fundamentales para la transición en el uso adecuado de la segunda lengua en sus ejes lingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos.

- **Tercera:** Fomentar la producción de estrategias, técnicas, dinámicas, material educativas, recursos didácticos que permitan a los estudiantes valorar las características de la interlengua, el papel del profesor es importante en la promoción de los aprendizajes, no solo debe actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, debe mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades constructivistas de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó, X. (1999). *Iguals aunque diferentes*. La Paz: MINEDU, UNICEF Y CIPCA.
- Arcos, M. (2009). Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español, como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella. (*Tesis de Doctorado*). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Barola, O. (2004). La interlengua del hablante no nativo. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 369-387.
- Bikandi, R. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Caceres, O. (2013). La transferencia lingüística del Español en el desarrollo de la escritura del inglés en estudiantes del I nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua. (*Tesis de Doctorado*). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Honduras.
- Cantoni, M. (2009). *Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa*. Argentina: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales.

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cerón, C., & Gutiérrez, L. (2013). La construcción del concepto de número natural en preescolar: una secuencia didáctica que involucra juegos con materiales manipulativos. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad del Valle, Cali - Colombia.
- Charaja, F. (2011). *EL MAPIC en la Metodología de Investigación*. Puno: Sagitario Impresores.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). *Creative construction in second language learning and teaching*.
- Escobar, A. (2000). *Contacto social y lingüístico. El Español en Contacto con el Quechua en el Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Fernandez, S. (1997). *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y Superación*. Barcelona: XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE organizado por Internacional House.
- Gamarra, R., & Pujay, A. (2008). *Diseño estadístico de la prueba T*. México: Trillas.
- Griffin, K. (2005). *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco-Libros.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Hornberger, N. (1989). *Haku Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Jakobson, R. (1960). *Linguística y poética, en ensayos de Linguística General*. Buenos Aires - Argentina.
- Julca, F. (2000). Uso de las lenguas quechuas y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso. (*Tesis de Maestría*). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba Bolivia.
- Kamii, C. (1985). *El niño reinventa la aritmética: Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.

- Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult. *TESOL Quarterly*, 409-419.
- Lopez, L., & Kuper, W. (2000). *La Educación Intercultural Bilingue en America Latina: Balance y perspectivas*. Alemania: Documento de trabajo/Cooperación Tecnica (GTZ) Ms.
- Mejia, J. (2011). Programa de operaciones aritméticas con base en la yupana en el cálculo aritmético en estudiantes del primero de secundaria del Callao. (*Tesis de Maestria*). Universidad San Ignacio De Loyola, Lima.
- Merma, G. (2008). *El contacto linguistico en el español andino peruano. Estudios pragmatico-cognitivos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Mitacc, C. (2001). *Comparacion de Muestras Dependiente o Apareada*. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Muysken, P., & Appel, R. (1993). *Language Contact and Bilingualism*. Londres: Edward Arnold.
- Pacagnini, A. (2014). *¿Como abordar la evaluacion de la interlengua fonica en un examen como el celu? ¿es posible clasificar y jerarquizar "errores" de pronunciacion?* Buenos Aires - Argentina: Universidad Nacional de Rio Negro- Sede Andina.
- Rigamonte, D. (2006). *Problemas de Linguistica de la adquisicion y enseñanza del E/LE A Italófonos*. LED Edizione Universitarie.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad: Una introduccion a la sociolinguistica*. Barcelona: Ariel.
- Rondal, J. (1980). *Lenguaje y Educación*. Barcelona: Medita y Tecnica S.A.
- Santos, G. (1993). *Analisis Contrastivo, Analisis de Errores e Interlengua en el marco de la Linguistica Contrastiva*. Madrid: Sintesis .
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. *Jack C. Richards*, 31-54.
- Stubbs, M. (1983). *Analisis del Discurso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torero, A. (2002). *Idiomas de los Andes. Linguistica e historia*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos-Horizonte.

Torres, G. (1988). El interlecto en una escuela bilingüe. *CONCYTEX Y GTZ*, 253-264.

Vargas , K. (2018). *La motivacion academica y su relacion con los estilos de aprendizaje de los estudiantes* . Puno: Tesis.

Weinreich, U. (1974). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Caracas - Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Yépez, M. (2011). Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel. *Revistas Ciencias de la Educación*, 43-54.



ANEXOS

Anexo 1. Fichas de observación: Interlengua

FICHA DE OBSERVACIÓN
DESARROLLO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERLENGUA

Nombre	
Institución Educativa	I.E.S. Virgen del Carmen – San Jerónimo-Andahuaylas
Fecha	

Nota: Marca con una X en la escala de calificación de acuerdo al logro de las actividades de la estudiante.

Dimensiones	Items/indicadores	ESCALA DE VALORACIÓN				
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	No realiza
		[5]	[4]	[3]	[2]	[1]
Transferencia lingüística	Lee las oraciones propuestas					
	Lee el párrafo					
	Completa la palabra en la oración					
	Escribe la oración					
	Redacta un párrafo.					
Transferencia de instrucción	Utiliza material de apoyo escrito					
	Utiliza libros					
	Usa material auditivo					
	Utiliza material audiovisual					
	Analiza diálogos de los interlocutores					
Estrategias de aprendizaje	Realiza apuntes					
	Subraya ideas principales de texto					
	Usa estrategia de imitación					
	Realiza dinámicas grupales					
	Expone diálogos de interlocutores					
Sobre generalización	Identifica los errores de adición de un texto.					
	Reconoce los errores de omisión texto.					
	Identifica los errores de ambigüedad					
	Analiza los errores inducidos vs. creativos					
	Analiza los errores transitorios vs. Permanentes					
Sub total						
Total						

Anexo 2. Ficha de observación: Uso del quechua y castellano

**FICHA DE OBSERVACIÓN
USO DEL QUECHUA Y CASTELLANO SEGÚN EL PROCESO
DE LA INTERLENGUA**

Nombre	
Institución Educativa	I.E.S. Virgen del Carmen – San Jerónimo-Andahuaylas
Fecha	

Nota: Marca con una X en la escala de calificación de acuerdo al logro de las actividades de la estudiante.

Dimensiones	Items/indicadores	ESCALA DE VALORACIÓN				
		Muy bueno [5]	Bueno [4]	Regular [3]	Deficiente [2]	Malo [1]
Eje lingüístico	Precisión en la pronunciación de vocales					
	Pronuncia adecuadamente los fonemas					
	Compone adecuadamente las palabras					
	Relaciona adecuadamente las palabras en la oración					
	Usa proposiciones					
	Usa adecuadamente el léxico en la oración					
	Identifica el orden sintáctico de las palabras					
Eje socio-lingüístico	Interacciones verbales					
	Diferenciación en la comunicación					
	Estructuración de diálogos					
	Capacidad expresiva					
	Prácticas discursivas					
	Valoración de la cultura					
	Actitud frente al idioma					
Eje pedagógico	Utiliza el quechua-castellano la estudiante.					
	Utiliza el quechua-castellano el profesor					
	Distribución del uso de las lenguas (quechua-castellano)					
	Uso oral del quechua-castellano en clase					
	Uso escrito del quechua-castellano en clase					
	Entabla diálogos entre niños en ambos idiomas					
Sub total						
Total						

Anexo 3. Matriz de resultados correlación de variables

Nº	Estudiantes	Interlengua	Uso del quechua y castellano	X*Y	X ²	Y ²
		X	Y			
1		59	61	3599	3481	3721
2		78	78	6084	6084	6084
3		79	78	6162	6241	6084
4		86	89	7654	7396	7921
5		75	75	5625	5625	5625
6		79	80	6320	6241	6400
7		67	72	4824	4489	5184
8		74	79	5846	5476	6241
9		69	79	5451	4761	6241
10		65	62	4030	4225	3844
11		57	55	3135	3249	3025
12		53	64	3392	2809	4096
13		92	94	8648	8464	8836
14		71	84	5964	5041	7056
15		71	80	5680	5041	6400
16		67	57	3819	4489	3249
17		88	87	7656	7744	7569
18		76	79	6004	5776	6241
19		68	65	4420	4624	4225
20		83	90	7470	6889	8100
21		65	60	3900	4225	3600
22		58	57	3306	3364	3249
23		71	68	4828	5041	4624
24		87	89	7743	7569	7921
25		72	86	6192	5184	7396
26		71	74	5254	5041	5476
27		60	70	4200	3600	4900
28		65	59	3835	4225	3481
29		55	61	3355	3025	3721
30		61	59	3599	3721	3481
31		85	83	7055	7225	6889
32		48	77	3696	2304	5929
33		75	72	5400	5625	5184
34		68	85	5780	4624	7225
35		93	89	8277	8649	7921
36		74	79	5846	5476	6241
37		75	72	5400	5625	5184
38		47	47	2209	2209	2209
39		90	91	8190	8100	8281
40		53	50	2650	2809	2500
41		64	80	5120	4096	6400
42		70	69	4830	4900	4761
43		55	57	3135	3025	3249
44		68	72	4896	4624	5184
45		74	83	6142	5476	6889
46		85	76	6460	7225	5776

N°	Estudiantes	Interlengua	Uso del quechua y castellano	X*Y	X ²	Y ²
		X	Y			
47		65	62	4030	4225	3844
48		57	55	3135	3249	3025
49		53	64	3392	2809	4096
50		92	94	8648	8464	8836
51		71	84	5964	5041	7056
52		71	80	5680	5041	6400
53		67	57	3819	4489	3249
54		88	87	7656	7744	7569
55		76	79	6004	5776	6241
56		68	65	4420	4624	4225
57		83	90	7470	6889	8100
58		65	60	3900	4225	3600
59		58	57	3306	3364	3249
60		71	68	4828	5041	4624
61		87	89	7743	7569	7921
62		72	86	6192	5184	7396
63		71	74	5254	5041	5476
64		60	70	4200	3600	4900
65		65	59	3835	4225	3481
66		55	61	3355	3025	3721
67		61	59	3599	3721	3481
68		53	50	2650	2809	2500
69		64	80	5120	4096	6400
70		70	69	4830	4900	4761
71		55	57	3135	3025	3249
72		68	72	4896	4624	5184
73		74	83	6142	5476	6889
74		85	76	6460	7225	5776
75		65	62	4030	4225	3844
76		57	55	3135	3249	3025
77		53	64	3392	2809	4096
78		92	94	8648	8464	8836
79		71	84	5964	5041	7056
80		71	80	5680	5041	6400
81		67	57	3819	4489	3249
82		88	87	7656	7744	7569
83		76	79	6004	5776	6241
84		68	65	4420	4624	4225
85		83	90	7470	6889	8100
86		65	61	3965	4225	3721
87		58	57	3306	3364	3249
88		71	68	4828	5041	4624
89		75	75	5625	5625	5625
90		79	80	6320	6241	6400
91		67	72	4824	4489	5184
92		74	79	5846	5476	6241
93		69	79	5451	4761	6241
94		65	62	4030	4225	3844
95		57	55	3135	3249	3025
96		53	64	3392	2809	4096
97		92	94	8648	8464	8836

Nº	Estudiantes	Interlengua	Uso del quechua y castellano	X*Y	X ²	Y ²
		X	Y			
98		71	84	5964	5041	7056
99		71	80	5680	5041	6400
100		67	57	3819	4489	3249
101		88	87	7656	7744	7569
102		76	79	6004	5776	6241
103		68	65	4420	4624	4225
104		83	90	7470	6889	8100
105		65	60	3900	4225	3600
106		58	57	3306	3364	3249
107		71	68	4828	5041	4624
108		87	89	7743	7569	7921
109		72	86	6192	5184	7396
110		65	59	3835	4225	3481
111		55	61	3355	3025	3721
112		61	59	3599	3721	3481
113		53	50	2650	2809	2500
114		64	80	5120	4096	6400
115		70	69	4830	4900	4761
116		55	57	3135	3025	3249
117		68	72	4896	4624	5184
118		74	83	6142	5476	6889
119		85	76	6460	7225	5776
120		65	62	4030	4225	3844
121		57	55	3135	3249	3025
122		53	64	3392	2809	4096
123		92	94	8648	8464	8836
124		71	84	5964	5041	7056
125		71	80	5680	5041	6400
126		67	57	3819	4489	3249
127		88	87	7656	7744	7569
128		76	79	6004	5776	6241
129		68	65	4420	4624	4225
130		83	90	7470	6889	8100
131		65	62	4030	4225	3844
132		58	57	3306	3364	3249
133		71	68	4828	5041	4624
134		75	75	5625	5625	5625
135		83	90	7470	6889	8100
136		65	60	3900	4225	3600
137		58	57	3306	3364	3249
138		71	68	4828	5041	4624
139		72	75	5400	5184	5625
140		77	77	5929	5929	5929
141		67	70	4690	4489	4900
142		74	68	5032	5476	4624
143		65	79	5135	4225	6241
144		64	59	3776	4096	3481
145		57	55	3135	3249	3025
146		53	61	3233	2809	3721
147		88	87	7656	7744	7569
148		71	82	5822	5041	6724

Nº	Estudiantes	Interlengua	Uso del quechua y castellano	X*Y	X²	Y²
		X	Y			
149		71	65	4615	5041	4225
150		67	52	3484	4489	2704
	TOTAL	10477	10775	768754	748963	796185
Correlación de PEARSON					0,828	

Aplicación de fórmulas:

Coefficiente correlación de Pearson

$$r = \frac{\left[\sum XY - \frac{\sum X \sum Y}{n} \right]}{\sqrt{\left[\left(\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n} \right) \left(\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{n} \right) \right]}}$$

$$r = \frac{\left[768754 - \frac{10477 * 10775}{150} \right]}{\sqrt{\left[\left(748963 - \frac{(10477)^2}{150} \right) \left(796185 - \frac{(10775)^2}{150} \right) \right]}}$$

r = 0.828.

Anexo 4. Especificaciones de la operacionalización de variables

Variable(s)	Dimensión(es)	Indicador(es)	Categoría(s)		Instrumento(s)
			Indicadores	variable	
Desarrollo del Interlengua	Transferencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lee las oraciones propuestas ✓ Lee el párrafo ✓ Completa la palabra en la oración ✓ Escribe la oración ✓ Redacta un párrafo. 	Siempre	Muy favorable [84 - 100]	Ficha de observación
	Transferencias de instrucción:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliza material de apoyo escrito ✓ Utiliza libros ✓ Usa material auditivo ✓ Utiliza material audiovisual ✓ Analiza diálogos de los interlocutores 	Casi siempre	Favorable [68 - 83]	
	Estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza apuntes ✓ Subraya ideas principales de texto ✓ Usa estrategia de imitación ✓ Realiza dinámicas grupales ✓ Expone diálogos de interlocutores 	A veces	Ni favorable ni desfavorable [52 - 67]	
	Sobre generalización	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza apuntes ✓ Subraya ideas principales de texto ✓ Usa estrategia de imitación ✓ Realiza dinámicas grupales ✓ Expone diálogos de interlocutores 	Raras veces	Desfavorable [36 - 51]	
Uso quechua y castellano	Eje lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica los errores de adición de un texto. ✓ Reconoce los errores de omisión texto. ✓ Idéntica los errores de ambigüedad ✓ Analiza los errores inducidos vs. creativos ✓ Analiza los errores transitorios vs. permanentes 	No realiza	Muy desfavorable [20 - 35]	Ficha de observación
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Precisión en la pronunciación de vocales ✓ Pronuncia adecuadamente los fonemas ✓ Compone adecuadamente las palabras ✓ Relaciona adecuadamente las palabras en la oración ✓ Usa preposiciones ✓ Usa adecuadamente el léxico en la oración ✓ Identifica el orden sintáctico de las palabras 	Muy bueno	Muy satisfactorio [84 - 100]	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa preposiciones ✓ Usa adecuadamente el léxico en la oración ✓ Identifica el orden sintáctico de las palabras 	Bueno	Satisfactorio [68 - 83]	
	Eje sociolingüístico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interacciones verbales ✓ Diferenciación en la comunicación ✓ Estructuración de diálogos ✓ Capacidad expresiva ✓ Practicas discursivas ✓ Valoración de la cultura ✓ Actitud frente al idioma 	Regular	Ni satisfactorio ni insatisfactorio [52 - 67]	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interacciones verbales ✓ Diferenciación en la comunicación ✓ Estructuración de diálogos ✓ Capacidad expresiva ✓ Practicas discursivas ✓ Valoración de la cultura ✓ Actitud frente al idioma 	Deficiente	Insatisfactorio [36 - 51]	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idioma que predomina la niña ✓ Idioma que predomina el docente ✓ Distribución del uso de las lenguas ✓ Uso oral de las lenguas ✓ Uso escrito de las lenguas ✓ Diferencia en la estructura de las sesiones de aprendizaje 	Mal	Muy insatisfactorio [20 - 35]	
Eje pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idioma que predomina la niña ✓ Idioma que predomina el docente ✓ Distribución del uso de las lenguas ✓ Uso oral de las lenguas ✓ Uso escrito de las lenguas ✓ Diferencia en la estructura de las sesiones de aprendizaje 				