



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE ANTROPOLOGÍA



**USO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CASTELLANO EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD DE POTONI**

TESIS

PRESENTADA POR:

Bach. JUAN MANUEL MONCCA GIRONDA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA

PUNO – PERÚ

2020



Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

**USO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CAS
TELLANO EN EL PROCESO DE ENSEÑAN
ZA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INTER
CULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCI
ONES EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD
DE POTONI, DISTRITO DE SINA**

AUTOR

JUAN MANUEL MONCCA GIRONDA

RECuento DE PALABRAS

28814 Words

RECuento DE CARACTERES

153270 Characters

RECuento DE PÁGINAS

133 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.1MB

FECHA DE ENTREGA

Nov 27, 2022 9:17 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Nov 27, 2022 9:19 PM GMT-5

● 5% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 3% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 4% Base de datos de trabajos entregados
- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



Firmado digitalmente por
INCACUTIPA LIMACHÍ Duverly Joao
FAU 20145496170 hard
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 02.07.2024 15:14:11 -05:00



Firmado digitalmente por PUMA
LLANQUI Javier Santos FAU
20145496170 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 02.07.2024 21:27:08 -05:00

Resumen



DEDICATORIA

A querida mamita Maria Cristina Ana Aglay Gironda Vargas Vda. de Moncca, por quien tengo muchísima admiración, mi eterna gratitud por su constante apoyo.

A mi abuelo Juan de la Cruz Gironda, escucharlo siempre fue una aventura y viajes en el tiempo.

A mi padre Carlos Moncca, quien nunca puso objeción a mi carrera.



AGRADECIMIENTOS

- *A la Escuela Profesional de Antropología y a todos mis respetados docentes que me brindaron valiosa enseñanza y amistad.*
- *A todos los que han confluído en mi vida para bien o para mal.*



ÍNDICE GENERAL

Pág.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

RESUMEN 13

ABSTRACT..... 14

INTRODUCCIÓN 15

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN, ANTECEDENTES, OBJETIVOS

MARCO TEÓRICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 17

1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA 18

1.2.1. Problema General 18

1.2.2. Problemas Específicos 18

1.3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 19

1.3.1. A nivel internacional..... 19

1.3.2. A nivel nacional 20

1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 22

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 23

1.5.1. Objetivo General..... 23



1.5.2.	Objetivos Específicos	23
1.6.	MARCO TEÓRICO	24
1.6.1.	Fundamentos históricos y legales de la educación intercultural bilingüe (EIB).	24
1.6.2.	Secuencia de disposiciones legales en el Perú.....	35
1.7.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	38
1.7.1.	Enfoques Teóricos	38
1.7.2.	El idioma castellano.....	41
1.7.3.	El idioma quechua	41
1.7.4.	Educación intercultural bilingüe EIB	42
1.7.5.	La educación bilingüe intercultural en Puno	46
1.7.6.	El bilingüismo.....	47
1.7.7.	Tipos de bilingüismo	48
1.7.8.	La diglosia lingüística.....	55
1.7.9.	Procesos de enseñanza en zonas andinas.....	56
1.7.10.	El uso de lenguas en el aula de enseñanza EIB	59
1.7.11.	Funciones comunicativas de la lengua	62
1.8.	MARCO CONCEPTUAL	62
1.8.1.	El bilingüismo	62
1.8.2.	El bilingüe.....	63
1.8.3.	El monolingüismo.....	63
1.8.4.	Uso de lenguas.....	63
1.8.5.	Enseñanza de EIB	63
1.8.6.	Proceso de enseñanza	64



1.9.	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	64
1.9.1.	Hipótesis General.....	64
1.9.2.	Hipótesis Específicas.....	64
1.10.	METÓDO DE INVESTIGACIÓN.....	66
1.11.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
1.12.	DISEÑO DE ANÁLISIS DE DATOS.....	67
1.13.	POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
1.13.1.	Población.....	67
1.14.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS TÉCNICAS	69
1.14.1.	Observación	69
1.14.2.	Encuesta	69
1.14.3.	Entrevista.....	70
1.14.4.	Instrumentos	70
1.15.	PLAN DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	71
1.16.	PLAN DE TRATAMIENTO DE DATOS	71
1.17.	PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	72
1.18.	PLAN DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	72

CAPÍTULO II

CARACTERIZACION DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

2.1.	TOPONIMIA	73
2.2.	CLIMA	74
2.3.	FLORA Y FAUNA.....	74
2.4.	UBICACIÓN POLÍTICA Y GEOGRÁFICA	75
2.5.	ASPECTOS SOCIALES	76



2.5.1.	Población.....	76
2.5.2.	Educación.....	77
2.5.3.	Salud.....	80
2.6.	ASPECTOS ECONÓMICOS.....	81
2.6.1.	Actividad agrícola.....	81
2.6.2.	Actividad pecuaria.....	82
2.6.3.	Actividad minera.....	83
2.6.4.	Actividad comercial.....	83
2.7.	ASPECTOS CULTURALES.....	84
2.7.1.	Calendario Festivo.....	84
2.7.2.	Cultura.....	85
2.7.3.	Deporte.....	85

CAPÍTULO III

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

3.1.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PARA LA DIMENSIÓN BILINGÜISMO Y DIGLOSI A.....	88
3.2.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PARA LA DIMENSIÓN BILINGÜISMO.....	95
3.3.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PARA DIGLOSI A.....	104
3.4.	PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL (BILINGÜISMO Y DIGLOSI A).....	107
3.5.	PRUEBA DE HIPÓTESIS DIMENSIÓN BILINGÜISMO.....	110
3.6.	PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LA DIMENSIÓN DIGLOSI A.....	113
3.7.	DISCUSIÓN.....	116
	CONCLUSIONES.....	120
	RECOMENDACIONES.....	122



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	129

Área: Cultura Andina, Identidad y Desarrollo

Tema: Educación Intercultural

FECHA DE SUSTENTACIÓN: 17 de enero del 2020



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Vista satelital de la comunidad campesina de Potoni.	80
--	----



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operativización de variables.....	65
Tabla 2. Instituciones educativas de la comunidad campesina de Potoni, distrito de Sina.....	69
Tabla 3. Ficha de registro de la Comunidad Campesina de Potoni	75
Tabla 4. Ficha de registro de la I.E.I. 1113 Potoni	77
Tabla 5. Ficha de registro de la I.E.P. 72482 Potoni	78
Tabla 6. Ficha de registro de la I.E.S. Potoni	79
Tabla 7. Características de los docentes evaluados	87
Tabla 8. Cuadro de correspondencia de uso de Lenguas	88
Tabla 9. Registro de resultados para la dimensión Bilingüismo y Diglosia	88
Tabla 10. Dimensión Bilingüismo según Género y momentos de los procesos enseñanza: inicio, desarrollo y cierre.	95
Tabla 11. Bilingüismo según Formación Académica y momentos de los procesos de enseñanza: inicio, desarrollo y cierre.	97
Tabla 12. Bilingüismo según Capacitación en EIB y momentos de los procesos pedagógicos: inicio, desarrollo y cierre.....	100
Tabla 13. Tipo de Diglosia predominante en Actos Formales.....	104
Tabla 14. Tipo de Diglosia predominante en Actos Informales	106
Tabla 15. Frecuencias observadas.....	108
Tabla 16. Frecuencias esperadas	109



Tabla 17. Aplicación del diseño estadístico de la chi-cuadrada	109
Tabla 18. Tabla de distribución para tipo de bilingüismo	111
Tabla 19. Aplicación del diseño estadístico de la chi-cuadrada	112
Tabla 20. Tabla de distribución para tipo de variante diglosia	114
Tabla 21. Aplicación del diseño estadístico de la chi-cuadrada para diglosia.....	115



ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

E.I.B. : Educación Intercultural Bilingüe

I.E.I. : Institución Educativa Inicial

I.E.P. : Institución Educativa Primaria

I.E.S. : Institución Educativa Secundaria

MINEDU : Ministerio de Educación

DIGEIBIRA : Educación Básica Regular

EBR : Educación Básica Regular



RESUMEN

La investigación al uso de lenguas Quechua y Castellano en la sesión de aprendizaje de los docentes EIB de las I.E. de la comunidad de Potoni, distrito de Sina, se realizó por la poca información acerca de los fenómenos lingüísticos ahí presentes. Los objetivos fueron: describir el uso de lenguas quechua y castellano que predominan en el proceso de enseñanza, identificar el tipo de bilingüismo que predomina, determinar el tipo de diglosia que predomina en el proceso de enseñanza de docentes de I.E. de EIB. La metodología en la que nos apoyamos deviene de dos enfoques, diferentes y a la vez complementarias se propuso un diseño hipotético-deductivo dentro del método cuantitativo, usando el instrumento estadístico chi cuadrada = X^2 para validar o refutar la asociación de variables según las hipótesis planteadas; así mismo, se ha usado para el análisis de la investigación el diseño interpretativo-analítico como procedimiento de investigación cualitativa, aplicando para ello la interpretación de los testimonios de entrevistas de informantes referentes. Los resultados muestran bilingüismo y diglosia, el tipo de bilingüismo que predomina en el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza es el **bilingüismo incipiente**, es decir un bilingüismo nativo, no competente e informal y la diglosia que predomina es: **diglosia variante alta para el castellano**, que prevalece el uso de una lengua en actos y actividades comunicativas de mayor importancia y mayor formalidad, así, manifiesta su ocupación predominante y de prestigio social y cultural. Mientras tanto, en contraste, la **diglosia variante baja para el quechua**, que hay mayor presencia comunicativa en actos y actividades comunicativas de menor importancia, informales o coloquiales, esta característica la denota subordinada ante la presencia de la lengua en uso habitual de la variante alta.

Palabras Clave: Proceso de Enseñanza, Educación Intercultural Bilingüe, Bilingüismo, Diglosia.



ABSTRACT

Research on the use of Quechua and Spanish languages in the learning session of the EIB teachers of the I.E. from the Potoni community, Sina district, was carried out due to the lack of information about the linguistic phenomena present there. The objectives were: to describe the use of Quechua and Spanish languages that predominate in the teaching process, to identify the type of bilingualism that predominates, to determine the type of diglossia that predominates in the teaching process of I.E. of EIB. The methodology on which we rely comes from two approaches, different and at the same time complementary, a hypothetical-deductive design was proposed within the quantitative method, using the statistical instrument chi squared = X^2 to validate or refute the association of variables according to the hypotheses raised; Likewise, the interpretive-analytical design has been used for the analysis of the research as a qualitative research procedure, applying for this the interpretation of the testimonies of interviews of referent informants. The results show bilingualism and diglossia, the type of bilingualism that predominates in the use of Quechua and Spanish languages in the teaching process is incipient bilingualism, that is, a native, non-competent and informal bilingualism and the predominant diglossia is: variant diglossia High for Spanish, where the use of a language prevails in communicative acts and activities of greater importance and greater formality, thus, it manifests its predominant occupation and social and cultural prestige. Meanwhile, in contrast, the low variant diglossia for Quechua, that there is a greater communicative presence in acts and communicative activities of minor importance, informal or colloquial, this characteristic denotes it subordinate to the presence of the language in habitual use of the high variant.

Keywords: Teaching Process, Bilingual Intercultural Education, Bilingualism, Diglossia.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación denominado: “Uso de las lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe de las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina” describe los tipos de fenómenos lingüísticos predominantes de bilingüismo y diglosia, con ello busca acercarse hacia un entendimiento más profundo de la realidad de estos fenómenos, además, ve reflexivo hacer una interpretación próxima a la del propio sujeto de estudio y analizar objetivamente de dichos fenómenos.

La intención del estudio es contribuir a la visualización de los fenómenos: bilingüismo y diglosia para promover la educación intercultural bilingüe y sobre todo el uso de lenguas originarias en las instituciones educativas en los diferentes niveles del sistema educativo peruano, en conformidad a las normas de la Constitución Política del Estado, Ley General de Educación N° 28044 y su Reglamento DS. N° 013-2004-ED. Entendido tema no resuelto en las instancias educativas como políticas educativas en el quehacer del docente en su planificación y ejercicio pedagógico fundamentalmente.

El distrito educativo Sina adscrito a la UGEL San Antonio de Putina, provincia de san Antonio de Putina – Puno existen 13 instituciones de Educativas Básicas Regulares del medio rural, con la implementación de programas de EIB, en un contexto sociocultural y sociolingüístico de bilingüismo y diglosia de sus hablantes y como producto de ella, influyen los factores externos que motivan el uso preferencial del castellano de docentes como lengua de mayor prestigio.

Las fuentes bibliográficas consultadas están estructuradas en antecedentes de trabajo relacionados, las bases teóricas que desarrollan los conceptos de bilingüismo individual, social, aditivo, sustractivo y la diglosia básicamente, sin embargo se



complementa con el uso de lenguas en aula, enseñanza de lenguas, enseñanza de educación intercultural bilingüe, fundamentos de bilingüismo a nivel educativo, educación intercultural bilingüe desde que surge como política y programa de EIB en el Perú y Puno; la lengua quechua, el castellano, la sociolingüística, formación docente, la cultura e identidad cultural y definición de términos básicos.

El trabajo está organizado en cinco capítulos: El primer capítulo, aborda la fundamentación del problema de estudio, desde la descripción del problema, definición del mismo, los enunciados, justificación que precisa el ajuste a la necesidad de calidad educativa, limitaciones y los objetivos de la investigación. El segundo capítulo, da a conocer el marco teórico, fundamentos, donde se teoriza los conceptos científicamente junto a referencias de antecedentes, uso de términos frecuentes y la hipótesis. El tercer capítulo, informa la metodología utilizada del tipo y diseño, criterios de la población de estudio, métodos, técnicas e instrumentos, recojo de datos, procesamiento de datos, diseño estadístico y procesamiento de análisis e interpretación de datos. El cuarto, aquí detallamos la caracterización del área donde fue realizada la investigación, los contextos sociales, culturales, económicos y educativos. El quinto capítulo, es el juicio de la investigación, donde describe y analiza los resultados del estudio realizado, finalmente se registra las conclusiones, bibliografía y anexos.



CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN, ANTECEDENTES, OBJETIVOS MARCO TEÓRICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Todas las sociedades utilizamos el lenguaje para diversos propósitos comunicativos y funcionales como: informarnos, dialogar, explicar, indagar, exponer, bromear, en fin, según diferentes circunstancias. De manera que, es una necesidad humana para establecer relaciones individuales y sociales, además que el lenguaje contiene una importante carga cultural, a través de ella se dinamiza y transmite identidad, conocimientos, creencias, cosmovisión, etc.

En el sistema educativo del Perú, la Educación Intercultural Bilingüe se viene dando desde el año 1972 en las escuelas multigrados, escuelas polidocentes y escuelas multigrados unidocentes en las zonas rurales seleccionadas, este programa no abarca a la totalidad de las instituciones educativas existentes del medio rural.

Dentro de este contexto nacional, regional y local; las lenguas originarias del altiplano andino, en contacto con la lengua castellano toman un nuevo matiz lingüístico. Las lenguas ancestrales mantienen su resistencia, sin embargo, el sistema educativo no los toma con igual importancia. Los estudios sociolingüísticos y lingüísticos reconocen variantes regionales, que están en condiciones de subordinación frente al castellano estándar en el uso de las lenguas.

En esta perspectiva analizamos e identificamos el uso de las lenguas de los docentes en el aula y fuera de ella dentro de los procesos de enseñanza y comunicativos



formales e informales de los hablantes bilingües de la comunidad de Potoni, específicamente en las instituciones educativas de todos los niveles de aplicación de programas de Educación Intercultural Bilingüe de la comunidad de Potoni, distrito de Sina, UGEL San Antonio de Putina.

1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema General

El presente informe de investigación parte de la siguiente interrogante:

- ¿Cómo es el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe de las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina?

1.2.2. Problemas Específicos

Las siguientes interrogantes específicas se plantearon con el fin de definir y alcanzar los objetivos en la presente investigación:

- ¿Cuál es el tipo de bilingüismo que predomina en el proceso de enseñanza de docentes según el género, formación académica y capacitación en EIB en educación intercultural bilingüe de las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina?
- ¿Qué tipo de diglosia predomina en el proceso de enseñanza de docentes de Educación Intercultural Bilingüe de las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina?



1.3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha buscado antecedentes referidas a nuestra investigación en diferentes bibliotecas de universidades de la región, asimismo en otros departamentos y países.

Encontrándose los siguientes:

1.3.1. A nivel internacional

Los fenómenos lingüísticos están presentes en todas las sociedades donde coexisten dos o más lenguas en el mismo espacio, sin embargo, en América Latina estos fenómenos adquiere singulares matices por la forma de cómo fueron introducidas las lenguas europeas a este continente, estudios que abordan el tema de bilingüismo y diglosia tenemos los siguientes:

Tesis realizada en el Ecuador por Ana Julia Egas Santander, sentencia que “Existe una preferencia alta por usar el español y una tendencia muy baja a utilizar el kichwa, aunque los estudiantes dicen sí utilizar la lengua en los ambientes en los que sí pueden. La discriminación es más una dificultad interna del colegio, y las realidades de discriminación persisten, pero han disminuido afuera de la institución” (Egas, 2017)

Desde una orientación histórica un estudio en Bolivia indica: “por encima de las variaciones de dialecto y registro, persistía el contexto determinante de la diglosia colonial, o sea, la convivencia de dos idiomas (o grupos de idiomas, dialectos o registros), de los cuales uno ocupaba una posición socialmente privilegiada con respecto al otro.” (Platt, 2018).

En esta tesis de origen chilena señala que “existen nuevas problemáticas respecto del planteamiento y aplicación del EIB, ya que el objetivo que posee el



programa, basado en la mejora del rendimiento académico de los alumnos al solventar la descontextualización en la que se cree estos están inmersos, no tiene relación clara con las ideologías y resultados aquí expuestos, por lo que podemos advertir un desajuste entre los objetivos que salen de las oficinas gubernamentales y los que entienden los actores sociales del proceso educativo, lo que probablemente esté vinculado a los fracasos a los que actualmente ha llegado el programa” (Quiroga, 2014)

1.3.2. A nivel nacional

En la tesis titulada “Percepciones sobre la educación intercultural bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba – Andahuaylas” el autor trata de indagar sobre las opiniones personales a cerca de su percepción y experiencias frente la educación intercultural bilingüe, para ello se plantea como objetivo “Describir las concepciones de los docentes respecto a la educación intercultural bilingüe” (Lloclla, 2019)

La tesis titulada “Posibilidades y limitaciones de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú” es presentada por Tomas Francisco Miranda Saucedo, para optar al grado académico de Doctor, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El estudio está desarrollado bajo el entendimiento, comparación y análisis de la situación de las experiencias en la educación intercultural bilingüe de Bolivia y Perú. (Miranda, 2012).

La tesis de estudio de Bernal, (2008) “La diglosia fenómeno sociolingüístico de restricción de los aprendizajes por la percepción cognitiva. Con el objetivo: describir el fenómeno sociolingüístico de la diglosia en la estructura de la población en la región de Puno”. Con hipótesis de trabajo: “Las



condiciones culturales, sociales y geopolíticas de la región de Puno, han condicionado la formación diglósica como fenómeno sociolingüístico...” en la que se obtuvo la conclusión: “El fenómeno sociolingüístico de la diglosia constituye el producto lingüístico más generalizado en la sociedad altiplánica. Las fronteras lingüísticas dentro de la región entre el quechua y el aimara conviven por centurias estableciendo territorios geopolíticos bien diferenciados, produciendo además préstamos entre ellos (...).”

Tempranamente a inicio de este nuevo milenio Tapia Y, (2002) Presenta la Tesis denominada: “Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo - Puno” aquí despliega un acercamiento al concepto de la diglosia en la región Puno. En cuya investigación el objetivo planteado fue: “Identificar el uso de las lenguas de las escuelas EBI como estrategia metodológica”. Diseño de investigación cualitativa de naturaleza descriptiva, se concluyó: “en las escuelas, en aula, las lenguas quechua castellano en sus 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 de uso restringido”

Recordemos que, López L. E., (1996) señala: “si el niño afianza el manejo que tiene de su propia lengua; si aprende a desarrollar determinadas capacidades lingüísticas, tales como, por ejemplo, leer y escribir, haciendo uso de la lengua que mejor conoce; entonces, al llegar el momento de aprender la segunda lengua, no solo abordará esta tarea con mayor seguridad, sino, lo que es más interesante aún, podrá transferir a esta nueva lengua lo que ya sabe hacer en su lengua materna”. Esto significa que enseñar en su lengua materna es ventajoso para su



mejor aprendizaje; es decir, existe una interrelación en el aprendizaje de la segunda lengua y el afianzamiento de la primera lengua.

1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Bilingüismo y diglosia son fenómenos sociolingüísticos y socioculturales en nuestro país y de delicada situación dentro del marco de la sociedad y cultura andina del Departamento de Puno. Es un fenómeno observado por largo tiempo por los involucrados dentro del proceso educativo y en las acciones de interrelación de la comunidad educativa (maestro – alumno – padres de familia).

Las tipificaciones de fenómenos lingüísticos: bilingüismo y diglosia, aún no están claramente resueltos en el sistema educativo peruano. A pesar de los esfuerzos del estado y ministerio de educación en implementar programas de Educación Intercultural Bilingüe en los espacios de condición rural, existen vacíos metodológicos que ayuden a brindar una mejor aplicación de estos programas. La presente investigación tiene el propósito de describir una realidad y así contribuir en los lineamientos de las políticas educativas de aplicación de programas de Educación Intercultural Bilingüe.

El simple contacto con dos lenguas en un ambiente bilingüe no garantiza la formación de los niños y niñas bilingües coordinados. Es necesario rodear a los infantes de condiciones estimulantes que les permitan adquirir funcional y sistemáticamente ambos idiomas. Para el caso de los pueblos indígenas, cuyos procesos históricos han generado que la lengua originaria sea remplazada por el castellano, es un reto recuperar la lengua originaria porque reconocen que los significados más profundos de la cosmovisión de su sociedad solo pueden ser comprendidos y explicados desde su lengua indígena. Asimismo, sus lenguas originarias, en algunos casos caídas en desuso, son canales importantes para rescatar los conocimientos más íntimos de sus pueblos y para



fortalecer su identidad, de ahí la necesidades de reanimarla y de esta manera reconozcan y aprendan a valorar las diversas culturas del país y, sobre todo que les permita desarrollar capacidades para el intercambio y la convivencia entre diversos, basadas en el dialogo intercultural pero en condiciones de igualdad en derechos y oportunidades. (MINEDU, 2013).

Esta problemática no es atendida debidamente y este trabajo de investigación, vemos, servirá para fomentar más trabajos de este tipo, desarrollados por profesionales de distintas carreras y ampliar, profundizar más sobre esta realidad, cuyo conocimiento será de utilidad a toda la comunidad educativa, además, de fortalecer la identidad sociocultural de la población del medio rural.

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Objetivo General

- Describir el uso de lenguas quechua y castellano que predominan en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar el tipo de bilingüismo que predomina en el proceso de enseñanza de docentes según el género, formación académica y capacitación en EIB de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.



- Determinar el tipo de diglosia que predomina en el proceso de enseñanza de docentes de Instituciones Educación Intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

1.6. MARCO TEÓRICO

En cualquier parte del mundo las prácticas pedagógicas escolares siempre han estado mediadas por alguna tendencia teórica según la coyuntura, la época y las condiciones socioeconómicas vigentes en la enseñanza de los conocimientos. Pero también se aplicaron teorías descontextualizadas, como anotó (Terán 2006:21). En este sentido la revisión bibliográfica está relacionada con el uso de lenguas de quechua y castellano en la enseñanza pedagógica en las instituciones educativas de aplicación de programas de EIB.

1.6.1. Fundamentos históricos y legales de la educación intercultural bilingüe (EIB).

A la Llegada de los conquistadores europeos al nuevo continente, América, esta estaba habitada por diferentes sociedades originarias, a las que convenientemente las generalizaron y le dieron la denominación de pueblos indígenas. Estos pueblos poseían contenido social, cultural, administrativo, económico, contable, religioso, cosmovisión, etc. Expresado en sus saberes, organización, jerarquías, conocimientos, creencias, producción, manufactura, etc. Estas sociedades originarias prosperaron gracias a un estrecho vínculo con el medio ambiente cuyos contenidos culturales fueron transmitidos de generación en generación en el transcurso de más de 5 milenios. El modo de transferencia cultural era aún precaria en comparación a los sistemas de comunicación escrita y de lectura que llegarían junto con la conquista europea, Las sociedades andinas y



amazónicas a través de la oralidad conservaban y reproducían los idiomas, la cultura, sus valores espirituales, sus usos sociales, manufacturas en una relación estrecha con el medio ambiente, en muchos casos también las representaban mediante ideogramas plasmados en sus representaciones artísticas: arquitectura, pinturas, tejidos, telares y quipus. Por fortuna, es así que el capital cultural que se desarrolló entonces y que se ha reproducido a lo largo del tiempo hasta nuestros días, a pesar de las muchas campañas políticas, sociales y religiosas por desaparecerla las conservamos gracias al sincretismo e intercultural.

La introducción de la lectoescritura española cumplió un papel importante en la conquista y obedecía a intereses de la corona española como principal financiador de los viajes al nuevo mundo, así que “se convirtió en un instrumento poderoso que podía comunicar superando las distancias de manera interpersonal, exploraba información, acumulaba conocimientos, podía ser intercambiada de manera intergeneracional y espacial; pudo ser usada como medio de comunicación entre pueblos que tenían culturas e idiomas” (Miranda, 2012).

Para los fines de exploración y expansión hubo la necesidad de enseñar el castellano a los indígenas y al mismo tiempo la necesidad de aprender los idiomas nativos para tener una comunicación más segura, en muchas ocasiones los españoles secuestraban a nativos y los adiestraban en castellano, como también ellos aprendían de sus lenguas originarias, en un primer momento se creyó que se trataba de una única lengua la que se hablaba en esas nuevas tierras, pero muy pronto se dieron cuenta que coexistían cientos de lenguas. Ante tal realidad hubo tres posturas:



La primera de ellas es la que pretendió conservar el idioma de los indios y que éstos aprendieran a su vez la lengua general. La segunda postura fue la idea de que era obligatorio que los indios aprendieran el castellano y que olvidaran sus lenguas maternas. La tercera postura es intermedia entre las otras dos anteriores y consistió en la necesidad en que los indios conservasen sus lenguas vernáculas a la vez que aprendían español como segunda lengua. (Pedroviejo, 2011)

De este modo la lengua castellana se convirtió en la lengua dominante y de prestigio, servía de idioma de cohesión entre las distancias lenguas, al mismo tiempo se vio por conveniente conservar lenguas generales de las indias “que sirviese como vehículo comercial o de relación entre los indígenas de un área geográfica. El quechua de los incas del Perú, el aimara de las regiones andinas, el tupi-guaraní del gran Paraguay, de las regiones del amazonas y de la costa brasileña, el náhuatl de la Nueva España y el cakchikel de Guatemala” (Pedroviejo, 2011).

Muy aparte de los intereses de la corona española, la iglesia católica también intervino con la cristianización y con ella la castellanización de las poblaciones nativas, una vez más superponiendo al castellano sobre las lenguas indígenas, lo mismo que es superponer al dios occidental sobre su panteón de deidades nativas, con este fin se imprimió en el Perú el primer libro “Doctrina cristiana y catecismo para la instrucción de los indios” (1584), que mandó componer el III Concilio Límense, es un texto trilingüe en español, quechua y aimara.



Tan pronto como llegaron los primeros españoles y organizaron la administración de los nuevos territorios y en afán de seguir con la conquista de tierras más profundas se tuvo que enseñar el castellano en lectoescritura a nuevas generaciones de españoles nacidos en América al mismo tiempo del mismo modo se les castellanizaba a las familias consideradas nobles de los pueblos nativos como un privilegio, también los indios aliados de los españoles. De esta manera aumentando aún más el prestigio del español sobre las lenguas nativas.

Durante la época que duro la administración bajo el sistema colonial también se instituyó, desde un inicio, un régimen educativo de carácter formal; este era exclusivo para los sectores sociales privilegiados de esa sociedad, como los hijos de españoles, criollos, indios que gozaban de privilegios de nobleza reconocidas por la misma corona española; y excluyente para los indios yanacos considerados de clases inferiores y negros esclavos. Se crearon escuelas en las principales ciudades administrativas del Perú de acceso restringido solo para las familias consideradas más importantes de las audiencias, normales para la formación de mujeres de las clases altas y la primera universidad del América, la Universidad Nacional de San Marcos en la ciudad de Lima también de carácter exclusiva para las familias más importantes de la colonia. (Miranda, 2012)

Los indios de la colonia si bien no podían asistir a la educación en escuelas coloniales tuvieron junto con la evangelización también formación en lengua española “los primeros jesuitas concentraron sus esfuerzos en la evangelización, abriendo puestos de misión, promoviendo la educación de la juventud de todos los sectores sociales a través de colegios, difundiendo la fe y la justicia al lado de poblaciones indígenas a lo largo de todo el territorio” (Marzal, 1999) ,los indios del interior del país que ostentaban algún cargo administrativo, ya sea caciques,



jefes de ayllu, mayordomos, hilaqatas de haciendas, siendo esto cargos por herencia, estos personajes y los hijos de estos eran preparados en lectoescritura española, poniéndolos así de cierto modo en una clases intermedia.

El mestizaje fue aconsejado y oficializado. Ya, el gobernador Ovando recomendó en 1503 que “algunos cristianos se casen con algunas mujeres indias, e las mujeres cristianas con algunos indios, para que los unos de los otros se comuniquen e enseñen” (Hernandez, 1992)

Durante época republicana se acrecentó aún más la situación dominante de la lengua española, la iglesia católica en su afán de evangelizar y ya sin los jesuitas pero si con otras congregaciones continuaron con este objetivo. Tras la independencia nueva son los grupos dominantes: los criollos, los hacendados, mestizos. Los nuevos vientos de independencia que prometía abolir el dominio español, libertades, igualdad, democracia, no cambio en nada la situación de los indios que también habían luchado fervientemente en favor de la expulsión de los españoles. (Miranda, 2012 & Pedroviejo, 2011).

Los movimientos independentistas de América nacen inspirados por las nuevas ideas revolucionarias europeas, sobre todo de la revolución francesa y de las ideas independentistas de norte América. Las campañas independentistas se dan desde los inicios de 1800, Dos corrientes independentistas una proveniente del sur, desde Argentina, encabezado por don José de san Martín; y la otra corriente independentista proveniente del norte, desde Venezuela, encabezado por el libertador Simón Bolívar. Siendo el Perú uno de los últimos países en lograr su independencia, no por el año de proclamación (1921) sino por la batalla que



determino la derrota de los españoles en territorio Peruano, en la batalla de Ayacucho (1924). (Montoya, 1990).

En esta etapa de la historia las nacientes republicas se caracterizan por una profunda crisis administrativa precaria, caudillismo, guerras civiles, las instituciones coloniales seguían funcionando con sus usos y costumbres coloniales. Sin embargo, algunas ideas nuevas de libertad, democracia llegaban del viejo continente y eran esbozados a través de pensadores quienes pedían una mayor inclusión en la educación de las poblaciones marginadas, a decir de (Miranda, 2012).

“Este requerimiento se frenaba con el servicio escolar controlado por la iglesia, que ofrecía un sistema educativo elitista y excluyente, memorista y escolástico, repetitivo y militarista, muy lejos de los discursos y necesidades que requería una democracia liberal laica. Se alzaron la voz de pensadores que demandaban y exaltaban una educación laica y una mayor alfabetización de las mayorías indígenas, pero la educación nunca se pudo generalizarse para todos, porque nunca se independizó ideológicamente del régimen colonial, ni de la tutela del clero. “

El nuevo orden republicano había roto las relaciones económicas dependientes exclusivamente de España, al mismo tiempo se le abría posibilidades de comercio con otras naciones europeas, el comercio, la industrialización y capitalismo era el nuevo paradigma económico en auge en Europa. La nueva oligarquía y burguesía peruana apostaba por negociar abasteciendo de materia prima a países europeos, debido a este requerimiento fomentaron la expansión de las haciendas de producción agraria, ganadera y mineras, dice Miranda, (2012),



“El Estado fue capturado por grupos oligárquicos ligadas a la propiedad agraria exportadora de la economía terrateniente (.) Mientras tanto se reproducían aun los patrones de la explotación colonial”, este hecho genero el empobrecimiento de mestizos y pequeños propietarios y la precarización de gran número de poblaciones indígenas, debido a esta situación se dio el desplazamiento de grandes grupos hacia las ciudades que demandaban educación. (Miranda, 2012)

Entonces, es un hecho que la oligarquía republicana careció de un proyecto político inclusivo con los pueblos indígenas. Las nuevas repúblicas se construyeron amuralladas despreciando racialmente a los indios, sin los indios y se desarrollaron contra los indios (Mariátegui, 1985., Haya de la Torre, 1931 & Albo: 2003). No obstante, desde la creación de la república está presente en las constituciones el tema de la educación,

Desde el nacimiento de república son considerados todos los nacidos en el territorio ciudadanos peruanos, libres, con derechos y deberes, sin diferencias de raza, religión, e idioma; (Valcarcel, 1961)

“La Constitución de 1823 señala que, el Congreso dictará «todo lo necesario para la instrucción pública por medio de planes fijos, e instituciones convenientes a la conservación y progreso de la fuerza intelectual y estímulo de los que se dedicaren a la carrera de las letras»; asimismo, agrega que «la instrucción es una necesidad común, y la República la debe igualmente a todos sus individuos». A partir de entonces, las normas educativas tomaron una clara orientación democrática.



Aunque en la práctica poco de estos ideales de independencia, libertad, igualdad y democracia se lograron instaurar en la población. En los siguientes gobiernos mediante leyes y reglamentos aún buscaba organizar e implementar políticas e infraestructura educativa a nivel nacional.

Ya entrados en el siglo XX, en inicios a nivel regional destacando los trabajos intelectuales y propuestas metodológicas de intervención educativa a poblaciones indígenas, según (Miranda, 2012).

Los reclamos iniciados por el dirigente aimara Manuel Z. Camacho en la región de Puno en 1902, en el Perú, y la fundación de los primeros —núcleos educativos comunales constituyen también una muestra de cómo los indígenas buscaron apropiarse de la escuela, del idioma castellano y de la lengua escrita.

Inspirado por ideas de modernidad, dice, (Valcarcel, 1961)

Entre 1919 y 1930, durante el segundo gobierno de Augusto B. Leguía, promulgó otra ley educativa bajo el título de Ley Orgánica de Enseñanza (30-VI-1920). Su texto comprende cuatro secciones: I) Dedicada a la administración y a las autoridades educativas(...), II) Referida a la enseñanza primaria común y profesional; la Común era obligatoria y comprendía dos ciclos de dos y tres años respectivamente; en las escuelas de indígenas se mandaba intensificar la enseñanza del castellano y tener docentes que hablasen quechua, aunque estaba prohibido el uso de libros en lengua quechua; la profesional suministraba conocimientos para desempeñar el cargo de preceptor elemental, agrícola,



industrial y comercial o de labores domésticas, III) Correspondía a la enseñanza secundaria y (...) IV) La enseñanza superior(...).

Según, (Miranda, 2012) esta ola ideológica de modernización con ideas progresistas de la educación de inclusión a poblaciones indígenas había influenciado en todos los países de la región, sobre todo en aquellos con mayor número de hablantes de sus lenguas autóctonas, de manera que fueron importantes las experiencias, los aportes y trabajos:

Desde principios del siglo XX se iniciaron las primeras experiencias de escuelas indígenas en muchos países de América Latina. Tal es así, que a partir de los años 30, en diversos países se ponen en práctica las primeras metodologías bilingües o de educación rural indígena con que cuenta la región andina. Experiencias como la de Warisata⁹ en Bolivia con Elizardo Pérez y Avelino Siñani, en Cayambe Ecuador con Dolores Cacuango y en Perú con María Asunción Galindo y José Antonio Encinas¹⁰, entre otros, recogen experiencias precedentes que permiten plantear la necesidad de incorporar la escolarización de las niñas y niños indígenas

Bajo la presidencia de Manuel Prado, se dio el dispositivo legal «Ley Orgánica de Educación Pública» en cuyo contenido contemplaba lo siguiente “La primaria común, tenía una duración de seis años y era gratuita y obligatoria, funcionaban cinco tipos de escuelas: Rural, de Comunidad, Ambulante, para la educación del habitante de la selva, Escuela-Hogar y Escuela urbana. Existía además la Educación de Adultos” (Miranda, 2012). En este gobierno se destaca la presencia del reconocido catedrático e investigador don Jorge Basadre Grogman



como ministro de educación, además, se destaca la universalización de la cobertura educativa llegando hasta las comunidades y ayllus más alejados, fue uno de los actos de reivindicación hacia el indio peruano. (Morillo, 1994)

El 3 de octubre de 1968 se produce el golpe militar, a partir de entonces se instaura el gobierno revolucionario militar de ideología socialista encabezado por el general Juan Velazco Alvarado, determinado a hacer grandes cambios y reestructuración en la economía, la sociedad y la política nacional. Uno de los motivos fue la grave desigualdad social, la inspiración de un gobierno nacionalista, la abolición del régimen de servidumbre indígena; durante este periodo destaca la reforma agraria (1963 -1969) y la reforma educativa (1972), aquí se planteó la noción de una educación interculturalidad bilingüe, los sistemas de educación pública habían instrumentados muchos proyectos y programas de EIB, una educación con la activa participación desde las comunidades indígenas, haciendo efectiva la demanda de contar con un servicio educativo en correspondencia cultural de los derechos de los pueblos indígenas. (Miranda, 2012) (Morillo, 1994)

En 1990 con la llegada al gobierno del ingeniero Alberto Fujimori, se implanto otro modelo económico y político, de manera que se dieron sustanciales cambios en todos los aspectos de la sociedad peruana, el primer paso para organizar estos cambios fue creación de la nueva la constitución política del Perú de 1993, en esta señala en el Art. 2 (19), en derechos a la persona “a su identidad étnica cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete”. Asimismo, en el Art. 48, reitera que “son idiomas oficiales el castellano, y en las zonas donde predomine, también lo son el



quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según ley”. Y reconoce la diversidad lingüística y la importancia de dar un estatus social a las lenguas indígenas. Asimismo, la ley general de educación N° 28044, art. 20, referido a EIB señala: “la Educación Intercultural Bilingüe se ofrece en todo el sistema educativo.

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, (...).
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como posterior aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preservar las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo”.

Ya entrados en el nuevo milenio destaca el Reglamento de Educación Básica Regular DS N° 013 – 2004-ED, en su título 2do de educación primaria art. 72° sostiene: “en educación primaria, la educación intercultural bilingüe, garantiza en contextos bilingües la lengua nativa-castellano, el desarrollo del dominio oral de la lengua originaria, el aprendizaje de la lecto-escritura en dicha lengua y el aprendizaje del castellano con metodología de segunda lengua, en el marco de la cultura local y regional y el diálogo con otras culturas y lenguas del



país y del mundo. Los docentes de las instituciones educativas de contexto intercultural bilingüe deben cumplir los requisitos:

- a) Dominar la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la institución educativa, así como el castellano.
- b) Conocer la cultura local y darle a este un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural". Entonces la EIB está garantizada para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo peruano en función a necesidades de los diferentes pueblos originarios del país.

1.6.2. Secuencia de disposiciones legales en el Perú

Siglo XIX

En el Perú, tras la llegada al poder del presidente Manuel Pardo y Lavalle, en 1872, se inicia un proceso de "civilizar a los indígenas" mediante la construcción de ferrocarriles y el impulso de una política lingüística de traducciones del quechua al español con el objetivo de mejorar la comunicación.

Siglo XX

- 1920, Perú: mediante la Ley Orgánica de Enseñanza de ese año, promulgada por Augusto B. Leguía. se dispuso la castellanización de las poblaciones indígenas.
- 1972, Perú: el presidente Juan Velasco Alvarado decretó una reforma educativa que previó, entre otras cosas, una educación bilingüe para los peruanos, usuarios de lenguas indígenas, que componían casi la mitad de la población.



- 1973, Perú: se estipuló el Reglamento de Educación Bilingüe.
- 1975, Perú: oficialización del quechua mediante el Decreto Ley N° 21115. Se aprueba el Alfabeto Básico General del Quechua por R.M. N.º 4023-75 ED, el 16 de octubre de 1975.
- 1980, Perú: se da inicio al Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno.
- 1985, Perú: reconocimiento oficial del Alfabeto Unificado Quechua, por resolución Ministerial N.º 1218-85 del 18 de noviembre de 1985.
- 1991, Perú: se organiza la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- 1993, Perú: se revalida la Convención 169 de la OIT. Se instituye la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI).
- 1998, Perú, Bolivia y Ecuador firman el Acuerdo de Tabacundo con el propósito de unificar los alfabetos quechuas de Bolivia y Perú, con el quichua ecuatoriano.
- 2000, Perú, se crea la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), que sustituye a la UNEBI.

Siglo XXI

- 2002, Perú, Se firma la *Declaración de Lima*, en el marco del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe.
- 2003, Perú, el 30 de octubre de 2003, el Congreso aprueba la Ley de Lenguas.



- 2011, Perú: se aprueba la Ley N. ° 29735, el 26 de junio de 2011, relativa al uso, preservación, desarrollo y fomento del quechua.
- 2014, Perú, la ley universitaria N.° 30220 establece como requisito para obtener la licenciatura dominar una lengua nativa o una extranjera.
- 2015, Perú: en el departamento de Ayacucho, la Corte Superior de Justicia crea juzgados interculturales de paz letrados, donde se atiende casos en quechua ayacuchano.
- También en Perú, el congresista Hugo Carrillo Cavero impulsa una iniciativa para convertir la enseñanza del quechua como parte del currículo obligatorio de las escuelas.
- 2016, Perú: en el departamento del Cusco, los centros de salud atienden en quechua.
- Perú: se ha promulgado una resolución suprema, disponiendo de carácter obligatorio el idioma aborigen respectivo, dentro de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Perú: TV Perú y Radio Nacional del Perú estrenaron informativos en quechua.
- 2018, El Congreso Peruano aprueba la enseñanza del quechua en la educación básica tan igual que las lenguas extranjeras: Inglés norteamericano en la mayoría (Colegio Abraham Lincoln, entre otros), francés (Colegio Franco Peruano), hebreo (Colegio León Pinelo), italiano (Colegio Antonio Raimondi), alemán (Colegio Alexander Von Humboldt), el chino y el japonés en sus colegios exclusivos de los descendientes orientales. Todos los colegios mencionados funcionan en Lima.



- 2019, Roxana Quispe Collantes se recibe como doctora en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos defendiendo una tesis sobre el poeta quechua Andrés Alencastre Gutiérrez (1909-1984). Primera tesis doctoral escrita en el idioma quechua

1.7. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Toda la legislación, programación y aplicación de los programas de educación intercultural bilingüe están debidamente justificada y afirmadas en perspectivas teóricas.

1.7.1. Enfoques Teóricos

a) Enfoque de derecho a la diversidad cultural y su conservación

Como se establece en la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, “La cultura toma diversas formas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, innovación y creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y debe reconocerse y consolidarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. Asimismo, señala que “La creatividad tiene sus orígenes en las tradiciones culturales pero se desarrolla plenamente en contacto con otras culturas. Por esta razón el patrimonio, en todas sus formas, debe preservarse, valorizarse y transmitirse a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y aspiraciones humanas, a fin de estimular la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre culturas” (MINEDU, 2013).



b) El derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad

No basta con decir y reconocer que la diversidad es una potencialidad, esto debe manifestarse en políticas públicas y acciones concretas para trabajar a partir de ella. La Ley General de Educación, en su artículo 8, señala que la interculturalidad es un principio que sustenta la educación peruana, y que:

“asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”.

c) Enfoque democrático

La Ley General de Educación (art. 8, incisos “a” y “e”) contempla la formación integral de los estudiantes: una formación democrática que promueva el respeto irrestricto de los derechos humanos, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el fortalecimiento del Estado de Derecho, contenidos que en el mejor de los casos son trabajados en las áreas curriculares, unidades didácticas y jornadas pedagógicas. (MINEDU, 2013)

En una visión clásica, la interculturalidad sólo implica reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las matrices y estructuras sociales establecidas. Esta visión ha sido superada por una comprensión crítica de la interculturalidad²² que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva. Desde esta nueva comprensión, la interculturalidad implica:



- Visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad.
- Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores, así como las lógicas de poder que las sustentan.
- Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural.
- Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos. (MINEDU, 2013).

d) Enfoque pedagógico

Lograr que los niños y niñas aprendan, y que sus aprendizajes sean significativos y les permitan comprender y transformar sus realidades, es sin duda uno de los mayores desafíos de la educación. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar las mejores condiciones para que estos aprendizajes se produzcan, y los maestros y maestras deben buscar formas y métodos innovadores que promuevan la construcción de conocimientos. (MINEDU, 2013)

e) Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio

Los pueblos originarios andinos, amazónicos y costeños, en su permanente relación con la naturaleza, la tierra y el territorio, han desarrollado un conjunto de formas y modos de concebir el mundo, de pensar, de comunicarse, de comportarse y organizarse socialmente. Su forma de vida está basada en la realización de



diferentes actividades productivas y sociales que les permite satisfacer, a partir de los recursos que les ofrece el territorio, las necesidades biológicas, sociales y espirituales, construyendo las condiciones del Buen Vivir. Para estos pueblos, el territorio/la tierra no es solamente un espacio físico en el que encuentran los recursos naturales y en el que desarrollan actividades socioproduktivas, sino que fundamentalmente es parte de su identidad colectiva, base material de su cultura y el fundamento de su espiritualidad. (MINEDU, 2013).

1.7.2. El idioma castellano

La lengua española o castellana tiene su origen en la región de Castilla, España, de ahí su nombre lengua castellana, es una de las lenguas consideradas lenguas románticas ya que nacen aproximadamente en el siglo III a. C. del lenguaje romano o latín, sin embargo, también acoge influencia de lenguas indo europeas como el griego, germánico y celta, a partir del siglo VII d. C. adquiere fuerte influencia del idioma árabe. (Lapesa, 1997)

1.7.3. El idioma quechua.

El quechua es un idioma originario de los andes centrales de Sudamérica, fue ampliamente difundido por los incas por territorios que hoy comprenden seis países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Varias teorías especulan sobre su origen, sin embargo, la más aceptada es la que sostiene su origen en la costa central del Perú, esta versión encuentra cierto asidero científico en los trabajos de Parker y Torero en la década del '60 y '70, y es defendida por el lingüista Rodolfo Cerron-Palomino. Aproximadamente existen entre 8 de 12 millones de hablantes distribuidos en esos seis países.



Es la versión más aceptable, y la que atribuye desde el Cuzco la difusión del quechua y a las conquistas incaicas su masiva difusión. A medida que los incas afianzaban su poder conquistando a los pueblos, se imponía el aprendizaje obligatorio de la lengua del Cuzco. La llegada de los españoles habría interrumpido el proceso de homogeneización lingüística, lo que trajo como consecuencia que las lenguas particulares cobraran auge nuevamente; por otra parte, y como otra consecuencia de la llegada de los españoles, se incrementó el proceso de diferenciación dialectal. (Cerrón, 2013)

1.7.4. Educación intercultural bilingüe EIB

La educación intercultural bilingüe es una modalidad educativa centrada en los educandos, ellos son los protagonistas de su aprendizaje, el profesor es un agente facilitador, guiador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la política educativa de EBI “el enfoque pedagógico de la EBI se centra en los principios que responden a los nuevos retos pedagógicos en función a las nuevas situaciones y contextos socioculturales. En estrategia pedagógica, la EBI es un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües” (Doc. Trabajo 2005 MED-DINEBI en Sanga, 2006). Como se puede apreciar, la EIB adopta el enfoque pedagógico constructivista, partiendo de las experiencias y conocimientos previos de los educandos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una pedagogía centrada en el alumno implica hacer que construyan sus propios conocimientos. Si bien la esencia de la EIB es la cultura, la intercultural, la lengua y la identidad cultural. Implica también una reflexión crítica de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes. Todo ello significa que el currículum



requiere ser construido en forma dialógica entre el mundo cultural de los estudiantes y la Estructura Curricular de Nivel Nacional (currículum universal), así mismo las metodologías para la enseñanza y aprendizaje de los educandos sean acordes a los procesos de socialización y ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, EIB tiene como principio fundamental que la educación de niños y niñas no solo sea proporcionada por el docente, sino sobre importancia la participación de la comunidad. El binomio escuela- comunidad son aspectos importantes de la comunidad de la educación. Los procesos de aprendizaje de los educandos tienen lugar al seno familiar, comunal y escolar, en tanto la escuela ya no es una isla inserta en la comunidad. Es decir, el docente de aula contextualice los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las capacidades, intereses y aprendizajes previos del educando.

Como proceso continuo tendiente a la adquisición de saberes y conocimientos que respondan a los requerimientos de cada sociedad. La educación Intercultural Bilingüe, desde el punto de vista educativo, es propuesta caracterizado por aspectos políticos, económicos, psicológicos, pedagógicos y metodológicos innovadores.

Desde la conquista la función de la escuela en áreas originarias de habla vernácula fue pensada para uniformizar lingüística y culturalmente a estudiantes nativos y se implantó la castellanización de los educandos, sin importar la repitencia y permanencia en el mismo grado por uno, dos, tres años. Junto a este problema estaba el fracaso escolar en muchas escuelas, donde los contenidos no respondían y no responden las explicativas de las comunidades originarias, como afirma López, los educandos naturales tienen que enfrentarse a un desafío doble:



apropiarse de los contenidos del grado (...) y sin ayuda alguna, aprender el castellano: idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes” (Lopez, 1999).

Entonces nos interrogamos ¿Qué es Educación Bilingüe Intercultural?, es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística. Para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto para forjar igualdad de oportunidades que genere conocimientos de la modernidad/post modernidad. En los últimos años es frecuentemente cuestionado por entendidos lingüistas y pedagogos nacionales y extranjeros, indicando que esta educación intercultural bilingüe está solamente en ámbitos rurales, olvidándose del espacio urbano. Una de las propuestas es que la interculturalidad y el bilingüismo también sean de doble vía (Backer, 1993) donde se imparta a urbanos y rurales.

Godenzzi, (1998), expuso en el seminario Educación e Interculturalidad en América Latina (Cusco, 1995): “La educación intercultural es un modelos educativo en construcción que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimientos de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apretura; a articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. La educación intercultural persigue el objetivo de que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en diferentes universos



culturales de la sociedad”. Por su parte López, 1999), señala: “La educación intercultural bilingüe es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal.

En el caso concreto de nuestro país, desde el enfoque del (MED, 1997) “La EBI es una propuesta de educación constituye en (1) utilizar la lengua materna (vernácula) de los educandos a lo largo de su escolaridad, tanto como lengua instrumental como contenido de estudio; (2) enseña una segunda lengua (el castellano), con metodología apropiada, llegando también a utilizarla como lengua instrumental de enseñanza y aprendizaje; (3) constituye relaciones dialógicas y equitativas entre los agentes del proceso educativo (alumnos, maestros, padres, comunidad, autoridades escolares); (4) genera intercambios críticos y creativos en el diseño curricular (sistemas de conocimientos, valores, actitudes, métodos y prácticas diversas)”.

Entonces la noción de EIB es, discutida y entendida de diversos modos en diferentes procesos y prácticas concretas. De aquí que los especialistas y docentes implicados en proyectos educativos interculturales bilingües suelen tener sensación de que tal concepto resulta difícil de explicar y muchas veces, de volverlo operativo. (Godenzi, 1998) En consecuencia, los conceptos de la EIB “van desde la visión folklórica hasta una visión técnico- científica, dejando de esta manera su significado un tanto ambiguo para mucha gente aún carente de información pertinente y actualizada. De modo que el concepto EIB, está en construcción. No existe un concepto acabado y definitivo. Las nociones teóricas son redefinidas y reconceptualizadas constantemente de acuerdo a los avances



tecnológico – científicos y el cambio sociocultural de los pueblos. Por consiguiente, no se puede hablar de un concepto único y acabado de la EIB.

1.7.5. La educación bilingüe intercultural en Puno

Con la Reforma Educativa del gobierno militar de Juan Velasco Alvarado 1975 se reconoce EIB legalmente bajo el decreto ley N° 22156 del 27 de mayo como lengua oficial del país al idioma quechua. Con lo cual es evidente la preocupación por la educación indígena en el Perú especialmente en los departamentos de Puno y Cusco. Por otro lado, se reconoce también la diversidad lingüística y ya no se apela a la educación solo en la lengua castellana, se toma en cuenta la lengua materna de los educandos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En Puno, se aplicó experimentalmente la Educación Bilingüe a través de dos proyectos: a través de ayuda técnica y financiera de la Cooperativa Técnica de Alemania (GTZ) y el programa de educación Rural Andina (ERA) financiado por Radda Barnen de Suecia. Con lo cual, una modalidad educativa experimental, se da inicio a las primeras acciones del proyecto en 24 comunidades quechuas y 16 comunidades aimaras, con investigaciones sociolingüísticas a cargo del Instituto Nacional de Investigación y de Desarrollo de Educación (INIDE), la Dirección Departamental de Educación de Puno. A fines de la década del 80, estuvo centrado en las comunidades campesinas quechua-aimaras. Primando el programa de transición. Posteriormente adoptaron lo de mantenimiento del programa. Es decir, la L1 se enseña como asignatura de lenguaje y al mismo tiempo es usada instrumentalmente como lengua de enseñanza, y también se enseña la L2 como asignatura de lenguaje a lo largo de toda la primaria.



En referencia a la enseñanza de lengua Jung & Lopez, 1989) dijo: “La enseñanza de lengua materna tiene como meta la competencia comunicativa en la lengua vernácula. Debe ayudar a los niños a desarrollar su capacidad comunicativa, aprender a hablar en esta lengua sobre temas extra familiares y aprender a reflexionar sobre su uso”. Sin embargo, en la enseñanza de la L1, en Puno se hallaron dificultades sobre el conocimiento de la lengua materna (quechua y aimara) por parte de los profesores.

1.7.6. El bilingüismo

Según investigadores como Siguán, Mackey (1986) y Lomas (1999), conceptúan el bilingüismo como fenómeno sociolingüístico, posición que un individuo tienen más de una lengua y que por extensión se denomina sociedad bilingüe. Es un tema de preocupación, interés y estudio de lingüísticas, pedagogos, sociólogos y políticos. La causa y consecuencias son diferentes porque se entremezcla variables como: geográficos, históricos, lingüísticos, sociológicos, políticos, psicológicos, pedagógicos y otros de la ciencia fáctica. Además de ser un tema no unívoco ha evolucionado y sigue evolucionando a través del tiempo con gran dinamismo. Por tal razón, las definiciones están continuamente transformándose desde perspectivas diferentes, según el campo de estudio que se aborde.

La mayoría de los países latinoamericanos presenta bilingüismo como fenómeno natural, pero también en los mismos contextos se habla de la existencia de una lengua de poder que por lo general es la lengua oficial y de otras lenguas minoritarias. (Lomas (1999), afirma: “Todas y cada una de las lenguas del mundo son iguales en la medida en que contribuyan a la construcción de la identidad



psicológica y sociocultural de las personas y de los pueblos y en esta tarea no hay una lengua mejor que otra”. En ese sentido, la lengua cobra gran valor e importancia por constituirse en un instrumento de intercomunicación social. El bilingüismo es producto de un proceso consciente o inconsciente, del contacto y/o convivencia de dos o más lengua de las más de seis mil existentes en el mundo

El bilingüismo es un fenómeno lingüístico, que consiste en la capacidad que tiene una persona para hacer uso indistintamente, tanto de manera oral como escrita, de dos lenguas diferentes en cualquier contexto comunicativo y competencia bilingüe, con la posibilidad de que una domine a la otra o no

1.7.7. Tipos de bilingüismo

a) Según el momento de dominio de las dos lenguas

Bilingüismo nativo: Aquel que tiene una persona por ser originario de un país pero que tiene influencias extranjeras, lo que le permite dominar tanto el idioma de su país como el extranjero. Un ejemplo podría ser un niño que vive en España y que tiene un padre americano con el que habla inglés en casa.

Bilingüismo adquirido: Aquel que se adquiere cuando alguien con una lengua estudia una lengua extranjera hasta conocerla y utilizarla muy bien. Por ejemplo, un niño cuya lengua materna es el español, empieza desde muy pequeño a estudiar inglés, y termina con los años dominando este idioma.



b) Según el uso de ambas lenguas

- **Bilingüismo individual.**

El conocimiento y dominio que una persona tiene de dos lenguas. Distingue en tres rasgos (Backer, 1993), es la propia persona quien tiene la capacidad de dominar ambas lenguas y quien decide cuándo utilizar una u otra de manera indistinta. Está referido al conocimiento y dominio que una persona posee de dos lenguas; uso que un individuo hace de las mismas en los niveles oral y escrito.

Siguán y Mackey (1986), Baker (1993) y Lomas (1999) dedicaron capítulos íntegros para referirse a las nociones del bilingüismo. Todos ellos hablan sobre bilingüismo y/o de bilingües desde dos niveles: el individual y el colectivo. (Siguán & Mackey, 1986) En el nivel individual opta por una definición de bilingüismo perfecto; por tanto, llama “bilingüe a una persona que además de una primera lengua, tiene una competencia parecida en la otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia”. En cambio (Backer, 1993) afirma que: “clasificar a la gente de bilingüe o monolingüe es demasiado simple”, él propone para ello prestar atención a cinco capacidades lingüísticas básicas; escuchar, hablar, leer, escribir y el habla interna.

La pedagogía de las lenguas, en la escuela se torna más a la dimensión individual. (Backer, 1993) Manifiesta que la clasificación de bilingüe se diferenciará según qué capacidades consideremos deba tener la persona para ser llamada bilingüe. La alternativa propuesta por autor es basarnos en el uso cotidiano de las dos lenguas (Ibíd.: 41). Eso significa que ser bilingüe no necesariamente debe tener las mismas destrezas lingüísticas que otra persona que



también es bilingüe, todo dependerá de las funciones que le asigne a la lengua y las exigencias comunicativas que se generen en su entorno.

Por otro lado (Siguán & Mackey, 1986) da a conocer el concepto de bilingüe. Se refiere a las variaciones que fueron surgiendo en la descripción de ser bilingüe coordinado (dispone de dos sistemas verbales) y el ser bilingüe compuesto (posee un sistema verbal preponderante en la que tiene que traducir la segunda lengua). Ahora, basados en la idea de la relación entre lengua y pensamiento de la teoría cognitivista, se dice que los bilingües coordinados tienen un doble sistema de significados y el bilingüe compuesto sólo un sistema de significado. Así “la tendencia de distinguir entre el nivel puramente verbal y un nivel de significaciones, el bilingüe compuesto se convierte en el auténtico bilingüe y tiende a identificarse con el bilingüe equilibrado, que posee un sistema significativo común, pero fuertemente ligado a una de las dos lenguas”.

Siguán distingue dos modalidades de bilingüismo: el bilingüe equilibrado, que posee un sistema significativo común al que se puede acceder desde las dos lenguas, y el bilingüe desequilibrado, que posee también un sistema significativo común, pero fuertemente ligado a una de las dos lenguas. Entonces, bilingüe para él es quien logra proficiencia comunicativa en dos lenguas. Sin embargo, (Backer, 1993) distingue tres características de bilingüismo individual.

- **Bilingüismo incipiente**

Son personas con una competencia mínima en una segunda lengua. Un bilingüe incipiente maneja bien sólo una de las dos lenguas que conoce. Este caso tendría relación de lenguas vernáculas de zonas rurales que tienen dominio quechua o aimara, insuficiente dominio en castellano.



- **Bilingüismo equilibrado**

Alguien que tiene casi igual fluidez en dos lenguas en varios contextos. Se le conoce también como equilingüe o ambilingüe. Este bilingüe puede pasar, sin mayor dificultad, de una lengua a otra para cumplir una misma función social, para expresar un mismo concepto o idea argumentativa. Para (Backer, 1993) en el sentido literal, bilingüe equilibrado puede ser una persona que tiene un nivel bajo de competencia en dos lenguas.

A este sustento, E. Ballón, lo denomina bilingüismo ambiental indicando que los diversos grupos y comunidades practican su aptitud oral y escrita, utilizando dos lenguas (dialectos - variedades) y presentan varias graduaciones como estas:

- La lengua castellana (A) y una lengua ancestral (B) son empleados por una misma persona, y en ella los dos sistemas lingüales permanecen independientes –es el caso por ejemplo del bilingüe coordinado quechua-castellano, aimara-castellano.
- Las lenguas (A) y (B) tienen una intersección, vale decir que los dos sistemas lingüales se influyen hasta llegar a confundirse –tal es el caso, mucho más común, de los bilingües imperfectos o hablantes motosos- (Lópe, et al, citado en Ballón 2006:47-48).

- **Semilingüe**

Es la persona que manifiesta un vocabulario pequeño y una gramática incorrecta en ambas lenguas”. En relación a este concepto (Backer, 1993) en el sentido de oposición manifiesta: “piensa conscientemente sobre la pronunciación



lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas”. También se ha dicho que el semilingüismo no es producto precisamente del bilingüismo, porque las causas pueden deberse a factores sociales, económicos y hasta educativos.

Una persona puede hablar dos o más lenguas, pero en la práctica habla una más que la otra, domina una lengua más que las demás. Según (Calfuqueo, 2001) algunos “usarán una lengua para conversación coloquial y otra para leer y escribir, la distinción permitirá entonces dilucidar la capacidad y el uso de lenguas. A ello subraya (Jung & Lopez, 1989) “en general, el bilingüismo hace referencia al tipo de situación lingüística que es propia de la conducta individual y de la existencia de una comunidad bilingüe. Sin embargo, el bilingüismo se clasifica desde diferentes puntos de vista: modo de adquisición, grados de competencia, función, resultados de la enseñanza de lenguas y como procesos mentales”.

- **Bilingüismo Social:**

Es el hecho de una sociedad o grupo que utilice dos lenguas como medio de comunicación: “las actitudes de los individuos hacia una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad” (Backer, 1993).

Aquella capacidad que adquiere una persona para comunicarse de manera independiente y alterna en dos lenguas. Se refiere también a la existencia de dos lenguas en un mismo territorio. En estos casos, podemos mencionar el concepto de diglosia, es decir, la situación lingüística que se da en una sociedad en la que coexisten dos lenguas con funciones comunicativas diferentes.



Diferentes autores se refieren a las comunidades manifestando que el bilingüismo es sobre todo que, los identifica; comunidades donde por el contacto y/o convivencia de dos o más lenguas se producen fenómenos lingüísticos como: préstamos léxicos, interferencias lingüísticas, alternancia de lenguas, políticas lingüísticas, educación bilingüe, etc. (Lomas 1999:208). Por su parte, (Baker 1993:41), sostiene que hay importantes conexiones entre el bilingüismo individual y el bilingüismo social. Por ejemplo, dice este estudioso, “las actitudes de los individuos hacia una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad” (Ibid: 30). Por tanto, el lenguaje no puede separarse del contexto y la comunicación incluye, además una estructura del lenguaje, quién dice, qué, a quién, en qué circunstancias. Por ejemplo, el usar una u otra lengua según la persona con la que se conversa. Un caso particular se da en la conversación en la que interviene un maestro, una madre o un estudiante; la madre al dirigirse a su hijo lo hace en quechua y al dirigirse al maestro lo hace en castellano.

Otro investigador (Etxebarria, 1995) refiere: “al hecho de que en una sociedad, grupo o institución social determinado se utilicen dos lenguas como medio de comunicación”. Se trata de la coexistencia, en una misma área geográfica de habitantes que tienen dos o más lenguas como medios de comunicación para interrelacionarse. Las causas para que una sociedad desarrolle el bilingüismo, generalmente están asociadas con los movimientos de los pueblos, comunidades, caseríos, etc. De un determinado lugar a otro. Un ejemplo claro que menciona Etxebarria son las consecuencias de la II guerra mundial, cuando miles de personas fueron evacuadas, refugiadas, o hechas prisioneras de guerra, por lo que se encontraron en la necesidad de hacerse bilingües para poder sobrevivir.



Entonces, para que una persona o una determinada sociedad se conviertan en bilingüe está determinado por diversos factores y de por medio está la necesidad de aprender varias lenguas. Esto es notable en las comunidades aimaras y quechuas del departamento de Puno, es decir que las lenguas ancestrales (aimara - quechua) se encuentran subalternada por el castellano. “se percibe un bilingüismo con diglosia, porque hay una relación desigual entre el castellano y las lenguas indígenas, estos son relegados a un segundo plano y el castellano como lengua de prestigio asume las funciones sociales más importantes” (López & Kuper, 2004)

Para (Siguán & Mackey, 1986) “la lengua no es solo un medio de comunicación entre un grupo de hombres que comparten la misma lengua; es también el símbolo visible de la pertenencia al grupo y puede convertirse incluso en el símbolo de la identidad del grupo”. En este sentido, la lengua no solo es para comunicarse, sino también, para identificarse como grupo cultural. Por ejemplo, la zona lago de Ilave emplea un término “uno maya”, para referirse al número uno (1), mientras que en otros contextos simplemente es “maya”, para la misma expresión.

En nuestra opinión, consideramos que si pensamos que solo somos bilingües cuando nos mostramos competentes tanto en L1 como en L2 estaríamos reduciendo la posibilidad de clasificar otros tipos de bilingüismo, porque creemos que son también bilingües las personas que entienden cuando se les habla en una lengua que no pueden hablar, porque al responder en su lengua de dominio, si son capaces de mantener interacción comunicativa. Por otra parte, considerando que, en el caso de Puno, el desarrollo y manifestación de las diferentes funciones de las lenguas nativas y el castellano se dan en condiciones tan desiguales que



difícilmente podríamos decir que alguien sea un bilingüe equilibrado en el sentido que señala Siguán.

Finalmente, cabe recordar que los individuos bilingües no existen aislados, como islas separadas, sino, la gente que habla dos o más lenguas existe en grupos, en comunidades y en regiones. A pesar que el bilingüismo es atributo a un hecho personal, pero es un hecho de un grupo, dentro de una sociedad, a lo que se denomina bilingüismo social (Backer, 1993)

No obstante, dos lenguas que coexisten pueden dar lugar a tres situaciones diferentes: Bilingüismo y diglosia, la lengua que tiene más prestigio se corresponde con las clases sociales más altas, mientras que la menos prestigiosa es usada por las inferiores; el bilingüismo sin diglosia, generalmente se prima el uso de una de las dos lenguas, y diglosia sin bilingüismo, se da en sociedades muy desiguales, en las que la lengua del grupo más poderoso no se corresponde con la que usa el pueblo en general. La comunicación entre ambos grupos sólo se puede llevar a cabo a través de traductores.

1.7.8. La diglosia lingüística

Desde el enfoque de Enrique Ballón, las lenguas peruanas se estructuran de macro a micro niveles en sociolingüística y la diglosia lingüística se ubica en el nivel (macro) sociolingüístico, como fenómeno del proceso histórico de la colonización española y de la incorporación de la lengua castellana a las lenguas ancestrales andinas de quechua – aimara.

Por tanto, es la existencia de dos códigos lingüísticos en las comunidades nacionales; orales y escritos específicos de orden familiar/educativo,



coloquial/administrativo, etc., así como la problemática sociopolítica surgida de los proceso de sustitución y consecuentemente, del dominio pleno de la expresión bilingüe en habla y escritura, (...) la educación de los hablantes y/o escribientes bilingües, la diglosia lingüística se ocupa de las consecuencias que acarrear la distancia y la diferencia cultural de los pueblos en contacto para la corrección del habla de estatuto sociopolítico inferior por otro habla tenida por superior (Ballon, 2002).

“Es un fenómeno sociolingüístico que consiste en que las lenguas y/o variedades de una misma lengua no tienen el mismo valor y prestigio social y como tal, cada una de ellas cumple funciones diferentes en la sociedad. Además, cabe señalar que la diglosia es una característica de la sociedad mientras que el Bilingüismo es atributo de un individuo” (Ferguson, 1984 & Fishman, 1972)

- **La variante alta**, se utiliza para los usos públicos, oficiales, solemnes.
- **La variante baja**, es usada en los contextos familiares, coloquiales y otros.

1.7.9. Procesos de enseñanza en zonas andinas

Zárate (2008:25) plantea que el sistema educativo de la región andina, está organizado y funciona enclavado en un contexto predominante rural, en el que su principal fuente de auto sostenimiento es la minería artesanal, agricultura, ganadería, silvicultura, entre otras actividades, cuyos ingresos afectan los niveles nutricionales, los que aunados a la baja producción y productividad agropecuaria condiciona a migración de niños y niñas, de adolescentes y jóvenes en edad escolar y consecuentemente afecta los niveles de asistencia, rendimiento y abandono escolar. El contingente de escolares menores, incorporados a la



actividad laboral, está en riesgo de marginación social, sea por su desventaja material para estudiar o debido a que es posible que una parte de los mismos incrementen los volúmenes de los niños excluidos del sistema educativo.

La brecha de diferencia entre lo rural y urbano, en términos de logros, cada vez es más alarmante. La condición de aprendizaje de los estudiantes rurales no es favorable ya que cuentan con espacios, recursos y materiales para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje, sobre todo no tienen libros adecuados a su realidad. Los textos distribuidos por el MED en vez de habituarlos a la lectura los ahuyenta, porque estos son pesados e impertinentes. Considerándose por ello como situación o condición de alto riesgo pedagógico por su aislamiento geográfico.

En los procesos de aprendizaje de los contextos andinos, así como los currículos, se oficializan la cultura occidental, los propios estudiantes manifiestan que no reciben una educación intercultural debido a que los docentes desconocen las culturas andinas, sus enseñanzas lo realizan desde las posturas occidentales.

Desde el punto de vista del currículo nacional el papel del docente bilingüe en la educación consiste en lograr que el niño y adolescente aprendan y logren su desarrollo integral a partir de su cultura. Por ello el docente de educación intercultural bilingüe facilita la realización de las actividades y media las experiencias significativas, vinculadas con las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos. Para lograr el aprendizaje en él o la estudiante es necesario tomar en cuenta las tres etapas procesos pedagógicos de los: inicio, desarrollo y cierre. (MINEDU, 2013).



- **Inicio**

Consiste en indagar sobre cuanto saben los estudiantes sobre el tema a tratar, ¿Qué es lo que mis alumnos ya saben sobre esto?, es decir sus “saberes previos” traídos desde la educación inicial, primaria o de los años estudiados ya de secundaria, mas sus saberes cotidianos obtenidos en el hogar o en su entorno familiar o social. En esta etapa también se crea el conflicto cognitivo en el estudiante.

- **Desarrollo.**

Se refiere a que el propio estudiante elabore, construya sus propios conceptos, conclusiones, posibles secuencias, clasificaciones, etc. Para ello deben investigar, leer distintas fuentes, además que el docente proporciona la teoría y da las explicaciones. Luego que obtienen la información pasan a un proceso de reflexión, análisis, de búsqueda de explicaciones para llegar a determinar lo que les hacía falta para llegar a las respuestas o conocimientos correctos, en esta etapa es necesaria la integración de los nuevos saberes con los saberes previos.

- **Cierre**

El docente debe dar a los alumnos la oportunidad de demostrar que han entendido el concepto que se les enseñó antes de requerirles una aplicación del mismo en otro contexto. Busca que el alumno viva la experiencia de que lo que aprende le sirve, porque lo que aprendieron puede aplicarse a otras áreas curriculares y utilizarse en su vida diaria.



1.7.10. El uso de lenguas en el aula de enseñanza EIB

Los seres humanos sin la lengua no podemos comunicarnos porque es el instrumento principal de interrelación para mostrar lo que sentimos y lo que pensamos; por eso, los hombres nos distinguimos de otros seres del planeta tierra. (Ferrer 1994:29 en Socorro 2005): nos pone en manifiesto que: “el uso de lengua o habla es el instrumento individual y acontecer cotidiano el pensamiento organizado de un pueblo o una sociedad; la lengua es el que une a las personas, y en gran medida, hace a una nación”.

Muchos docentes suponemos que hacer una educación intercultural bilingüe es utilizar las lenguas originarias y el castellano en el proceso de enseñanza. Sin embargo, el uso que hacen de las lenguas no es planificado, sino asistemático. Los docentes manifiestan que enseñan en una lengua y luego traducen a la otra para reforzar, aclarar lo explicado. Ellos enseñan en castellano y luego traducen a la lengua quechua es hacer EIB. El uso de la lengua materna del maestro andino tiene el concepto transicional, es decir un puente temporal, hasta que los niños aprendan el castellano.

Al respecto (López L. 1996) anota que: “en el Perú la educación bilingüe es pensada solo para atender a los niños vernáculos hablantes que ingresan al sistema educativo formales y con vistas a su apropiación del castellano. Pero una vez que ellos saben o hablan y escriben castellano nos cuesta justificar, y les cuesta también a las autoridades atender, las razones que aconsejan seguir trabajando con y en su lengua materna”.

Entre las razones que aconsejan seguir trabajando con y en su lengua materna según (UNESCO 1953, citado en Gleich 1989:84): “el mejor medio para



la enseñanza de un niño es en su lengua materna. Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos significativos, que garantiza automáticamente la expresividad y la comprensión. En la sociedad es el medio para identificarse con los miembros de su comunidad de origen. Desde la política educativa, el educando aprende más rápido a través de su lengua materna que a través de una lengua que no le es familiar”.

Compartimos las afirmaciones en las citas que el mejor medio para la enseñanza a un niño y niño en su L1, porque es la lengua que mejor comprende y en la que mejor se expresa. También porque es un derecho constitucional del Estado peruano y las normas educativas. Sin negar la posibilidad de aprender una segunda lengua.

Lo preocupante de las teorías mencionadas ocurre que: “cuando los niños quechuas, aimaras asháninkas, o aguarunas –por ejemplo- llegan a una escuela en algún lugar de la selva o los andes peruanos, descubren que sus lenguas no son tomadas en cuenta, que deben aprender una cultura que no es la suya en una lengua que tampoco es suya. Deben aprender el castellano con palabras que no entienden, con historias ajenas a sus universos culturales” (Montoya, 1990). De lo que podríamos concluir que el uso de la lengua debe tomar un perfil diferente a lo habitual, que responda a los intereses del educando y esté orientado al mantenimiento de cultura.

En el contexto de la educación peruana la enseñanza de lenguas ha estado enfocada a la enseñanza conductista, a pesar de otras teorías que han sido implementadas, cabe indicar que no hay una sola forma de enseñar una lengua, por el contrario, existen varias teorías o modelos. Ellas varían de acuerdo a los



finés que se quieran lograr; con la aplicación de la metodología que responde al propósito. Sobre el tema (Lomas, 1999) indica: “a) cada profesor tiene su forma de enseñar y es absurdo intentar cambiarla. b) el profesor debe utilizar metodologías variadas en función de los objetivos que persiga, del tipo de contenidos que se trabajará y de las características del alumnado. C) No hay método mejor que otro sobre el papel, sino que la bondad de uno u otro método de enseñanza depende de su eficiencia pedagógica”.

De manera que cada educador tiene un estilo propio de enseñar una lengua. En tal caso, la metodología responde al propósito, al objetivo que se quiere lograr, de acuerdo a los contenidos y al contexto donde se aplique. Pero si tiene que tomar en cuenta el desarrollo y fortalecimiento de la lengua vernácula en la escuela donde: “la enseñanza de la lengua materna deberá apuntar tanto a la enseñanza de la lectura y escritura, como al desarrollo de la expresión oral y escrita, y a la sensibilización del niño respecto de la gramática de su lengua. Y, lo que, es más, al empleo de la lengua materna en la escuela que, a través de ella, expresar los contenidos más diversos posibles” (Lopez, 1999), es decir, el área de la lengua materna debe responder a “posibilitar el aprendizaje formal de contenidos diversos a través de esta lengua, el desarrollo de la expresividad y creatividad en el niño, el desarrollo de un sentimiento de autoestima y la valoración de las lenguas quechua y aimara” (Jung & Lopez, 1989). El aprendizaje de los estudiantes parte de la experiencia y saberes previos, su lengua es portadora de experiencias y saberes con las cuales llega a la escuela. De tal forma que, el diálogo entre docente y estudiantes sea en la lengua que los niños más dominan, porque es la portadora de sus conocimientos y experiencias previas.



1.7.11. Funciones comunicativas de la lengua

La lengua no solo puede ser vista desde las estructuras lingüísticas, sino es todo un sistema complejo dentro de la humanidad. La lengua como elemento cultural de un grupo social mediatiza significados, experiencias, valores culturales, etc. Ello implica una diversidad de funciones en la actividad humana de la sociedad. (Fishman, 1972), sostiene: “(...) la lengua no es simplemente un medio de comunicación y de influencia interpersonal. No es simplemente un vehículo de contenidos, ya latentes, ya patentes. La misma lengua es contenida, un referente de lealtades y animosidades, un indicador de rango social y de las relaciones personales, un marco de situaciones y de temas, así como un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican toda comunidad lingüística”.

Como se puede apreciar que, la lengua no solo es un instrumento de comunicación verbal, sino permite la transmisión intergeneracional de los valores y prácticas culturales conocimientos, saberes, etc. Podemos decir que, a través de la lengua podemos indagar las actitudes, conductas y sentimientos de una persona y de un grupo social determinado, hecho que es muy común en la sociedad andina.

1.8. MARCO CONCEPTUAL

1.8.1. El bilingüismo

Esta definición no es unívoca, varía contextualmente y sin embargo, nos atenemos que: “el bilingüismo no es una casualidad o antojo ocasional de las personas, sino es el resultado de la estructura social que exige a los habitantes a



hacerse bilingües para no sufrir exclusiones sociales, económicas, políticas, educativas y rupturas en la comunicación” (López & Kuper, 2004).

1.8.2. El bilingüe

Se denomina: “bilingüe a la persona que además de una primera lengua, tiene una competencia parecida en la otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguán & Mackey, 1986)

1.8.3. El monolingüismo

Es el dominio y utilización de un solo idioma por los hablantes de una comunidad, región en sus actividades cotidianas que solo habla una lengua o que está escrito en una sola lengua (Castro, 2008).

1.8.4. Uso de lenguas

El uso de lenguas en términos de uso se conceptúa: Castro, (2008) “el uso de la lengua o habla es el instrumento individual y acontecer cotidiano el pensamiento organizado de un pueblo o una sociedad; la lengua es el que une a las personas, y en gran medida, hace a una nación”.

1.8.5. Enseñanza de EIB.

Es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; tiene por objeto que los educandos mantengan no solo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. (...) cuidando que el conocimiento de esta última y de su lengua no signifique la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna. (Zúñiga, 1993)



1.8.6. Proceso de enseñanza

“La enseñanza es un proceso complejo, donde el profesor tiene un sistema de creencias que se va construyendo en el tiempo de manera gradual y se componen de dimensiones subjetivas y objetivas” (Zúñiga, 1993). Es la actividad que ejecuta el profesor para que el estudiante aprenda.

1.9. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

1.9.1. Hipótesis General

- Existen tipos de fenómenos lingüísticos: bilingüismo y diglosia que predominan en el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

1.9.2. Hipótesis Específicas

- El tipo de bilingüismo incipiente predomina en el proceso de enseñanza de docentes según el género, formación académica y capacitación en EIB de docentes educación Intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.
- El tipo de diglosia, variante alta de uso formal predomina en lengua castellana; mientras que la variante baja es la lengua quechua que tiene uso informal de convivencia social en procesos de comunicación de docentes de las Instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

Tabla 1

Operativización de variables

Unidad de investigación	Dimensiones	Indicadores	Valoración	
1. Uso de lenguas quechua y castellano	1.1. Bilingüismo: fenómeno lingüístico, trata del dominio o práctica de dos lenguas	1.1.1. Incipiente competencia mínima en una segunda lengua.	Solo quechua Solo castellano	
		1.1.2. Equilibrado casi igual fluidez en dos lenguas.	Mas quechua Mas castellano	
		1.1.3. Semilingüe vocabulario y gramática mínima en ambas lenguas	Igual quechua y castellano	
		1.2.1. Variante Alta Uso de lengua castellana	Solo quechua Solo castellano	
		a. enseñanza – aprendizaje.	Mas quechua	
		b. actuaciones cívico escolares.	Mas castellano	
		c. actos administrativos.	Igual quechua y castellano	
		d. reuniones formales.		
		e. actos religiosos		
		1.2.2. Variante Baja Uso de la lengua quechua	Solo quechua Solo castellano	
2. Proceso de enseñanza	2.2. Desarrollo la sesión de enseñanza.	a. comunicación padre-hijo	Mas quechua Mas castellano	
		b. habla en labores cotidianas	Igual quechua y castellano	
		c. reuniones sociales		
		d. habla en horas de receso		
		e. actividades deportivas		
		2.1. Inicio de la sesión de enseñanza.	2.1.1 motiva la sesión con el uso de las lenguas quechua o castellano	Solo quechua Solo castellano
			2.1.2. recoge los saberes previos con el uso de lenguas quechua o castellano	Mas quechua Mas castellano
			2.1.3 promueve la participación de los estudiantes con el uso de lenguas quechua o castellano	Igual quechua y castellano
		2.3. Cierre de la sesión de enseñanza.	2.2.1. explica el tema con el uso de lenguas quechua o castellano	Solo quechua Solo castellano
			2.2.2. propicia el trabajo individual y grupal con el uso de lenguas quechua o castellano	Mas quechua Mas castellano
2.2.3. pone ejemplos con el uso de lenguas quechua o castellano	Igual quechua y castellano			
2.2.4. refuerza el tema con el uso de lenguas quechua o castellano				
2.3.1. hace indicaciones para realizar tareas en lenguas quechua o castellano	Solo quechua			
2.3.2. utiliza organizadores visuales con el uso de lenguas quechua o castellano	Solo castellano Mas quechua Mas castellano			
2.3.3.aplica instrumentos de evaluación con el uso de lenguas quechua o castellano	Igual quechua y castellano			



1.10. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En cuanto al método utilizado, esta investigación está apoyada, como (Hernandez Sampieri, 2006) refiere “el enfoque mixto de la investigación, que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento de problema”

La metodología científica en la que nos apoyamos deviene de dos enfoques, diferentes y a la vez complementarias. Nos propusimos un diseño hipotético-deductivo dentro del método cuantitativo, utilizando el instrumento estadístico chi cuadrada = X^2 para validar o refutar la asociación de variables según las hipótesis planteadas; así mismo, se ha utilizado para el análisis de la investigación el diseño interpretativo-analítico como procedimiento de investigación cualitativa, aplicando para ello la interpretación de los testimonios de entrevistas de informantes referentes.

Es decir, el procedimiento metodológico de la investigación ha sido de carácter mixto, conocido también como triangulación.

1.11. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño de triangulación concurrente, “se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos” (Hernandez Sampieri, 2006).

El procedimiento de inmersión al campo es de diseño no experimental, además, dentro de esta es, transeccional descriptivo y transeccional exploratorio, (Hernandez Sampieri, 2006) “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernandez Sampieri, 2006). En esta etapa de la investigación se hace una “inmersión



inicial en el campo”. Luego, nos describe el estado de las variables según los datos recolectados en el proceso de enseñanza y uso de las lenguas quechua y castellano como fenómenos lingüísticos de bilingüismo y diglosia en el grupo de docentes de estudio.

1.12. DISEÑO DE ANÁLISIS DE DATOS.

“Para analizar los datos, en los métodos mixtos el investigador confía en los procedimientos estandarizados cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial) y cuantitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados” (Palomino, 2009 & Hernandez Sampieri, 2006). Los datos cuantitativos son sometidos a la prueba estadística de chi cuadrada utilizando el software SPSS, el cual nos ayuda, también, a desglosar unidades de análisis. Y análisis de contenido (Palomino, 2009) o análisis temático (Hernandez Sampieri, 2006) “El procedimiento de los análisis de contenido temático podrían plantearse de dos formas, una de ellas la deductiva que busca en el texto categorías previamente establecidas y que se construyen mediante referentes teóricos. Y por otro lado, la inductiva, que se caracteriza por una construcción de categorías emergentes desde el contenido, y que por tanto se podrían inferir” (Hernandez Sampieri, 2006)

El procesamiento, La interpretación y análisis de Los resultados han sido validados mediante la triangulación de las diferentes técnicas de producción de dato.

1.13. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.13.1. Población

El criterio que prevaleció para decidir la conformación de la población de estudio fue que los profesores se hayan sometido a la evaluación de competencia de dominio de lenguas nativas del Perú y estén registrados en el Padrón de



Docentes Bilingües, acreditados con al menos nivel intermedio en el dominio oral e intermedio en el dominio escrito de las lenguas originarias aimara y quechua (sureño, norteño y central) y al menos nivel básico en el dominio oral de las otras lenguas originarias. De la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del MINEDU. los mismos que son requisito para adjudicar en plazas EIB con ubicación de ruralidad registrados en el Padrón de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular del Nivel Inicial Escolarizado, Primaria y Secundaria, comprendidas en Educación Intercultural Bilingüe de acuerdo al criterio lingüístico. Los profesores de las tres instituciones educativas a estudiar cuentan con estas características. (MINEDU, 2013)

La aplicación de la encuesta al docente y guía de observación al docente será a la totalidad de la población estudiada por tratarse de una población pequeña delimitada con precisión y finita, entonces, también se trata de estudio de tipo censal. (Hernandez Sampieri, 2006), (Vargas, 2012) . En tanto, para la aplicación de la entrevista no estructurada se averiguó con los propios docentes mediante la estrategia “bola de nieve” como muestreo propositivo (Hernandez Sampieri, 2006) para identificar los profesores referentes.

Para fines de obtener información que nos acerque a verificar los objetivos planteados desde un enfoque cuantitativo, recurrimos al total de la población de estudio, 17 profesores, lo que constituyo el total de la población y muestra de estudio y dado que tienen las mismas características cualquiera puede ser representativo y probabilístico. Sin embargo, para fines de indagación más profunda de los fenómenos de estudio (enfoque cualitativo) recurrimos a los docentes referentes, propositivos y representativos, tomando criterios como:



profesores con más años de experiencia, con más años de labor en el lugar, o que voluntariamente estén dispuestos a acceder responder la entrevista.

Tabla 2

Instituciones educativas de la comunidad campesina de Potoni, distrito de Sina

N°	Inst. Educativas.	Lugar	Distrito	Poli docente	Uni docent	Multi grado	Docentes
1	I.E.I. N 1113 Potoni	Potoni	Sina			X	2
2	I.E.P.N 72482Potoni	Potoni	Sina	X			7
3	I.E.S. de Potoni	Potoni	Sina	X			8

Nota: Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina.

1.14. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS TÉCNICAS

Las técnicas de investigación son conjunto de procedimientos que se refieren a la ejecución o utilización de los instrumentos de obtención de información y “los instrumentos para cada etapa, ya sea de recolección de datos y de experimentos, se encarga de cuantificar, medir y relacionar los datos y de mantener estrechas relaciones con el método y la teoría” (Palomino, 2009).

1.14.1. Observación

Es una técnica a través de la cual se recoge información de primera mano, directamente relacionada a las experiencias de la muestra.

1.14.2. Encuesta.

Es una técnica de recolección de datos mediante los cuestionarios aplicados a un grupo representativo para detectar tendencias, comportamientos y otros objetivos.



1.14.3. Entrevista

Consiste en un reporte sobre las percepciones del entrevistado que forma parte de la muestra. Su estructura puede ser abierta o cerrada, pero en las investigaciones cualitativas es preferible que sean abiertas (Hernández et al., 2014).

1.14.4. Instrumentos

- **Guía de observación al docente.** Este instrumento permitió la recolección y obtención de datos de las actividades en el proceso de enseñanza (inicio, durante y salida) en aula, a la vez, ayudó a ordenar metódicamente el conjunto de las observaciones, para luego describir lo conseguido poniendo en evidencia el uso de lenguas (quechua-castellano) que realizaron los docentes de estudio, e identificar el tipo de bilingüismo predominante. (Ver anexo 01).
- **Cuestionario al docente:** contiene interrogantes congruentes con el planteamiento del problema e hipótesis formuladas con fines de recolectar información sobre el tema de estudio, aplicado a los docentes en forma directa. Este instrumento nos permite identificar el tipo de diglosia en el uso de las lenguas: variante **alta** (castellano) o variante **baja** (quechua), con el propósito de determinar el tipo de diglosia predominante en el ámbito de estudio.
- **Guía Entrevista no estructurada.** Este instrumento se caracteriza por la flexibilidad de diálogo entre entrevistador y entrevistado. Con apoyo de una guía no rígida de preguntas abiertas preparadas con anticipación nos permitimos acercarnos a aplicar este instrumento a los docentes referentes y averiguar con mayor detalle a cerca de las unidades de estudio.



- **Cuaderno de campo:** es otro instrumento de observación en donde se registró las ocurrencias cotidianas y resaltantes en forma escrita de las acciones ejecutadas de los docentes en aula en el uso de lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza en aula y fuera de ella.
- **Equipos auxiliares:** se utilizó reportera y filmadora que permitirá registrar algunas entrevistas a los docentes, cámara fotográfica para registrar las imágenes de las actividades más resaltantes de la investigación, por ejemplo, las actividades en el aula, fuera de ella (Juego, reuniones comunales, docentes, prácticas, etc.).

1.15. PLAN DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se coordinó con autoridades administrativas de la UGEL san Antonio de Putina, solicitando la autorización de ejecución de trabajo de campo en las instituciones programadas.

Con los directores y docentes para la aplicación de instrumentos de investigación. Donde tuvo una duración de dos meses, por la aplicación de los instrumentos a un docente por día.

1.16. PLAN DE TRATAMIENTO DE DATOS

Todos los datos obtenidos se han codificado en una matriz para luego utilizarlos según se requiera y luego analizarlos mediante cuadros de distribución empleando el software estadístico SPSS. Cada ítem de indagación presentes en la guía de observación y ficha de registro de encuesta representa un objeto de valoración para la presente investigación.



1.17. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la comprobación de la veracidad o falsedad de la asociación, se utilizó el diseño estadístico: chi cuadrada X^2 , con un nivel de significancia o error de 5% que es igual a 0.05, con un nivel de confianza del 95%.

$$J_c^2 = \sum_{i=1}^{k=1} \frac{(f_o - f_c)^2}{f_e}$$

J_c^2 = Chi cuadrada calculada

f_e = Frecuencias esperadas

f_o = Frecuencias observadas

K = Cantidad de frecuencias observadas y esperadas

1.18. PLAN DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

- Los datos recopilados son procesados y organizados por indicadores, dimensiones y variables en tablas de distribución de frecuencias para describir estadísticamente cada variable por separado.
- Se utilizó las pruebas de contrastes con la aplicación de la fórmula de Xi^2 cuadrada, para luego finalmente tomar la decisión de la hipótesis.



CAPÍTULO II

CARACTERIZACION DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

2.1. TOPONIMIA

Es la comunidad más antigua, inscrita desde el 21 de febrero del 1974, cada 24 de junio se celebra el aniversario de la comunidad. El origen etimológico del nombre Potoni está en duda, la manera de cómo pronuncian los lugareños es *P'utuni*, mientras que *Potoni* tiene influencia, ya, del castellano, una versión indica que viene de la palabra quechua *P'uti* que significa abultado y la otra versión apunta a que viene de la palabra quechua *P'utuy* que significa brote -puede ser de agua o planta-; estos dos términos *P'uti* o *P'utuy* unidos al sufijo *ni* darían como significado: donde hay un abultamiento y donde hay un brote -de agua en es te caso-, respectivamente.

La comunidad de Potoni es una de las 5 comunidades integrantes de la jurisdicción del distrito de Sina, se encuentra ubicado a 5 kilómetros al sur de pueblo de Sina capital de distrito, su abigeo nacional es 2110050012, está ubicada a una altura de 3531 msnm. Territorialmente es la comunidad con mayor extensión de tierras, incluye los terrenos comunales circundantes al centro poblado de Potoni, sector Viscachani, la adjudicación de Chapapata-pacheta, la adjudicación de Tekene y la propiedad comunal de San Lorenzo. Tiene como límite territorial; por el norte con terrenos y propiedades del distrito de Sina; por el sur con la comunidad de Koriyara, centro poblado de Girigachi y con Ccacahuaychu adjudicación de la comunidad de Girigachi; por el este con la comunidad de Girigachi; por el oeste con la comunidad de Pokera del distrito de Quiaca.



2.2. CLIMA

Indistintamente de la acostumbrada forma de dividir el clima en cuanto estaciones, lo que predomina en el escenario climático es que se distingue dos temporadas claramente bien marcadas.

La temporada de lluvias, se caracteriza por: empieza desde fines del mes de septiembre y dura hasta todo el mes de marzo, a veces prolongándose una o dos semanas hasta el mes de abril, a medida que los meses se acercan más a los meses de diciembre, enero y febrero -que son o meses de mayor intensidad de lluvias- aumenta las precipitaciones pluviales, la temperatura ambiente se eleva, la humedad atmosférica aumenta debido a la permanente neblina, garuas y precipitaciones, es justo estas condiciones que hace posible que durante estos meses sean propicias para el desarrollo de las actividades agrícolas.

La temporada de secano, va desde fines de abril hasta mediados de septiembre, disminuye radicalmente las precipitaciones y la humedad atmosférica, la temperatura ambiental desciende a puntos muy bajos, estas condiciones hacen imposibles para cualquier tipo de actividad agrícola a campo abierto, sin embargo, estos meses de intenso frío sirven para el procesamiento y producción de alimentos como el chuño, tunta, khaya, charki y chalona.

2.3. FLORA Y FAUNA

Debido a la altitud y a las condiciones climáticas extremas solo es posible la presencia una biodiversidad muy bien adaptada a este medio ecológico pre-cordillerano y a sus condiciones.

Flora: Predomina la presencia de variedades del Ichu o paja; la Tica, que una variedad de la Puya de Raymondi, es de menor tamaño y adaptada a zonas bajas y



húmedas; los únicos árboles que crecen en zonas de abrigos y escarpados son la Queñua, la Lampaya, K'isuwara, Qolli; arbustos como la muña, wira wira, mut'í mut'í, chillca, mullak'a, gint'uya, puka qora. Asimismo, algunas diversidades de flores, plantas aromáticas, pastos cultivados y arboles ya introducidos como el pino, cipres y eucalipto.

Fauna. el más representativo es el puma, también hay el zorro, zorrino; aves como el condor, águila, cernícalo, huallata, ibis andino, zorzal; insectos como arañas, gusanos, y otros; en cuestión de peces, en el rio solo existe la trucha y en las lagunas el ispi.

2.4. UBICACIÓN POLÍTICA Y GEOGRÁFICA

Según la ficha de registro de la Dirección Regional Agraria de Puno, la Comunidad Campesina de Potoni, figura como:

Tabla 3

Ficha de registro de la Comunidad Campesina de Potoni

Detalle Ficha de registro	
N° de registro	1180
Comunidad campesina	Potoni
Distrito	Sina
Provincia	San Antonio de Putina
Departamento	Puno
Ubigeo	2110050012
Fecha de reconocimiento	21/02/1974
N° de familias de la comunidad	80
Tierras (has.)	7,920
Fecha de titulación	31/12/1996

Nota: Dirección Regional Agraria de Puno.



2.5. ASPECTOS SOCIALES

2.5.1. Población

El distrito de Sina tiene una población total de 1,724 habitantes, conforme a los datos estimados (INEI 2022). Por sexo: Varones 832; Mujeres 892, Fuente: INEI Puno (2017), la comunidad de Potoni tiene una población quechua hablante; según la clasificación socioeconómica del sistema de focalización de hogares (SISFOH) del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) la comunidad de Potoni se clasifica en dentro de población en extrema pobreza. Así mismo, cuenta con dos sectores, sector Vizcachani y sector Chapa-Apacheta.



2.5.2. Educación

La comunidad de Potoni cuenta con tres instituciones educativas:

Tabla 4

Ficha de registro de la I.E.I. 1113 Potoni

Institución Educativa:	1113 POTONI
Año de creación	2012
Nivel	Inicial – Jardín
Gestión y Dependencia	Pública – Sector Educación
Dirección	POTONI
Nº de Docentes	2
Nº de Alumnos	17
Ubigeo	211005
Departamento	PUNO
Provincia	SAN ANTONIO DE PUTINA
Distrito	SINA
Cod. CP MINEDU	125339
Nom. CP MINEDU	POTONI
Localidad	
Código Local	684539
Código Modular	1619683
Altitud	3660
Latitud	-14.534
Longitud	-69.2832

Nota: Unidad de Gestión Educativa San Antonio de Putina



Tabla 5

Ficha de registro de la I.E.P. 72482 Potoni

Institución Educativa:	72482
Año de creación	1985
Nivel	Primaria
Gestión y Dependencia	Pública – Sector Educación
Dirección	POTONI
Nº de Docentes	4
Nº de Alumnos	40
Ubigeo	211005
Departamento	PUNO
Provincia	SAN ANTONIO DE PUTINA
Distrito	SINA
Cod. CP MINEDU	125339
Nom. CP MINEDU	POTONI
Localidad	
Código Local	462901
Código Modular	387357
Altitud	3660
Latitud	-14.5334
Longitud	-69.2835

Nota: Unidad de Gestión Educativa San Antonio de Putina.



Tabla 6

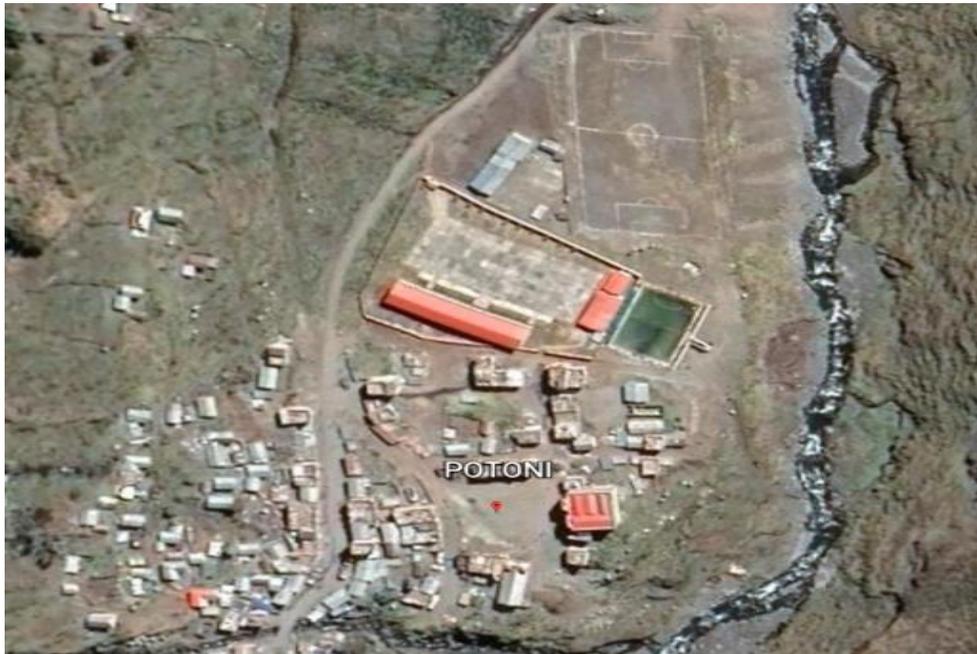
Ficha de registro de la I.E.S. Potoni

Institución Educativa Secundaria:	POTONI
Año de creación	2015
Nivel	Secundaria
Gestión y Dependencia	Pública – Sector Educación
Dirección	POTONI
Nº de Docentes	7
Nº de Alumnos	43
Ubigeo	211005
Departamento	PUNO
Provincia	SAN ANTONIO DE PUTINA
Distrito	SINA
Cod. CP MINEDU	125339
Nom. CP MINEDU	POTONI
Localidad	
Código Local	462901
Código Modular	1718527
Altitud	3660
Latitud	-14.5334
Longitud	-69.2835

Nota: Unidad de Gestión Educativa San Antonio de Putina.

Figura 1

Vista satelital de la comunidad campesina de Potoni.



2.5.3. Salud

La comunidad de Potoni no cuenta con puesto de salud, ni instalaciones que brinden ese servicio en la comunidad, en caso de requerir atención médica tienen que trasladarse hasta el puesto de salud más cercano ubicado en la localidad de Sina, a 5 kilómetros de distancia. El puesto de salud de Sina, pertenece a la REDESS Huancané, es de nivel I, cuenta con servicio de medicina general (SERUM médico general), enfermería, obstetricia, farmacia, tópico y emergencias.

Del mismo modo, vale destacar que en los pobladores de la comunidad de Potoni acudir a la medicina tradicional y la farmacopea natural está bien arraigada, frecuentan a curanderos tradicionales de la comunidad, realizan diversas labores de sanación utilizando técnicas y métodos ancestrales acudiendo a la hoja de coca como principal elemento para diagnosticar y para el tratamiento, está cargado de



elementos mágicos, rituales y religiosos, la presencia de las deidades locales como los apus y anqaris es fundamental, como lo es el sincretismo con la religión cristiana; la farmacopea se cimienta en el uso elementos provenientes del medio natural de donde viven, estos son de origen vegetal, animal y/o elementos de inertes como la tierra, agua y otros; con distintas yerbas de las que los curanderos conocen sus propiedades, la forma de tratamiento y modo de uso preparan lo necesario para el tratamiento. La lectura de hoja de coca está presente desde el inicio, desde la consulta, proceso de tratamiento hasta la sanación y posteriores cuidados a seguir. Algo que también es destacable es que los curanderos conocen sus limitaciones y saben hasta qué punto sus prácticas medicinales pueden ayudar a un paciente.

2.6. ASPECTOS ECONÓMICOS

2.6.1. Actividad agrícola

La actividad agrícola es a mínima escala, se practica la agricultura familiar donde todos los miembros del núcleo familiar participan en las labores de cada fase de la campaña agrícola desde la preparación del terreno, pasando por la selección de semillas, siembra, volteo, aporque, cuidado, cosecha y actividades de post cosecha. Son realizadas rigurosamente tomando en cuenta la interpretación de los sabios quienes se guían de las señales de la naturaleza (aves, mamíferos, la luna, el sol, etc.) y de acuerdo al calendario agrícola. Toda la producción es solamente para consumo familiar. El principal cultivo es la papa, la variedad nativa que predomina es la chhahaya, las demás variedades nativas dejaron de cultivarlas por el bajo rendimiento y por ser delicadas a las plagas como la ranca, actualmente se ha introducido variedades foráneas. El uso de fertilizantes



artificiales es mínimo, lo usan mezclando con guano de animales ya que cuentan con alpacas y ovejas que crían en las partes altas de su territorio. Toda la cosecha de papa es para consumo, una parte de ella se escoge para semilla y se guarda para la siguiente campaña agrícola, otra parte se conserva tal cual, en espacios ventilados y secos para consumo cotidiano, y las papas más pequeñas se las transporta a las partes altas donde las bajas temperaturas son muy agudas, y además, haya abundante agua para la elaboración de chuño y tunta. Otro de los cultivos importantes es la oca, de igual manera se guarda para consumo de todo el año y con otra parte se elabora la khaya. En menores cantidades se cultiva el illaco, isaño y habas. Estos cultivos constituyen la base de su alimentación.

Las labores agrícolas son realizados en base a la energía humana donde hacen uso de herramientas como: la chakitaqlla o wiri, rawk'ana y k'upana, todos ellos elaborados de las raíces y tallos de árboles y arbustos propios de la zona que ellos conocen por sus propiedades de ser livianos, fuertes y de larga duración, conocimientos transmitidos de generación en generación.

2.6.2. Actividad pecuaria

La producción ganadera es mínima y precaria, solamente es para consumo familiar. Los animales que se crían en las partes altas, predomina la crianza de alpacas, llamas, ovejas y cuyes; aves de corral gallinas. La carne la consumen fresca, también, la deshidratan como chalonga o ch'arki para conservarla por más tiempo.

La producción ganadera es mínima y precaria, de igual manera solamente es para consumo familiar. Los animales que se crían en las partes altas, predomina la crianza de alpacas, llamas, ovejas y cuyes; aves de corral gallinas. La carne la



consumen fresca, también, la deshidratan como chalona o ch´arki para conservarla por más tiempo.

2.6.3. Actividad minera

Es la principal actividad económica, gracias a convenios entre la comunidad y las empresas concesionarias de las minas que se encuentran dentro de su territorio comunal ellos pueden acceder libremente a la explotación del mineral aurífero siguiendo las betas a través de la construcción de socavones con equipos de perforación de bajo calibre, es decir, de manera semiartesanal. El procesamiento del mineral para la obtención del oro se hace con pequeños molinos a motor, para ello utilizan como amalgamante el mercurio. El producto final (oro) es comercializado a los compradores de la capital del distrito y algunos lo llevan a vender a la ciudad de Juliaca.

La minería como principal actividad económica en esta comunidad tiene una data de aproximadamente unos 20 años, tuvo un auge hace 10 años y duro unos 5 años, actualmente la producción está en decadencia.

Cabe destacar que esta actividad ha trastocado la vida a nivel familiar y comunal de los habitantes, generando cambios en los hábitos y costumbres culturales y sociales. Adoptando comportamientos ciudadanos evitando que los niños interactúen en su lengua materna.

2.6.4. Actividad comercial

La actividad comercial es mínima, existen pequeños comercios (tiendas) que venden toda clase de productos, sobretodo abarrotes, estos negocios se abastecen comprando al por mayor en la ciudad de Juliaca. Normalmente todas



las familias se abastecen de alimentos como el arroz, azúcar, harina, fideos, aceite y otros comprando por sacos en la ciudad de Juliaca.

2.7. ASPECTOS CULTURALES

2.7.1. Calendario Festivo

Las actividades según el calendario festivo son diversas y durante todo el año, esta consta de fiestas patronales, fechas costumbristas y fechas cívicas importantes en la comunidad:

- Enero. En años anteriores en esta fecha se renovaba el techo de paja de la iglesia y del salón comunal, participaban toda la población, el responsable de esta actividad era el teniente de la comunidad,
- Febrero. Se celebra la festividad de la virgen de la candelaria en la capital de distrito, la población de la comunidad acompaña en las actividades de la fiesta, esto como muestra de respeto y fe a la virgen de la candelaria patrona del distrito.
- Marzo. entre los meses de febrero y marzo suele recaer los carnavales, en la semana de carnavales los pobladores realizan la ch'uwa a las casas, al ganado, chacras y minas.
- Abril. Durante este mes suele recaer la semana santa, el día de viernes santo los pobladores suelen muy temprano de sus casas y se dirigen a los cerros en busca de plantas para luego conservarlos como remedio.
- Mayo. El primero de mayo es el aniversario de distrito y la comunidad participa activamente en todas las actividades de celebración. A partir del día 3 de ese mes empieza la fiesta más importante de la comunidad, que es la fiesta de las cruces.



- Junio. El 24 de junio se celebra el aniversario de la comunidad
- Julio. La comunidad participa de las celebraciones de fiestas patrias en la capital de distrito.
- Agosto. Desde el primero de agosto es propicio para celebrar el ritual de pago a la tierra, cada familia ve por conveniente en que momento lo realiza. El 6 de agosto desde hace unos 5 años se celebra la fiesta de la virgen de Copacabana.
- Setiembre. Empieza la campaña agrícola con la siembra.
- Octubre. No reportan actividades.
- Noviembre. Se visita al cementerio para recordar y presentar ofrenda en la tumba de los difuntos.
- Diciembre. La fiesta navideña.

2.7.2. Cultura

Están organizados como comunidad es según sus reglamentos, acuerdos, y sus costumbres comunales, El idioma materno es el quechua, en su mayoría abrazan la fe católica aunque también existen otro grupo a los que ellos denomina sabatistas. Los vínculos de parentesco son bastante fuertes, incluso decisiones importantes como elecciones y cambios de junta directivas, etc. Lo hacen corporativamente por familias.

2.7.3. Deporte

La práctica de deportes forma parte de las actividades recreativas en la vida comunal, estos son movilizados de la economía, y también es un medio de catarsis comunal. En su mayoría los varones practican el futbol y las mujeres



vóley, hay equipos reconocidos con más de 20 años de fundación, cada año en la comunidad se organizan campeonatos donde se congregan a jugar equipos incluso de otras comunidades y de la localidad de Sina y de la misma comunidad.



CAPÍTULO III

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos de los fenómenos lingüísticos de bilingüismo y diglosia, considerados mediante la aplicación de los instrumentos de investigación durante el uso de lenguas en el proceso de enseñanza de docente de educación intercultural bilingüe de las instituciones educativas.

Tabla 7

Características de los docentes evaluados

Nivel	Genero	Formación académica	Capacitación EIB	1ª lengua adquirida	2ª lengua adquirida
I.E.I.	Femenino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano
I.E.I.	Femenino	Universitario	Si	Castellano	Quechua
I.E.P.	Masculino	Pedagógico	Si	Aymara	Castellano
I.E.P.	Masculino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano
I.E.P.	Femenino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano
I.E.P.	Femenino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano
I.E.P.	Femenino	Universitario	Si	Quechua	Castellano
I.E.P.	Masculino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano
I.E.P.	Masculino	Universitario	No	Quechua	Castellano
I.E.S.	Masculino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano
I.E.S.	Masculino	Pedagógico	No	Aymara	Castellano
I.E.S.	Femenino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano
I.E.S.	Masculino	Pedagógico	No	Quechua	Castellano
I.E.S.	Masculino	Universitario	No	Castellano	Castellano
I.E.S.	Femenino	Universitario	Si	Castellano	Quechua
I.E.S.	Femenino	Pedagógico	Si	Aymara	Castellano
I.E.S.	Masculino	Pedagógico	Si	Quechua	Castellano

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.

La tabla 7 muestra las características de cada docente según el nivel, genero, formación académica, capacitación EIB, 1ª lengua adquirida y 2ª lengua adquirida. Los

datos aquí detallados nos ayudan a determinar la asociación de las características y la dimensión de estudios, además, nos ayuda a entender e interpretar los resultados.

Tabla 8

Cuadro de correspondencia de uso de Lenguas

Cuadro de correspondencia de uso de lenguas	
Solo quechua (SQ)	Monolingüe quechua
Solo castellano(SC)	Monolingüe castellano
Mas quechua (MQ)	Incipiente – semilingüe
Mas castellano (MC)	Incipiente – semilingüe
Igual quecha – castellano (IQC)	Equilingüe

Nota: Referencia teórica

La tabla 8 presenta la escala de valoración utilizada en los instrumentos de investigación.

3.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PARA LA DIMENSIÓN BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

Tabla 9

Registro de resultados para la dimensión Bilingüismo y Diglosia

Dimensión Valoración	Genero			Formación académica			Capacitación EIB			Diglosia	
	I	D	C	I	D	C	I	D	C	VA	VB
S Q	05	00	00	05	00	00	05	00	00	01	02
S C	15	33	49	15	33	49	15	33	49	59	21
M Q	05	01	01	05	01	01	05	01	01	04	11
M C	19	24	01	19	24	01	19	24	01	19	45
I Q C	07	10	00	07	10	00	07	10	00	02	02
Total	51	68	51	51	68	51	51	68	51	85	85

I = Inicio, D = Desarrollo, C = Cierre, VA = Variante Alta, VB = Variante Baja

SQ = Solo Quechua, SC = Solo Castellano, MQ = Más Quechua, MC = Más Castellano y IQC = Igual Quechua Castellano

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.



La tabla 9 expone para la dimensión Bilingüismo, en las categorías de Género, Formación profesional y Capacitación en EIB, según la ficha de observación, se evidencia como resultado: en la etapa de **inicio**: de 51 posibles respuestas, 19 corresponden a más castellano (MC), 15 corresponden a solo castellano (SC), 07 a igual quechua y castellano (IQC), 05 a solo quechua (SQ) y 05 más Quechua (MQ); en la etapa **desarrollo** de 68 posibles respuestas, 33 indican solo castellano (SC), 24 indican más castellano (MC), 10 igual quechua castellano (IQC), 01 más quechua (MQ) y ninguna respuesta en solo quechua (SC); y por último en la etapa de **cierre**, de 51 respuestas posibles, 49 responden solo castellano, 01 responden más castellano (MC), 01 más quechua (MQ), y 00 respuestas tanto (IQC) y (SQ).

Dado los resultados obtenidos, en general, **predomina el bilingüismo incipiente**, es decir un bilingüismo nativo, no formal, lo demuestran los datos: *solo castellano* (SC) en inicio 15, en desarrollo 33 y en cierre 49; dato que se refuerza con los de *más castellano* (MC) con 19 en inicio, 24 en desarrollo y 01 en cierre.

En contraste los números que indican el uso del quechua son desalentadores: *más quechua* (MQ) al inicio 05, en desarrollo 01 y en cierre 01; *solo quechua* (SQ) al inicio 05, en durante y cierre no cuentan ninguna cifra.

Una visión intermedia nos da el grupo de respuestas que indican un uso igual de quechua y castellano (IQC) con: en inicio 07, en desarrollo 10 y cierre cero respuestas. Es este pequeño grupo al que, si, podemos llamarle como competentes en bilingüismo equilibrado, además de considerarlo como ideal para la educación en un contexto intercultural y bilingüe.

Podemos notar que según al momento en el proceso de enseñanza el uso de la lengua castellana es mayor y menor el quechua, la diferencia se va acentuando aún más



cuando se pasa al siguiente momento del proceso de enseñanza. Adviértase que cada momento tiene una duración temporal definida y cumple una función pedagógica específica en el momento en el que el docente interviene en clases. Al respecto manifiesta un docente.

En clases el tiempo es corto, yo tengo confianza con los alumnos y al momento de iniciar el desarrollo de mis clases acostumbro saludarles y hablarles un poco en quechua, todos (los alumnos) hablan quechua, algunos responden otros no les gusta, pero ya el desarrollo del tema del día lo hago en castellano, hay material en quechua pero demora y es más difícil por la escritura más que todo, y ahora, para terminar toda la retroalimentación solo en castellano, entienden mejor.

(Docente A.C.A. 13.10.19)

Refiere (Zárate, 2008) que uno de los propósitos de la educación básica regular al año 2021, es preservar la lengua materna y promover su desarrollo y practica afirmando su identidad cultural desde los primeros años de vida, con la comunicación a través de la lengua materna, porque esta expresa la cosmovisión de la cultura a la que pertenece. Sin embargo, esta queda en recomendación, mas no se práctica.

En un contexto de bilingüismo donde los estudiantes adquieren como primera lengua el quechua, el uso intensivo del castellano no ayuda a fortalecer la identidad con su cultura y los saberes de su comunidad, creando en los estudiantes desequilibrio emocional y conflicto identitario con su comunidad y cultura de la que proviene.

Con respecto a los resultados de otras investigaciones, (Castro, 2008) en su tesis “Transferencia lingüística en bilingües quechua – castellanos”, concluye que el castellano es una lengua de uso casi generalizado, que sirve para la vida académica, y sin embargo



el quechua solo sirve para cuestiones de segundo orden. Confirmando esta aseveración, en la entrevista el docente referente, manifestó:

“Para los profesores es más fácil usar el castellano en las sesiones de enseñanza, la metodología, el currículo nacional está escrita en castellano, muchos alumnos ya no saben quechua, tampoco sus papas quieren que se les enseñe, entonces es como enseñar de cero, el quechua lo utilizamos generalmente solo en el inicio de clases para saludar, el proceso es en castellano, y la salida es más fácil utilizar el castellano para la retroalimentación de las clases.” (B.G.Q. 13.10.2019)

Sin embargo, el estado a través del ministerio de educación y del programa de educación intercultural bilingüe promueve la enseñanza y aprendizaje en la lengua materna, focalizando escuelas rurales dotándoles de beneficios administrativos y beneficios económicos a los docentes que adjudican plaza en estas I.E.s, al respecto de manera muy temerosa, no obstante, nos deja en claro no divulgar su identidad, otro docente nos aclara esta situación:

“se ha puesto de moda entre los profesores seguir una capacitación en educación intercultural bilingüe y seguir algún idioma originario por el certificado, con esto participas de la evaluación nacional de lenguas originarias, dependiendo de tu calificación logras un nivel básico, intermedio o avanzado. Con un nivel de dominio avanzado tienes la posibilidad de adjudicar una plaza de ruralidad 1 o cualquiera, y una plaza de ruralidad 1 tiene bonos económicos”. (B.G.Q. 13.10.2019).

Entrevistador: ¿cumplen con los objetivos establecidos en el programa de enseñanza – aprendizaje en lengua originaria? “es difícil cumplir como dice el programa, la mayoría estamos por el bono y por los beneficios administrativos, además los papas



prefieren que se les enseñe bien el castellano porque no quieren que sus hijos sean moterosos y que hablen bien el castellano” (B.G.Q. 13.10.2019).

Entrevistador: ¿Cuáles son esos beneficios administrativos?

“bueno, si trabajas en una I.E.s urbana puedes rendir el examen de ascenso cada tres años, mientras que si trabajas en una escuela rural puedes rendir el examen de ascenso cada dos años, por ejemplo” (B.G.Q. 13.10.2019).

En cuanto a la dimensión Diglosia, en las categorías de género, formación profesional y capacitación en EIB, según la ficha de encuesta al docente los resultados están distribuidos; para la variante Alta, es decir en un contexto formal y de mayor jerarquía, de 85 posibilidades de respuesta, se dieron los siguientes resultados: 59 respuestas usan solo castellano (SC), 19 respuestas usan más castellano (MC), 04 respuestas usan más quechua (MQ), 02 respuestas usan igual quechua y castellano (IQC) y 01 respuestas usan solo quechua (SQ); para la Variante Baja, en un contexto más informal y uso coloquial, de 85 posibles respuestas, se dieron los siguientes resultados: 45 respuestas usan más castellano (MC), 21 respuestas usan solo castellano (SC), 11 respuestas usan más quechua (MQ), 02 respuestas usan igual quechua castellano (IQC) y 02 respuestas usan solo quechua (SQ).

Los resultados de la aplicación de nuestro instrumento de trabajo demuestran presencia de fenómeno de diglosia lingüística respecto al uso social que se le da tanto al castellano y al quechua dentro de la comunidad educativa. Evidentemente, así como nos planteamos en la hipótesis, la diglosia de variante alta está vinculada al uso del castellano y la diglosia de variante baja al uso del quechua.

El fenómeno de *diglosia* muestra su presencia en un espacio de bilingüismo e interculturalidad, se caracteriza por el uso social de lenguas en espacios comunicativos



de formalidad como en espacios comunicativos de informalidad (Bernal, a. 2008), presenta dos variantes: *diglosia variante alta*, se identifica cuando prevalece el uso de una lengua en actos y actividades comunicativas de mayor importancia y mayor formalidad, así, manifiesta su ocupación predominante y de prestigio social y cultural. Mientras tanto, en contraste, la *diglosia variante baja*, se identifica cuando una de las lenguas en uso, tiene mayor presencia comunicativa en actos y actividades comunicativas de menor importancia, informales o coloquiales, esta característica la denota subordinada ante la presencia de la lengua en uso habitual de la variante alta.

El término diglosia y su significado son desconocidos por la mayoría los docentes, seguramente por el poco uso, solo explicándoles el concepto del término diglosia pudieron entender de qué trataba el cuestionario aplicado en el estudio. Al respecto un docente se refirió.

Es una palabra nueva para mí, no la había escuchado nunca, capaz en la universidad, pero en el pedagógico nunca lo usamos, pero si puedo decir que la comunicación formal siempre se hace en castellano, con las autoridades de la comunidad o de la UGEL generalmente en castellano, reuniones también, la misa y actos celebratorios del calendario cívico escolar se hace en castellano, en cambio el quechua no es que no hablamos, si hablamos, solo que es más para los amigos, para la casa... (A.C.A. 13.10.19).

Según los resultados en este estudio, comprobamos la diglosia variante alta en el uso de la lengua castellana, dado que es usada en la mayoría de los actos y actividades comunicativas formales y de importancia; en cambio la diglosia variante baja se muestra en el uso del quechua con mayor frecuencia en actos y actividades comunicativas informales y de poca importancia.



Para (Siguán & Mackey, 1986)“la lengua no es solo un medio de comunicación entre un grupo de hombres que comparten la misma lengua; es también el símbolo visible de la pertenencia al grupo y puede convertirse incluso en el símbolo de identidad del grupo”. En nuestra opinión este simbolismo de las lenguas marca el carácter predominante y de prestigio social y cultural del castellano, que tiene su origen desde el primer momento de la conquista, podemos decir que la lengua castellana ejerció dominio sobre las demás lenguas de América gracias a que se impuso a fuerza, además, gozaba de un sistema de lecto-escritura, la iglesia católica también ayudo a su implantación forzada, en la actualidad se puede visualizarla presencia de diglosia en el uso social que se le da a las lenguas que conviven en un determinado espacio social y cultural.



3.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PARA LA DIMENSIÓN BILINGÜISMO

Tabla 10

Dimensión Bilingüismo según Género y momentos de los procesos enseñanza: inicio, desarrollo y cierre.

GENERO MOMENTO	Femenino		Masculino		Total		
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	
	Observada	Esperada	Observada	Esperada	Observada	Esperada	
Inicio	S Q	3	2.4	2	2.6	5	5.0
	S C	4	7.1	11	7.9	15	15.0
	M Q	3	2.3	2	2.7	5	5.0
	M C	11	9.0	8	10.0	19	19.0
	I C Q	3	3.3	4	3.7	7	7.0
	TOTAL	24	24.1	27	26.9	51	51.0
Desarrollo	S Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S C	12	15.6	21	17.4	33	33.0
	M Q	0	0.5	1	0.5	1	1.0
	M C	16	11.3	8	12.7	24	24.0
	I C Q	4	4.7	6	5.3	10	10.0
	TOTAL	32	31.8	36	36.2	68	68.0
Cierre	S Q	0	0	0	0.0	0	0.0
	S C	24	23.0	25	26.0	49	49.0
	M Q	0	0.5	1	0.5	1	1.0
	M C	0	0.5	1	0.5	1	1.0
	I C Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	TOTAL	24	24.0	27	27.0	51	51.0

Fuente: Guía de observación y ficha de encuesta al docente

La tabla 10 corresponde a los resultados considerando la categoría de Género y la asociación con cada momento del proceso de enseñanza (inicio, desarrollo y cierre). Del total, 17 de docentes evaluados, 8 son de sexo femenino y 9 de sexo masculino, ahora, despejando cada momento:

En el momento de **inicio** de proceso de enseñanza; de 24 respuestas dadas por *las docentes*, 11 respuestas son MC, 4 respuestas SC y 3 respuestas dieron a SQ, MQ y IQC;



de las 27 respuestas de *los docentes*, 11 respuestas dan SC, 8 respuestas MC, 4 respuestas IQC y 2 respuestas SQ y MQ.

En el momento de **desarrollo** del proceso de enseñanza, de las 32 posibilidades de respuestas entregadas por *las docentes*, 16 respuestas son MC, 12 son SC, 4 respuestas IQC y 0 respuestas en SC y MQ; de las 36 respuestas ofrecidas por *los docentes*, 21 respuestas son SC, 8 respuestas son MC, 6 respuestas son IQC, 1 respuesta es de MQ t 0 respuestas en SQ.

En el momento de **cierre** del proceso de enseñanza; de los 24 ítems respondidos por *las docentes*, 24 respuestas cedidas corresponden al ítem solo castellano (SC) y ninguna respuesta se ubica en los ítems SQ, MQ, MC y IQC

De los datos podemos interpretar lo siguiente: las respuestas concedidas por *las docentes*, por el número de respuestas, en inicio (SC) 04, en desarrollo (SC) 16 y en cierre (SC) 24, total 51, indican el predominio del **bilingüismo incipiente**, sin embargo, vale subrayar, en inicio (MC) 11 y en desarrollo (MC) 16, de lo que deducimos que solo en estos dos momentos destaca el uso es de un **bilingüismo semilingüe** en favor al castellano. Solo 07 de las respuestas dan un uso igualitario quechua y castellano, y en una mínima escala solo quechua 03 y más quechua 03 respuestas.

Notando esta singularidad buscamos mediante entrevista una respuesta. La que atentamente manifestó una docente.

Los niños de inicial entran al jardín aun hablando su lengua materna (quechua), por eso las profesoras de jardín usamos tanto el castellano y el quechua y les enseñamos también el castellano, los alumnos a medida que van creciendo y pasando de grado van hablando cada vez más el castellano. (docente M. O. O. 13. 10. 19).



Para el caso de *los docentes* el predominio del bilingüismo incipiente es más evidente, los resultados muestran, en inicio (SC) 11, en desarrollo (SC) 21 y en cierre (SC) 25, este predominio es a la vez ratificada con los datos de inicio (MC) 08, desarrollo (MC) 08 y en cierre (MC) 01, en un número menor se encuentra equilibrado igual quechua y castellano en inicio (IQC) 4 y es desarrollo 6, y por último en inicio (SQ) 03 y más quechua (MQ) 03.

Tabla 11

Bilingüismo según Formación Académica y momentos de los procesos de enseñanza: inicio, desarrollo y cierre.

FORMACIÓN ACADEMICA MOMENTO	Pedagógico		Universitario		Total		
	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	
Inicio	S Q	5	3.5	0	1.5	5	5.0
	S C	7	10.5	8	4.5	15	15.0
	M Q	2	3.5	2	1.5	5	5.0
	M C	16	13.3	3	4.7	19	19.0
	IC Q	6	6.1	1	2.1	7	7.0
	TOTAL	36	36.7	15	14.3	51	51.0
Desarrollo	S Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S C	21	23.3	12	9.7	33	33.0
	M Q	1	0.7	0	0.3	1	1.0
	M C	17	16.8	7	7.2	24	24.0
	IC Q	9	7.0	1	3.0	10	10.0
	TOTAL	48	47.8	20	20.2	68	68.0
Cierre	S Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S C	34	34.6	15	14.4	49	49.0
	M Q	1	0.7	0	0.3	1	1.0
	M C	1	0.7	0	0.3	1	1.0
	IC Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	TOTAL	36	35.0	15	15.0	51	51.0

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.



La tabla 11 corresponde a la categoría de formación profesional y la asociación con cada etapa del proceso de enseñanza (inicio, desarrollo y cierre). Del total, 17 de docentes evaluados, 12 tienen formación profesional en pedagógico y 5 docentes formación profesional en una universidad. Ahora, despejando cada etapa:

En el momento de inicio; de las 36 posibles respuestas entregadas según formación en Pedagógico, 16 respuestas son MC, 7 respuestas corresponden a SC, 6 respuestas dieron IQC, 5 respuestas dieron SQ y 2 respuestas dieron MQ; de las 15 posibles respuestas entregadas por grupo de formación Universitaria, 8 respuestas dieron SC, 3 respuestas corresponden a MC, 2 corresponden a MQ, 1 respuesta corresponde a IQC y 0 respuestas dieron a SQ.

En el momento de desarrollo; de las 48 posibles respuestas entregadas por grupo de formación en Pedagógico, 21 respuestas son SC, 17 respuestas son MC, 9 respuestas IQC, 1 respuesta es de MQ y 0 respuestas para SQ; de las 20 respuestas ofrecidas por los docentes *con formación universitaria*, 12 respuestas son SC, 7 respuestas son MC, 1 respuestas son IQC, 0 respuesta es de SQ y MQ.

En el momento de **cierre**; de las 36 posibles respuestas entregadas por grupo de formación en Pedagógico, 34 respuestas cedidas corresponden al ítem solo castellano (SC), dieron una sola respuesta en MQ y MC, y ninguna respuesta se ubica en los ítems SQ y IQC; de las 15 respuestas ofrecidas por los docentes *con formación universitaria*, 15 dieron como respuesta solo castellana (SC) y las demás alternativas no tuvieron ninguna respuesta a favor.

Señalábamos en párrafos más arriba que según al momento en el proceso de enseñanza el uso de la lengua castellana es mayor y menor el quechua, la diferencia se va acentuando aún más cuando se pasa al siguiente momento del proceso de enseñanza, es



decir de inicio a desarrollo y a cierre. Como se observa en los datos más relevantes en la tabla 11, en inicio da más castellano 19, en desarrollo más castellano 33 y en cierre más castellano 49, esto demuestra un grado de bilingüismo incipiente en los docentes. Esto deja en claro que los/las docentes dejan de lado el idioma quechua y concentran más su esfuerzo en el uso del castellano en la enseñanza.

Según la tabla 8, los docentes en su mayoría tienen como lengua materna el quechua y de haberse formado tanto en Pedagógico y en la Universidad, la aplicación del idioma originario es mínimo, aunque se destaca que los egresados de pedagógico usan menos castellano en la etapa inicial de clases, también debemos considerar los otros resultados: solo 5 de docentes formados en pedagógico en algún momento en el inicio de sesión usan el quechua, en contraste ninguno de la universidad hace lo mismo.

Según testimonio de los propios docentes muchos de ellos son egresados de pedagógico s de provincia como Putina, Azángaro, Melgar y Juliaca. Y los profesores egresados de universidades provienen de la universidad nacional del altiplano de Puno y de la universidad Andina de Juliaca. Comenta un docente.

Existe miramientos entre profesores, algunos profesores egresados de la universidad se creen superior a los del pedagógico, cuando ya estamos en la carrera público magisterial ya todos somos iguales, el ministerio nos brinda todo lo que se debe de trabajar para todos por igual, depende de cada uno si eres bueno o malo, eso depende de cada uno(...). Por ejemplo, la dirección se asigna por antigüedad y por ranking, ahí no importa si eres de pedagógico o de universidad.
(Docente B.G.Q. 13.10.2019)

Entrar en la carrera público magisterial es dinámica y de constante capacitación, lo que pudimos observar es que los docentes ya en carrera y nombrados aspiran a escalar



de nivel para lo cual están en constante estudio lo que da poco tiempo para preparar clases en dos lenguas. El ministerio proporciona material didáctico en quechua y asigna espacios horarios para su uso, no obstante, requiere de mayor voluntad y tiempo para su aplicación efectiva.

Tabla 12

Bilingüismo según Capacitación en EIB y momentos de los procesos pedagógicos: inicio, desarrollo y cierre.

CAPACITACIÓN	EIB	SI		NO		Total	
		Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Frecuencia observada	Frecuencia esperada
Inicio	S Q	5	4.8	0	0.2	5	5.0
	S C	5	5.4	10	9.6	15	15.0
	M Q	5	4.8	0	0.2	5	5.0
	M C	17	14.5	2	4.5	19	19.0
	IC Q	7	6.5	0	0.5	7	7.0
	TOTAL	39	38.8	12	12.2	51	51.0
Desarrollo	S Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S C	18	18.2	15	14.8	33	33.0
	M Q	1	0.8	0	0.2	1	1.0
	M C	24	23.4	0	0.2	24	24.0
	IC Q	9	7.7	1	2.3	10	10.0
	TOTAL	52	52.1	16	15.9	68	68.0
Cierre	S Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S C	37	37.4	12	11.6	49	49.0
	M Q	1	0.8	0	0.2	01	1.0
	M C	1	0.8	0	0.2	01	24.0
	IC Q	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	TOTAL	39	39.0	12	12.0	51	51.0

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.

La tabla 12 corresponde a la categoría de capacitación en EIB y la asociación con cada etapa del proceso de enseñanza PE (inicio, proceso y salida). Del total, 17 de los



docentes evaluados, 13 confirman que sí tuvieron capacitación en EIB y 4 docentes manifiestan que no tuvieron capacitación en EIB, ahora, despejando cada etapa:

En el momento de inicio; de las 39 posibles respuestas entregadas por el grupo que consigna SI tener capacitación en EIB, 17 respuestas son MC, 7 respuestas corresponden a IQC, 5 respuestas dieron SQ, 5 respuestas dieron SC y 5 respuestas dieron MQ; mientras en el grupo que consigna NO tener capacitación en EIB, de las 12 respuestas entregadas por el grupo de docentes que no tuvieron capacitación en EIB, 10 respuestas dieron SC, 2 respuestas corresponden a MC, 0 corresponden a SQ, 0 respuesta corresponde a MQ y 0 respuestas dieron a IQC.

En el momento de desarrollo; de las 52 respuestas entregadas según capacitación en EIB, 24 respuestas son MC, 18 respuestas son SC, 9 respuestas IQC, 1 respuesta es de MQ y 0 respuestas para SQ; de las 16 respuestas ofrecidas por el grupo de docentes que **no** tuvieron capacitación en EIB, 15 respuestas son SC, 1 respuestas dio a IQC, 0 respuesta, ósea nadie respondió a SQ, MQ y MC.

En el momento de cierre; de las 39 respuestas entregadas según capacitación en EIB, 37 respuestas cedidas corresponden al ítem solo castellano (SC), dieron una sola respuesta en MQ y MC, y ninguna respuesta se ubica en los ítems SQ y IQC; de las 15 respuestas ofrecidas por el grupo de docentes que **no** tuvieron capacitación en EIB, 12 dieron como respuesta solo castellano (SC) y las demás alternativas no tuvieron ninguna respuesta a favor.

La tabla 12 muestra el comportamiento del uso de la lengua quechua y castellano durante el proceso de enseñanza (inicio, desarrollo y cierre) en relación al número de profesores que han accedido a la capacitación en educación intercultural bilingüe EIB y por consiguiente estén en el registro DIGEIBIRA del ministerio de educación.



De los 19 docentes evaluados, en el primer grupo 13 consignan **SI** tener capacitación en EIB, mientras en el segundo grupo 4 declara **NO** tener capacitación en EIB. El primer grupo es de mayor interés para nuestros fines de estudio, sin desmerecer los resultados obtenidos en el segundo grupo.

Nuevamente en esta tabla muestra una situación de bilingüismo incipiente en el primer grupo a pesar de SI tener capacitación en EIB, los datos muestran un bilingüismo incipiente y una crecida progresiva según los datos más relevantes, en inicio más castellano 17, en desarrollo más castellano 24 y en cierre solo castellano 37, solo en la etapa de inicio se da una cierta diversidad de respuestas, estas son uso igual quechua castellano 07, solo quechua 05 y más quechua 05.

Según Backer, (1993) Bilingüismo incipiente, son personas con una competencia mínima en una segunda lengua. Un bilingüe incipiente maneja bien solo una de las dos lenguas que conoce. Esta afirmación confirma los resultados observados. Sin embargo, preocupa.

Según información de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de San Antonio de Putina, para acceder a una plaza de nombramiento y/o contrato en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, es requisito indispensable contar con una constancia de dominio en oralidad y escritura en el idioma quechua registradas en el DIGEIBIRA, ya que dichas instituciones educativas cuentan con categoría de ruralidad y requerimiento EIB.

Se pudo indagar por testimonio de un docente.

La mayoría de docentes se capacita en EIB para adjudicar plaza en esta zona porque esto también significa un bono económico extra a su sueldo, además tienes más posibilidades ya sea en la ciudad como en la zona rural (...), pero en



realidad no todos pueden dominio total, menos van poder desarrollar una sesión de clases, así como hay profesor para ingles debería haber un profesor que enseñe quechua exclusivo. También, por otro lado, la mayoría de los padres de familia no quieren que se les enseñe o se les hable en quechua a sus hijos, yo los mando para que hablen mejor que yo castellano dicen y no puedes hacer nada. (B.G.Q. 13. 10.19).

En consecuencia, la capacitación profesional no es garantía de que se cumpla con la enseñanza en lengua quechua, los docentes mínimamente aplican los conocimientos recibidos en las capacitaciones.

Como manifiesta el docente existe muchas condicionantes que dificulta el hacer uso de la lengua quechua como lo propende las políticas educativas del Perú para el ámbito rural. Esta realidad muy poco conocida afecta en el desarrollo de la identidad cultural, comunal, familiar y personal del estudiantado desarraigándolo de su lengua originaria y su cultura.

Uno de los motivos por los cuales no se enseña el quechua, es porque el Ministerio de Educación dota con de textos descontextualizados a la zona, según información de los propios docentes. Un ejemplo es, la evidencia de textos con contenido en quechua chanka o quechua centro, los mismos que difieren del quechua Collao o Sureño, que es de nuestro contexto.

Lo que se ha podido comprobar es que, a pesar del esfuerzo del Ministerio de Educación por incentivar con un bono económico a los docentes capacitados en EIB no se ven resultados visibles, la realidad indica que cada año va aminorando la población estudiantil con dominio en lenguas originarias en nuestra realidad el quechua.

Algo importante que también señalan los propios docentes es que, una gran mayoría de padres de familia se niegan a que sus hijos sean educados en su lengua materna, lo que en la práctica crea en el estudiante una suerte de inestabilidad identitaria con su propia comunidad, cultura y lengua.

3.3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PARA DIGLOSIA

Tabla 13

Tipo de Diglosia predominante en Actos Formales

Variante Alta. Uso de lengua	SQ	SC	MQ	MC	IQC	TOTAL
P 1	1	8	2	5	1	17
P 2	0	7	1	8	1	17
P 3	0	17	0	0	0	17
P 4	0	11	1	5	0	17
P 5	0	16	0	1	0	17
Total	1	59	4	19	2	17

P = Pregunta, SQ = Solo Quechua, SC = Solo Castellano, MQ = Más Quechua, MC = Más Castellano y IQC = Igual Quechua Castellano.

Nota: Ficha de encuesta al docente

La tabla 13 describe el uso de las lenguas quechua y castellano de los docentes de EIB en los contextos comunicativos de actos formales, ósea, **variante alta**, están planteadas 5 preguntas en escenarios de importancia comunicativa, social y formalidad, donde los 17 docentes responden lo siguiente: de las 85 respuestas cedidas, 59 respuestas indican solo castellano (SC), 19 respuestas indican más castellano (MC), 4 respuestas indican más quechua (MQ), 2 respuestas indican igual quechua castellano (IQC) y 1 respuesta indica solo quechua (SQ). Es evidente, los resultados muestran mayor frecuencia de uso del castellano como lengua predominante en el uso cuando a actos formales concierne.



Según los resultados se observa **diglosia de variante alta en el uso del castellano**, ya que, en situaciones comunicativas de importancia y formalidad es más frecuente, dotándole así prestigio lingüístico, este contexto lo podemos entender mejor con el propio testimonio de los docentes, así, por ejemplo, nos revela.

En reuniones nos comunicamos en castellano, mal o bien toda la comunidad educativa lo entiende, por ejemplo: en las reuniones con los padres de familia en su mayoría hablamos castellano, para los papas o mamás que no entienden castellano se les hace entender en quechua, pero son pocos, los profesores que hablan aymara o solo habla castellano necesariamente tienen que hablarles en castellano a sus padres de familia. Ahora, en las reuniones se levantan actas, el secretario lo escribe en castellano así no sepa hablar bien el castellano, nunca hemos hecho un acta en quechua... los actos cívicos son en castellano, cada actividad escolar se hace en castellano, así es. (13.01.19. M.P.O)

Nótese que los padres de familia influyen bastante en cómo se conduce la comunicación dentro de la comunidad educativa y de la misma educación de sus hijos. Así también nos lo demuestra con su testimonio un docente.

Para los profesores es más fácil usar el castellano en las sesiones de enseñanza, la metodología, el currículo nacional está escrita en castellano, muchos alumnos ya no saben quechua, tampoco sus papas quieren que se les enseñe, entonces es como enseñar de cero (...). El quechua lo utilizamos generalmente solo en el inicio de clases para saludar, el proceso es en castellano, y la salida es más fácil utilizar el castellano para la retroalimentación de las clases. (13.10.19. A.C.A.)

Tabla 14*Tipo de Diglosia predominante en Actos Informales*

Variante Baja.						
Uso de lengua.	SQ	SC	MQ	MC	IQC	TOTAL
P 1	1	1	4	10	1	17
P 2	0	9	0	8	0	17
P 3	1	4	2	9	1	17
P 4	0	1	3	10	3	17
P 5	0	6	2	8	1	17
Promedio	2	21	11	45	6	17

P = Pregunta, SQ = Solo Quechua, SC = Solo Castellano, MQ = Más Quechua, MC = Más Castellano y IQC = Igual Quechua Castellano.

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.

La tabla 14 describe el uso de las lenguas quechua y castellano en los contextos comunicativos de los docentes de EIB en actos *informales*, ósea, **variante baja**, describe el resultado de diglosia de variante baja en los contextos comunicativos denominados informales, están planteadas 5 preguntas en escenarios de informalidad a los 17 docentes: de las 85 respuestas cedidas, 45 respuestas indican más castellano (MC), 21 respuestas indican más castellano (SC), 11 respuestas indican más quechua (MQ), 6 respuestas indican igual quechua castellano (IQC) y 2 respuesta indica solo quechua (SQ).

Los resultados muestran, también, mayor frecuencia de uso del castellano como lengua predominante en el uso cuando la comunicación se hace en actividades informales o sea **diglosia de variante baja**, Sin embargo, en comparación con la variante alta el uso de la lengua castellana es menor, en consecuencia, en ambos escenarios se muestra una indudable subordinación de la lengua quechua.

El tipo de diglosia con predominio en el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de educación de los docentes EIB de la comunidad de Potoni, distrito de Sina son: diglosia **variante alta para el castellano**, se identifica cuando prevalece el uso de

una lengua en actos y actividades comunicativas de mayor importancia y mayor formalidad, así, manifiesta su ocupación predominante y de prestigio social y cultural. Mientras tanto, en contraste, la **diglosia variante baja para el quechua**, se identifica cuando una de las lenguas en uso, tiene mayor presencia comunicativa en actos y actividades comunicativas de menor importancia, informales o coloquiales, esta característica la denota subordinada ante la presencia de la lengua en uso habitual de la variante alta.

3.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL (BILINGÜISMO Y DIGLOSIA)

Hipótesis alterna. Existe tipos de fenómenos lingüísticos: bilingüismo incipiente y diglosia alta (castellano) que predominan en el uso de las lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de Educación Intercultural Bilingüe de las Instituciones Educativas de la Comunidad de Potoni – Sina.

Hipótesis nula. No existe tipos de fenómenos lingüísticos: bilingüismo incipiente y diglosia alta (castellano) que predominan en el uso de las lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de Educación Intercultural Bilingüe de las Instituciones Educativas de la Comunidad de Potoni – Sina.

Prueba estadística a usar: Usamos la prueba estadística de Chi cuadrada de Pirson, que tiene la siguiente fórmula.

Nivel de Significancia: El nivel de significancia o error que elegimos es del 5% que es igual a $\alpha=0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

$$\text{chi cuadrada calculada } X_c^2 = \sum = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Los grados de libertad (GL): para esta tabla será del 5% que es igual a $\alpha=0,05$, con nivel de confianza del 95%.



Hallamos grados de libertad y el valor de chi cuadrada tabla = X^2_t

$$G1 = (f - 1)(C - 1) = X^2_t$$

$$G1 = (F-1) (C-1)$$

$$G1 = (5-1) (5-1)$$

$$G1 = 16$$

$$\text{chi cuadrada tabla } 16 = X^2_t = 26.30$$

Región de aceptación: chi cuadrada X^2_c calculada > 26.30

Región de rechazo: chi cuadrada X^2_c calculada \leq 26.30

Tabla 15

Frecuencias observadas

TIPOS	BILINGUISMO			DIGLOSIA		TOTAL
	I	D	C	VA	VB	
SQ	5	0	0	1	2	8
SC	15	33	49	59	21	178
MQ	5	1	1	4	11	22
MC	19	24	1	19	45	107
IQC	7	10	0	2	6	25
TOTAL	51	68	51	85	85	340

I=Inicio, D = Desarrollo, C = Cierre, VA=Variante Alta, VB=Variante Baja.

SQ=Solo Quechua, SC=Solo Castellano, MQ=Más Quechua, MC=Más Castellano y IQC=Igual Quechua Castellano.

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.

Tabla 16

Frecuencias esperadas

TIPOS	BILINGUISMO			DIGLOSIA		TOTAL
	I	D	C	VA	VB	
SQ	4.8	0.2	0.0	1.3	2.1	8.4
SC	15.1	33.6	48.3	58.2	20.7	175.5
MQ	4.9	0.1	0.0	4.7	11.2	20.9
MC	18.5	23.5	0.0	18.6	44.7	68.2
IQC	6.9	9.4	0.7	2.2	7.6	26.8
TOTAL	50.2	66.8	49.0	73.1	60.7	299.8

Nota: Prueba estadística.

Tabla 17

Aplicación del diseño estadístico de la chi-cuadrada

CELDA N°	<i>f_o</i>	<i>f_e</i>	$\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
1 SQ-I	5	4.8	0.18
2 SQ-D	0	0.2	1.6
3 SQ-C	0	0.0	1.2
4 SQ-VA	1	1.3	0.5
5 SQ-VB	2	2.1	0.0
6 SC-I	15	15.1	5.12
7 SC-D	33	33.6	12.03
8 SC-C	49	48.3	18.62
9 SC-VA	59	58.2	5.39
10 SC-VB	21	20.7	12.41
11 MQ-I	5	4.9	0.87
12 MQ-D	1	0.1	2.62
13 MQ-C	1	0.0	1.60
14 MQ-VA	4	4.7	0.40
15 MQ-VB	11	11.2	5.5
16 MC-I	19	18.5	0.54
17 MC-D	24	23.5	14.11
18 MC-C	1	0.0	0.31
19 MC-VA	19	18.6	2.86
20 MC-VB	45	44.7	12.45
21 IQC-I	7	6.9	2.81
22 IQC-D	10	9.4	5.0
23 IQC-C	0	0.7	3.75
24 IQC-VA	2	2.2	2.89
25 IQC-VB	6	7.6	0.01

$$\sum = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} = 112.85$$

$$X_c^2 = 112.85$$

Nota: Prueba estadística.



Decisión. Desde que chi cuadrada calculada $X_c^2 = 112.85$ es mayor que chi cuadrada tabla $X_t^2 = 26.30$ se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que existe tipos de fenómenos lingüísticos: bilingüismo incipiente y diglosia alta (castellano) que predominan en el uso de las lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de Educación Intercultural Bilingüe de las Instituciones Educativas de la Comunidad de Potoni – Sina.

3.5. PRUEBA DE HIPÓTESIS DIMENSIÓN BILINGÜISMO

Hipótesis alterna. El tipo de bilingüismo incipiente predomina en el proceso de enseñanza de docentes según el género, formación académica y capacitación en EIB de docentes en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni - Sina.

Hipótesis nula. El tipo de bilingüismo incipiente **no** predomina en el proceso de enseñanza de docentes según el género, formación académica y capacitación en EIB de docentes en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni - Sina.

Prueba estadística a usar: Usamos la prueba estadística de Chi cuadrada de Pirson, que tiene la siguiente fórmula.

Nivel de Significancia: El nivel de significancia o error que elegimos es del 5% que es igual a $\alpha = 0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

$$\text{chi cuadrada calculada } X_c^2 = \sum = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Los grados de libertad (Gl): para esta tabla será del 5% que es igual a $\alpha = 0,05$, con nivel de confianza del 95%.

Hallamos grados de libertad y el valor de chi cuadrada tabla = X_t^2

$$Gl = (f - 1)(C - 1) = X_t^2$$



$$G1 = (F-1) (C-1)$$

$$G1 = (5-1) (3-1)$$

$$G1 = 8$$

$$\text{chi cuadrada tabla } 8 = X^2_t = 15.51$$

Región de aceptación: chi cuadrada X^2_c calculada > 15.51

Región de rechazo: chi cuadrada X^2_c calculada ≤ 15.51

Cálculo de la prueba estadística:

Tabla 18

Tabla de distribución para tipo de bilingüismo

Uso de lengua	Proceso de enseñanza							
	Inicio		desarrollo		Cierre		Total	
	FO	FE	FO	FE	FO	FE	FO	FE
SQ	05	4.8	0	0.2	0	0.0	05	5.0
SC	15	15.1	33	33.6	49	48.3	97	97.0
MQ	05	4.9	01	0.1	01	0.0	07	7.0
MC	19	18.5	24	23.5	01	0.0	44	44.0
IQC	07	6.9	10	9.4	0	0.7	17	7.0
TOTAL	51	50.2	68	66.8	51	49.0	170	168.0

FO = frecuencia Observada y FE = Frecuencia Esperada

SQ=Solo Quechua, SC=Solo Castellano, MQ=Más Quechua, MC=Más Castellano y IQC=Igual Quechua Castellano.

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.

Tabla 19*Aplicación del diseño estadístico de la chi-cuadrada*

CELDA N°	<i>f_o</i>	<i>f_e</i>	$\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
1 SQ-INICIO	5	4.8	8.16
2 SQ-DESARROLLO	0	0.2	2.00
3 SQ-CIERRE	0	0.0	1.5
4 SC-INICIO	15	15.1	6.83
5 SC- DESARROLLO	33	33.6	0.86
6 SC- CIERRE	49	48.3	13.60
7 MQ-INICIO	5	4.9	4.01
8 MQ- DESARROLLO	1	0.1	1.15
9 MQ- CIERRE	1	0.0	0.57
10 MC- INICIO	19	18.5	2.54
11 MC- DESARROLLO	24	23.5	2.32
12 MC-SALIDA	1	0.0	11.27
13 IQC-INICIO	07	6.9	0.70
14 IQC- DESARROLLO	10	9.4	1.50
15 IQC-CIERRE	0	0.7	5.1

$$\Sigma = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} = 62.18$$

$$X_c^2 = 62.18$$

Nota: Prueba de hipótesis.

Decisión. Desde que chi cuadrada calculada $X_c^2 = 62.18$ es mayor que chi cuadrada tabla $X_t^2 = 15.51$ se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que, el tipo de bilingüismo incipiente predomina en el proceso de enseñanza de docentes según el género, formación académica y capacitación en EIB de docentes en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni - Sina.

3.6. PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LA DIMENSIÓN DIGLOSIA

Hipótesis alterna. Existe diglosia variante alta de uso formal que predomina en lengua castellana; mientras que la variante baja es la lengua quechua que tiene uso informal de convivencia social en procesos de comunicación de docentes de las Instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

Hipótesis nula. No existe diglosia variante alta de uso formal que predomina en lengua castellana; mientras que la variante baja es la lengua quechua que tiene uso informal de convivencia social en procesos de comunicación de docentes de las Instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

Prueba estadística a usar: Usamos la prueba estadística de Chi cuadrada de Pirson, que tiene la siguiente fórmula.

$$\text{chi cuadrada calculada } X_c^2 = \sum = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Nivel de Significancia: El nivel de significancia o error que elegimos es del 5% que es igual a $\alpha = 0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

Los grados de libertad (Gl): para esta tabla será del 5% que es igual a $\alpha = 0,05$, con nivel de confianza del 95%.

Hallamos grados de libertad y el valor de chi cuadrada tabla = X_t^2

$$Gl = (f - 1)(C - 1) = X_t^2$$

$$Gl = (F-1) (C-1)$$

$$Gl = (10-1) (2-1)$$

$$Gl = 9$$



$$\text{chi cuadrada tabla} = X_t^2 = 16.91$$

Región de aceptación: chi cuadrada X_c^2 calculada > 16.91

Región de rechazo: chi cuadrada X_c^2 calculada ≤ 16.91

Cálculo de la prueba estadística:

Tabla 20

Tabla de distribución para tipo de variante diglosia

Dimensión	Diglosia Variante Alta		Diglosia Variante Baja		Sumatoria Variantes	
	F O	F E	F O	F E	F O	FE
S Q	01	1.3	02	2.1	03	3.4
S C	59	58.2	21	20.7	80	78.9
M Q	04	4.7	11	11.2	15	15.9
M C	19	18.6	45	44.7	64	63.3
I Q C	02	2.2	06	7.6	08	9.8
Total	85	73.1	85	60.7	170	133.8

F O = Frecuencia Observada y F E = Frecuencia Esperada

SQ=Solo Quechua, SC=Solo Castellano, MQ=Más Quechua, MC=Más Castellano y IQC=Igual Quechua Castellano.

Nota: Guía de observación y ficha de encuesta al docente.

Tabla 21*Aplicación del diseño estadístico de la chi-cuadrada para diglosia*

CELIDAS	f_o	f_e	$\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
1 VA-SQ	01	1.3	0,10
2 VB-SQ	02	2.1	0.16
3 VA-SC	59	58.2	13.31
4 VB-SC	21	20.7	7.38
5 VA-MQ	04	4.7	3.39
6 VB-MQ	11	11.2	5.63
7 VA-MC	19	18.6	7.75
8 VB-MC	45	44.7	9.09
9 VA-IQC	02	2.2	0.39
10 VB-IQC	06	7.6	1.31

$$\sum = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} = 36.46$$
$$X_c^2 = 36.46$$

Nota: Prueba de hipótesis.

Decisión. Desde que chi cuadrada calculada $X_c^2 = 36.46$ es mayor que X_t^2 tabla = 16.91 se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose **que existe diglosia variante alta de uso formal que predomina en lengua castellana;** mientras que la variante baja es la lengua quechua que tiene uso informal de convivencia social en procesos de comunicación de docentes de las Instituciones educativas de la comunidad de Potoni – Sina.



3.7. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados aceptamos la hipótesis alternativa general que establece existen tipos de fenómenos lingüísticos: bilingüismo y diglosia que predominan en el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

Los resultados muestran la presencia de bilingüismo y diglosia, en principio porque las convocatorias laborales a las plazas de docencia de las instituciones educativas de la comunidad de Potoni intervenidas en esta investigación, tienen el requerimiento de profesores con dominio de lengua quechua, además, observando los resultados de los instrumentos de investigación y los testimonios de las entrevistas podemos concluir que si existe fenómenos lingüísticos en el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza, de los cuales los más visibles son el bilingüismo y la diglosia, también notamos que los mismos son transversales a la condición de Genero de los docente, la formación académica y capacitación en EIB. Véase tabla 8 y tabla 9.

Estos resultados guardan relación con lo que, en tesis, Rodríguez, (2016) señala “la relación directa existente entre el nivel de conocimiento del proceso de implementación de la educación intercultural bilingüe con las actitudes hacia la interculturalidad por los docentes de las instituciones educativas”, a lo expuesto podemos deducir que las Instituciones Educativas del ámbito rural tienen implementados la educación intercultural bilingüe, por consiguiente en los procesos de enseñanza se da el fenómeno del bilingüismo y diglosia , por ello este estudio es acorde con lo hallado.

A efecto de los hallazgos encontrados aceptamos la primera hipótesis alternativa específica, que señala “el tipo de bilingüismo incipiente predomina en el uso de lenguas



quechua y castellano en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina”.

Los resultados muestran que El tipo de bilingüismo que predomina en el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de enseñanza es el **bilingüismo incipiente**, es decir un bilingüismo nativo, no competente e informal; también podemos concluir que este fenómeno de **bilingüismo incipiente** es transversal a las categorías de las categorías de género, formación profesional y capacitación en EIB.

Estos resultados guardan relación con las conclusiones de la tesis de Rodríguez (2016), “El uso de lenguas en el aula no está siendo asumida por el docente como parte de una educación intercultural, que desarrolle una comunicación bilingüe entre la escuela, familia y comunidad”. Lo que significa que los docentes no están haciendo uso equilibrado del quechua y castellano durante los procesos formales de enseñanza en los estudiantes de educación básica regular, debido a que la mayoría de docentes desarrollan sus sesiones solo en el idioma castellano a sabiendas de que se trata de instituciones educativas registradas en educación intercultural bilingüe, así mismo se trata de escolares de los tres niveles básicos de educación que tienen como lengua materna el quechua. Estudio con el que si estamos de acuerdo.

Pero no concuerda con los resultados de la tesis de Terán, (2006) “La enseñanza de la lengua quechua en la escuela no responde a las demandas de la población”, que en testimonio nos indicaban que muchas veces los mismos padres de familia se oponían a la educación de sus hijos en quechua.

A efecto de los hallazgos encontrados aceptamos la segunda hipótesis alternativa específica, que señala “el tipo de diglosia, variante alta de uso formal predomina en la



lengua castellana durante el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina”.

La diglosia que predomina en el uso de lenguas quechua y castellano en el proceso de educación de los docentes EIB de la comunidad de Potoni, distrito de Sina es: **diglosia variante alta para el castellano**, se identifica cuando prevalece el uso de una lengua en actos y actividades comunicativas de mayor importancia y mayor formalidad, así, manifiesta su ocupación predominante y de prestigio social y cultural. Mientras tanto, en contraste, la **diglosia variante baja para el quechua**, se identifica cuando una de las lenguas en uso, tiene mayor presencia comunicativa en actos y actividades comunicativas de menor importancia, informales o coloquiales, esta característica la denota subordinada ante la presencia de la lengua en uso habitual de la variante alta.

Encontramos coincidencia con la investigación de Castro, (2008) que llega a la conclusión de “que el castellano es una lengua de uso casi generalizado, que sirve para la vida académica, y sin embargo el quechua solo sirve para cuestiones de segundo orden”. Tapia, (2002). En cuya investigación el objetivo planteado fue: “Identificar el uso de las lenguas de las escuelas EIB como estrategia metodológica”. Diseño de investigación cualitativa de naturaleza descriptiva, donde concluyó que: “en las escuelas en aula, las lenguas quechua y castellano en sus 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 de uso restringido”. Estudios con los cuales concordamos.

Pero encontramos cierta discrepancia con las conclusiones de Lomas, (1999) que afirma “Todas y cada una de las lenguas del mundo son iguales en la medida en que contribuyan a la construcción de la identidad psicológica y sociocultural de las personas



y de los pueblos y en esta tarea no hay una lengua mejor que otra” evidentemente en la comunidad educativa escolar de las II.EE.s estudiadas esta afirmación no se cumple.

Sin embargo, a pesar de saber que debemos partir de su cultura y lengua, seguimos arrastrando los prejuicios, para luego enseñar en la lengua dominante, lo cual por ser un niño andino sufre conflicto cognitivo que solo ahí queda.

Para (Siguán & Mackey, 1986)“la lengua no es solo un medio de comunicación entre un grupo de hombres que comparten la misma lengua; es también el símbolo visible de la pertenencia al grupo y puede convertirse incluso en el símbolo de la identidad del grupo”. En este sentido, la lengua no solo es para comunicarse, sino también, para identificarse como grupo cultural.

Cabe recordar que los individuos bilingües no existen aislados, como islas separadas, sino, la gente que habla dos o más lenguas existe en grupos, en comunidades y en regiones. A pesar que el bilingüismo es atributo a un hecho personal, pero es un hecho de un grupo, dentro de una sociedad, a lo que se denomina bilingüismo social (Backer 1997 & Von Gleich 1987).



CONCLUSIONES

PRIMERO: Describir el uso de lenguas quechua y castellano que predominan en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina.

SEGUNDO: En este trabajo se describió el uso de lenguas quechua y castellano que predominan en el proceso de enseñanza de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina. Lo más importante de la descripción del uso de lengua quechua castellano fue encontrar los fundamentos empíricos de las cuales nace la problemática estudiada porque sin conocer los orígenes no sería posible identificar los fenómenos, ni determinar las variables ni unidades de estudio. Lo que más ayudó a describir este objetivo fue el uso de la metodología cuantitativa y cualitativa por mediante sus instrumentos concurrentes en una sola metodología de carácter mixta porque si bien son enfoques diferentes también lo son complementarias. Lo más difícil de describir fue el hermetismo de algunos docentes y la poca voluntad por colaborar al rato de brindar información en un inicio.

TERCERO: En este trabajo se identificó el tipo de bilingüismo que predomina en el proceso de enseñanza de docentes según el género, formación académica y capacitación en EIB de docentes de educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina; Lo más importante al identificar el tipo de bilingüismo que predomina en el proceso de enseñanza fue hallar el predominio del bilingüismo incipiente, la misma



que es transversal a las categorías de género, formación profesional y capacitación en EIB, hallar el procedimiento del uso de la lengua quechua o castellano dependiendo del momento en el proceso de enseñanza, también acercarnos a la información desde un punto de vista personal de los docentes; lo que más ayudo para poder determinar fueron.

CUARTO: En este estudio se Determinó el tipo de diglosia que predomina en el proceso de enseñanza de docentes de Instituciones Educación Intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la comunidad de Potoni, distrito de Sina. Lo más importante fue determinar que prevalece la lengua castellana como diglosia variante de variante alta, se llegó a esta conclusión por el uso del castellano en actos y actividades comunicativas de mayor importancia y mayor formalidad, y que así, manifiesta su ocupación predominante y de prestigio social y cultural. Mientras tanto, en contraste, la diglosia variante baja es para el quechua, porque solo tiene mayor presencia comunicativa en actos y actividades comunicativas de menor importancia, informales o coloquiales, esta característica la denota subordinada ante la presencia de la lengua en uso habitual de la variante alta.



RECOMENDACIONES

PRIMERO: A las autoridades de las DRE, UGELs y municipalidades sugerimos que implementen programas educativos donde puedan involucrar a profesionales de las ciencias sociales (antropólogos, sociólogos, etc.) para intervenir en las comunidades e instituciones de ruralidad sensibilizando y concientizando a la comunidad educativa (directores, docentes, estudiantes, padres de familia y población en general) a preservar su lengua originaria por medio de la educación básica regular, logrando así el uso del bilingüismo equilibrado, que es el manejo fluido de dos lenguas en varios contextos. Además, fomenten el uso del quechua como variante alta, es decir para los usos públicos, oficiales y solemnes.

SEGUNDO: A las autoridades del Ministerio de Educación se dignen a implementar políticas públicas donde en coordinación con la DRE, UGELs y municipalidades se dicten sesiones de aprendizaje con docentes debidamente capacitados cursos exclusivos de lenguas originarias.

TERCERO: Dado que existe un incentivo de parte de las políticas nacionales educativas por gratificar a los docentes con capacitación en EIB, exhortamos a los docentes a desarrollar sus sesiones de aprendizaje también en el idioma quechua promoviendo así el bilingüismo equilibrado.

CUARTO: Exhortamos a los docentes mayor compromiso con la comunidad y las instituciones del ámbito rural, que a través de la educación fomentemos en la comunidad educativa a comunicarnos en nuestro idioma, revaloremos el uso de nuestra lengua en todo espacio de comunicación ya sea formal o



informal, promoviendo el uso del quechua como variante alta, con la finalidad de revalorar la identidad y cultura de nuestros estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, X., & Romero, R. (2004). *Interculturalidad. Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica*. La Paz – Bolivia: MEC y D.
- Anyarin, T. (2003). *Diccionario quechua*. Lima-Perú.
- Arratia, V. (2004). *Primero identidad cultural, después la EIB” concepciones*. Cochabamba - Bolivia .
- Backer, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid.
- Ballon, A. (2002). *Introducción al derecho de los pueblos indígenas. Programa de comunidades nativas*. Lima.
- Bernal, A. (2008). *La diglosia fenómeno sociolingüístico de restricción en los aprendizajes por la percepción cognitiva*. Puno – Perú.
- Calfuqueo, J. (2001). *Demandas y opiniones para la enseñanza de la lengua Mapuche – Chile*. Cochabamba: Tesis de maestría PROEIB Andes.
- Carranza, F. (1993). *Resultados Lingüísticos del Contacto Quechua y español*. Lima: CONCYTEC.
- Castro, E. (2008). *Transferencia Lingüística en Bilingües quechua – castellanos*. Puno – Perú.
- Cerrón, R. (2013). *Lingüística Quechua*. Lima: PUCP Fondo Editorial.
- Cong. De la Rep. Del Perú . (1993). *Constitución Política del Estado*. Lima: CRP.
- Egas, A. (2017). *La influencia de contexto social diglosico y la aculturación*. Ecuador.
- Etxebarria, M. (1995). *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: Ediciones FBV.



- Ferguson, C. (1958). *Antología de los estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Mexico: UNAM.
- Ferguson, C. (1984). “Diglosia”. *Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística*. 2da. Edic. Mexico UNAM.
- Fishman, J. (1972). *Sociología de la lengua*. Madrid: Catedra S.A.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós.
- Godenzzi, J. (1998). *Interculturalidad, modernización y desarrollo en los andes*. Cusco.
- Hernandez Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación* . México: Mc Graw-Hill.
- Hernandez, A. (1992). *Historia y presente del español de América*. Valladolid: JCyL.
- I, V. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa, nuevas tendencias y retos*. Costa Rica: Centro de investigación y docencia en educación.
- Julca, F. (2004). “Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso”. Cochabamba – Bolivia.
- Jung, I., & Lopez, L. (1989). *Las lenguas en la educación bilingüe Puno*. Puno - Lima: GTZ. 2da. Edición.
- Labov, W. (1972). *Sociolingüística*. Philadelphia.
- Lapesa, R. (1997). *Mi experiencia en la enseñanza del español y su literatura*. Madrid: Minerva .
- Ley General de Educación N° 28044 . (s.f.). *su reglamento de Educación Básica Regular DS.N°013-2004-ED*.



- Leyton, M. (2005). *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas... de la IX región*". Tamuco – Chile.
- Lloclla, L. (2019). *Percepciones sobre la educación intercultural bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba - Andahuaylas*. Obtenido de RENATI: <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11400>
- Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosa con las palabras* . Buenos Aires: Paidós.
- López, L. (1996). *Donde el Zapato aprieta: tendencias y desafíos de EIB en el Perú*. Cusco – Perú: Revista andina año a1. Educación Bilingüe en los andes.
- Lopez, L. (1999). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericano de Educación*, 47-98.
- López, L. (2000). *Interculturalidad y educación en América Latina. Políticas curriculares en el Perú y los Países andinos*. Perú.
- López, L. E. (1996). *No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- López, L., & Kuper, W. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Marzal, M. (1999). *Las Misiones Jesuitas, una Utopía Posible?* Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MINEDU. (2013). *EIB*. Lima.
- Ministerio de Educación . (1997). *Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: UNIBIMED.



- Miranda, T. (2012). *Posibilidades y limitaciones de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú*. Obtenido de RENATI: <https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.00.00>
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú: reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: CEPES.
- Morillo, E. (1994). *reforma educativa en el Perú del siglo XX*. Lima: La luz apagada.
- Palomino, G. (2009). *Investigación cualitativa y cuantitativa en educación*. Puno-Perú: 4ta Edición.
- Pedroviejo, J. M. (2011). *Primeros Contactos Del Español Con Las Lenguas Indígenas De América*. Obtenido de Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/751>
- Platt, t. (2018). De mediación sin intérpretes a escribanos bilingües. Diglosia, bilingüismo y escritura en la provincia de Chayanta (Potosí) durante la República boliviana. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales PUCP*, vol. XXXVI(núm. 4), 145-193.
- Quiroga, J. (2014). *“Ideologías lingüísticas de docentes y alumnos participantes*. Chile: Universidad de Chile.
- Sanga, E. (2006). *Lo que se dice y hace de la EIB en una comunidad aimara en transición en el departamento de Puno – Perú*. Bolivia.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid – España: 4ta. Ed.
- Siguán, M., & Mackey, W. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.



- Tapia, Y. (2002). *“Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo - Puno”*. Bolivia.
- Tapia, Y. (2002). *Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo . Puno.*
- Terán, M. (2006). *La enseñanza de la DIGLOSIA en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya.* Cochabamba – Bolivia.
- Valcarcel, C. d. (1961). *Historia de la educacion peruana.* Lima: Libro viejo.
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación. nuevas tendencias y retos.* Costa Rica: Centro de Investigación y Docencia en Educación.
- Vigil, N. (2000). *El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú.* Lima: En TAREA Revista de educación y cultura N°59.
- Zárate, A. (2008). *Hacia una Pedagogía Andina.* Puno – Perú: Editorial: ABEDUL. Primera Edición.
- Zúñiga, M. (1993). *Educación Bilingüe 3. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural y bilingüe.* Bolivia: UNICEF.



ANEXOS



ANEXO 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE EN AULA

1. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa:	
Distrito:	Lugar:
Ciclo:	Grado(s):
Tipo de Institución Educativa: Unidocente () Multigrado () Polidocente completo ()	
Zona de Ubicación: Rural () Urbano ()	

2. BILINGUISMO

INDICADORES		Sólo quechua	Sólo castellano	Más quechua	Más castellano	Igual castellano	0-
INICIO	Motiva la sesión con relatos y/o cuentos con el uso de las lenguas: quechua – castellano.						
	Recoge los saberes previos con el uso de lenguas: quechua – castellano.						
	Promueve participación de los niños y niñas con el uso de lenguas: quechua – castellano.						
DESARROLLO	Explica el tema con el uso de lenguas: quechua – castellano.						
	Propicia el trabajo individual y grupal con el uso de leguas: quechua – castellano.						
	Pone ejemplos con el uso de lenguas: quechua – castellano.						
	Refuerza el tema con el uso de lenguas: quechua – castellano.						
CIERRE	Hace indicadores para realizar tareas en lenguas: quechua – castellano.						
	Utiliza organizadores visuales con el uso de lenguas: quechua – castellano.						
	Aplica instrumentos de evaluación con el uso de lenguas: quechua – castellano.						

VALORACIÓN: -Sólo quechua -Sólo castellano -Más quechua -Más castellano - Igual Q-C.



ANEXO 2. CUESTIONARIO A DOCENTE DE AULA

1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL DOCENTE:

- 1.1. I. E.:..... N°.....
- 1.2. Comunidad/parcialidad:
- 1.3. Nivel:.....Especialidad:.....Sexo:
- 1.4. Ciclos a cargo: Secciones:

2. FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE:

- 2.1. Egresado de la universidad SI () NO ()
- 2.2. Egresado del pedagógico SI () NO ()
- 2.3. Egresado de maestría SI () NO ()
- 2.4. Grado académico de maestría SI () NO ()
- 2.5. Egresado de doctorado SI () NO ()
- 2.6. Grado académico de doctorado SI () NO ()
- 2.7. Otros estudios y/o grados

Especificar:.....

- 2.8. Con capacitación en E.I.B. SI () NO ()
- 2.9. Necesita capacitarse en E.I.B. SI () NO ()
- 2.10. Segunda especialización en E.I.B. SI () NO ()

3. SECUENCIA DE ADQUISICIÓN DE LENGUAS:

- 3.1. Primera lengua adquirida : Quechua () Aimara () Castellano ()
- 3.2. Segunda lengua aprendida: Quechua () Aimara () Castellano ()
- 3.3. Lengua materna de mis padres:
- Padre: Quechua () Aimara () Castellano ()
- Madre: Quechua () Aimara () Castellano ()



4. PREDOMINIO DE LENGUAS:

INDICADORES	VALORACIÓN				
	Sólo quechua	Sólo castellano	Más quechua	Más castellano	Igual castellano quechua
1. VARIANTE ALTA					
USO DE LA LENGUA CASTELLANA					
a) ¿En el proceso de enseñanza, usted utiliza las lenguas: quechua o castellano?					
b) ¿En las actuaciones cívico escolares usted realiza haciendo el uso de lenguas: quechua o castellano?					
c) ¿En actos administrativos usted emplea las lenguas: quechua o castellano?					
d) ¿En reuniones formales usted utiliza las lenguas: quechua o castellano?					
e) ¿En actos religiosos usted emplea las lenguas: quechua o castellano?					
2. VARIANTE BAJA					
USO DE LA LENGUA QUECHUA					
a) ¿En la comunicación de padres a hijos, usted utiliza las lenguas: quechua y castellano?.					
b) ¿En las labores cotidianas usted habla las lenguas: quechua y castellano?.					
c) ¿En reuniones sociales informales usted utiliza las lenguas: quechua y castellano?.					
d) ¿En horas de receso escolar usted habla las lenguas: quechua y castellano?.					
e) ¿En actividades deportivas usted emplea las lenguas: quechua y castellano?.					

VALORACIÓN: -Sólo quechua -Sólo castellano -Más quechua -Más castellano - Igual A – C



ANEXO 3: GUIA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Entrevista N°	
Fecha :	
Lugar :	
Datos del entrevistado :	
Nombres :	
Edad :	
Sexo :	
Institución :	
Cargo :	

GUIA DE PREGUNTAS

1) Sobre el proceso de enseñanza
2) Sobre el programa educativo EIB
3) Sobre el bilingüismo
4) Sobre la diglosia