



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE ANTROPOLOGÍA



VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA DEL QUECHUA EN LA COMUNIDAD CAMPESINA PUNTA JALLAPISI (AZÁNGARO, PUNO)

TESIS

PRESENTADA POR:

VICTOR RENZON VILLAFUERTE CANCAPA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA

PUNO - PERÚ

2025



Victor Renzon Villafuerte Cancapa

VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA DEL QUECHUA EN LA COMUNIDAD CAMPESINA PUNTA JALLAPISI (AZÁNGARO, P...



My Files



My Files



Universidad Nacional del Altiplano

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::8254:565801280

Fecha de entrega

9 mar 2026, 9:59 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

9 mar 2026, 10:14 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA DEL QUECHUA EN LA COMUNIDAD CAMPESINA PUNTA JALLAPISI (...pdf

Tamaño del archivo

3.8 MB

257 páginas

58.299 palabras

333.690 caracteres





6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

- 5% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 3% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión


No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Willver Coasaca Nuñez
ANTROPOLOGO



Dr. Javier S. Puma Llanqui
DOCENTE-UNA-PUNO





UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE ANTROPOLOGÍA

VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA DEL QUECHUA EN LA COMUNIDAD
CAMPELINA PUNTA JALLAPISI (AZÁNGARO, PUNO)

TESIS PRESENTADA POR:

VICTOR RENZON VILLAFUERTE CANCAPA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA



APROBADA POR EL JURADO REVISOR CONFORMADO POR:

PRESIDENTE:

.....
M.Sc. ROBINSON LUIS BELLIARD SORIANO

PRIMER MIEMBRO:

.....
M.Sc. JULIO FITZGERALD ZEVALLOS YANA

SEGUNDO MIEMBRO:

.....
M.Sc. MELIZA CORDOVA CANAZA

ASESOR DE TESIS:

.....
Dr. WILLVER COASACA NUÑEZ

ÁREA : Ciencias sociales

TEMA : Vitalidad etnolingüística

FECHA DE SUSTENTACIÓN: 30 de octubre de 2025



DEDICATORIA

A los hablantes de la lengua milenaria quechua.

A mi pueblo natal, Azángaro (Puno, Perú).

Victor Renzon Villafuerte Cancapa



AGRADECIMIENTOS

Expreso mi gratitud más sincera:

A la comunidad campesina Punta Jallapisi; especialmente a los niños y jóvenes que de manera entusiasta participaron en el presente estudio.

Al director de la institución educativa San Carlos de Punta Jallapisi, por su apertura para el desarrollo de la investigación.

Al Dr. Willver Coasaca Nuñez, por su eximia asesoría, soporte y acompañamiento en el desarrollo del estudio.

A mi familia, por su apoyo inconmensurable en cada paso de mi vida.

Al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), por haber financiado mis estudios universitarios, fruto de los cuales es la presente tesis de grado.

Al Instituto de Estudios de las Culturas Andinas (IDECA), por permitirme la sumersión en el valioso acervo documental de su biblioteca especializada en ciencias sociales.

Al colega Hugo Yucra Olivera, por compartirme generosamente su selecta bibliografía sobre lingüística andina, por sus sugerencias al borrador y por las interesantes conversaciones sobre lingüística histórica y arqueología.

A los jurados que revisaron y evaluaron el presente trabajo: presidente, M.Sc. Robinson Luis Belliard Soriano; primer miembro, M.Sc. Julio Fitzgerald Zevallos Yana; segundo miembro, M.Sc. Meliza Córdova Canaza.



A la profesora Young Mi Lee, por su apoyo incondicional y aliento en distintos momentos de mi trayectoria universitaria.

A la Universidad Nacional del Altiplano, y de manera especial a la Escuela Profesional de Antropología (EPA), en cuyos espacios se forjó mi espíritu antropológico.

Y a todos los que de manera directa o indirecta contribuyeron en la concreción de este estudio, que, sin lugar a dudas, es la suma de múltiples esfuerzos.

Victor Renzon Villafuerte Cancapa



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
ÍNDICE DE ANEXOS	
ACRÓNIMOS	
RESUMEN	18
ABSTRACT.....	19
INTRODUCCIÓN	20
CAPÍTULO I	
REVISIÓN DE LITERATURA	
1.1. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	24
1.1.1. Lengua y cultura.....	24
1.1.2. Vitalidad etnolingüística	33
1.1.3. Actitudes lingüísticas	57
1.1.4. Desarrollo histórico-social del quechua: aproximaciones con miras a la elucidación de su vitalidad etnolingüística	67
1.1.5. Marco conceptual	106
1.2. ANTECEDENTES.....	112
1.2.1. Contexto del surgimiento de los estudios sobre vitalidad etnolingüística.....	112
1.2.2. Geografía de la investigación actual sobre vitalidad etnolingüística	113



1.2.3. Enfoques metodológicos y heurísticos en los estudios actuales sobre vitalidad etnolingüística	113
1.2.4. Enfoques teóricos de abordaje	114
1.2.5. Síntesis del estado de la cuestión a nivel global	116
1.2.6. Vitalidad etnolingüística del quechua en el altiplano puneño y en el Perú: estado de la cuestión.....	117
1.2.7. Estudios auxiliares para la comprensión de la vitalidad etnolingüística del quechua	124

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	127
2.2. ENUNCIADOS DEL PROBLEMA	129
2.2.1. Pregunta general.....	129
2.2.2. Preguntas específicas	129
2.3. INTENCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	129
2.4. JUSTIFICACIÓN	130
2.5. OBJETIVOS.....	133
2.5.1. Objetivo general	133
2.5.2. Objetivos específicos	133

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. LUGAR DE ESTUDIO.....	134
3.1.1. Demografía.....	136
3.1.2. Características socioeconómicas.....	137



3.2. PARADIGMA, MÉTODO, DISEÑO, TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	138
3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS	141
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	141
3.5. SELECCIÓN DE INFORMANTES Y/O SITUACIONES OBSERVADAS.....	142
3.6. ACCESO AL CAMPO	142
3.7. CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.....	143
3.7.1. Ejes de análisis cuantitativos y cualitativos	143
3.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS POR OBJETIVO ESPECÍFICO	145
3.9. ESTRATEGIAS DE RECOJO Y REGISTRO DE INFORMACIÓN	146
3.10. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y CATEGORÍAS	146

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. TRANSMISIÓN LINGÜÍSTICA INTERGENERACIONAL	147
4.1.1. Aproximaciones iniciales: lengua materna	147
4.1.2. Transmisión lingüística intergeneracional en el núcleo familiar	152
4.1.3. Transmisión intergeneracional de la lengua en la institución educativa	165
4.2. TRANSMISIÓN LINGÜÍSTICA INTRAGENERACIONAL	174
4.2.1. Frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares (compañeros y amigos)	174
4.3. DOMINIOS LINGÜÍSTICOS	179
4.3.1. Dominios lingüísticos de los núcleos familiares	180



4.4. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS.....	186
4.4.1. Habilidad lingüística en expresión e interacción oral (speaking)	187
4.4.2. Habilidad lingüística en escritura (writing).....	189
4.4.3. Habilidad lingüística en comprensión auditiva (listening).....	192
4.5. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	196
4.5.1. Actitudes lingüísticas hacia la transmisión intergeneracional paterna..	196
4.5.2. Actitudes lingüísticas hacia la transmisión lingüística comunitaria	199
4.5.3. Tendencia prospectiva actitudinal hacia la transmisión intergeneracional paterna	202
4.5.4. Actitudes lingüísticas hacia la difusión de contenidos en lengua quechua por los medios de comunicación	208
4.5.5. Actitudes hacia la transmisión lingüística en la institución educativa ..	212
4.5.6. Preferencias lingüísticas	215
V. CONCLUSIONES.....	222
VI. RECOMENDACIONES	224
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	226
ANEXOS.....	241



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Modelo teórico para la evaluación de la transmisión intergeneracional de la lengua a partir de la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (modelo FIIEL)	46
Tabla 2 Instrumento de apoyo para la asociación de las declaraciones y expresiones recurrentes con el nivel de transmisión lingüística	52
Tabla 3 Tendencias de la vitalidad etnolingüística del quechua en el contexto migratorio a las pequeñas y grandes urbes	100
Tabla 4 Categorías, sub categorías y ejes de análisis.....	144
Tabla 5 Lengua materna.....	149
Tabla 6 Frecuencia de interacción y exposición lingüística de padres a hijos.....	154
Tabla 7 Frecuencia de interacción y exposición lingüística de hermanos mayores a menores	159
Tabla 8 Frecuencia de interacción y exposición lingüística de abuelos a nietos	162
Tabla 9 Frecuencia de interacción y exposición lingüística del profesor al estudiante	167
Tabla 10 Existencia de materiales educativos en lengua quechua.....	171
Tabla 11 Frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares (compañeros y amigos).....	175
Tabla 12 Dominios lingüísticos de los núcleos familiares.....	182
Tabla 13 Habilidad lingüística en expresión e interacción oral (speaking)	187
Tabla 14 Habilidad lingüística en escritura (writing)	190
Tabla 15 Habilidad lingüística en comprensión auditiva (listening)	192



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Perú, Puno y Azángaro	134
Figura 2 Mapa político de la provincia de Azángaro.....	135
Figura 3 Localización de la comunidad campesina Punta Jallapisi	136
Figura 4 Distribución demográfica de la comunidad campesina Punta Jallapisi....	137
Figura 5 Lengua materna	149
Figura 6 Frecuencia de interacción y exposición lingüística de padres a hijos	155
Figura 7 Frecuencia de interacción y exposición lingüística de hermanos mayores a menores.....	159
Figura 8 Frecuencia de interacción y exposición lingüística de abuelos a nietos...	163
Figura 9 Frecuencia de interacción y exposición lingüística del profesor al estudiante	167
Figura 10 Existencia de materiales educativos en lengua quechua	172
Figura 11 Frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares (compañeros y amigos).....	176
Figura 12 Dominios lingüísticos de los núcleos familiares	183
Figura 13 Habilidad lingüística en expresión e interacción oral (speaking).....	188
Figura 14 Habilidad lingüística en escritura (writing).....	191
Figura 15 Habilidad lingüística en comprensión auditiva (listening).....	193
Figura 16 Análisis cualitativo en red del referente empírico (ATLAS.ti)	196
Figura 17 Foto panorámica de la comunidad Punta Jallapisi	251
Figura 18 Escolares de la comunidad cantando el himno nacional	251
Figura 19 Escolares de la comunidad en una sesión de clases ordinaria	252
Figura 20 Niveles comunes de referencia del MCER.....	253



Figura 21	Niveles comunes de referencia del MCER.....	254
Figura 22	Mapa de los señoríos altiplánicos.....	255



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 Instrumentos de recolección de información.....	241
Anexo 2 Solicitud para la aplicación de encuestas y entrevistas	244
Anexo 3 Evidencia de base de datos	245
Anexo 4 Evidencia de recojo de información	251
Anexo 5 Apéndice.....	253
Anexo 6 Declaración jurada de autenticidad de tesis.....	256
Anexo 7 Autorización para el depósito de tesis en el repositorio institucional	257



ACRÓNIMOS

BDPI:	Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios.
CONCYTEC:	Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.
EBR:	Educación Básica Regular.
EGIDS:	Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale [expansión de la escala de disrupción intergeneracional graduada].
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe.
FIIEL:	Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística.
GIDS:	Graded Intergenerational Disruption Scale [escala de disrupción intergeneracional graduada].
IAP:	Investigación Acción Participativa.
INEI:	Instituto Nacional de Estadística e Informática.
ISL:	Índice de Sustitución Lingüístico.
LEI:	Language Endangerment index [Índice de Peligro de la lengua].
MCER:	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.
MINEDU:	Ministerio de Educación del Perú.
MSEIB:	Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe.
PEEB:	Proyecto Experimental de Educación Bilingüe.
PNEB:	Política Nacional de Educación Bilingüe.
PNLOTI:	Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral Interculturalidad al 2040.
RENALIO:	Registro Nacional de Lenguas Indígenas u Originarias.
RENITLI:	Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas.



RNIIIEE-EIB:	Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe.
SVQ:	Subjective Vitality Questionnaire [cuestionario de vitalidad subjetiva].
TCVE:	Tendencia Configurada de Vitalidad Etnolingüística.
TEVE:	Tendencia Establecida de Vitalidad Etnolingüística.
TPVE:	Tendencia Prospectiva de Vitalidad Etnolingüística.
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



RESUMEN

Se abordó la vitalidad etnolingüística de la lengua originaria quechua en la comunidad campesina Punta Jallapisi (Azángaro, Puno, Perú) examinando el estado de transmisión intergeneracional y describiendo las actitudes lingüísticas de los habitantes de la comunidad. Empleando el método mixto, se aplicó la entrevista, encuesta y la evaluación de habilidades lingüísticas a un total de 30 personas pertenecientes al grupo etario púber y adolescente. Los datos y la información obtenida fueron procesados y analizados mediante codificación abierta y axial en el programa ATLAS.ti, y recurriendo a la estadística descriptiva haciendo uso del *software* SPSS. Para la interpretación sistemática de los resultados se acudió al modelo teórico para la evaluación de la transmisión intergeneracional de la lengua a partir de la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (modelo FIIEL). Los hallazgos revelan que, el nivel de vitalidad del quechua en la comunidad campesina es vulnerable/amenazado, etnolingüísticamente, puesto que, si bien predominan las actitudes lingüísticas favorables, existe disrupción inicial-alta en la transmisión intergeneracional de la lengua, factor principal que configura el grado de sostenibilidad observado. Estos resultados conducen a repensar la política lingüística del Estado peruano y a fomentar la planificación etnolingüística.

Palabras clave: Actitudes lingüísticas, Comunidad campesina, Lengua quechua, Transmisión intergeneracional, Vitalidad etnolingüística.



ABSTRACT

The ethnolinguistic vitality of the native Quechua language in the rural community of Punta Jallapisi (Azángaro, Puno, Peru) was addressed by examining the state of intergenerational transmission and describing the linguistic attitudes of the community's inhabitants. Using a mixed method, interviews, surveys, and language skills assessments were conducted with a total of 30 people belonging to the child, adolescent, and teenage age groups. The data and information obtained were processed and analyzed using open coding in the ATLAS.ti program and descriptive statistics using SPSS software. For the systematic interpretation of the results, the theoretical model for the evaluation of intergenerational language transmission based on the Frequency and Intensity of Interaction and Linguistic Exposure (FIIEL model) was used. The findings reveal that the vitality of Quechua in the rural community is vulnerable/threatened ethnolinguistically, since, although favorable linguistic attitudes predominate, there is high initial disruption in the intergenerational transmission of the language, which is the main factor shaping the degree of sustainability observed. These results lead to a rethinking of the Peruvian state's language policy and encourage ethnolinguistic planning.

Keywords: Ethnolinguistic vitality, Intergenerational transmission, Linguistic attitudes, Quechua language, Rural community.



INTRODUCCIÓN

En América del Sur, la lengua originaria quechua tiene presencia en Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina, Chile y Brasil¹ (Ministerio de Cultura, 2023, p. 62); no obstante, solamente en los tres primeros países se asienta el mayor volumen lingüístico-poblacional.² Así, en Perú, territorio raigal de la entidad idiomática, el censo nacional reporta 3 735 635 ciudadanos con lengua materna quechua (INEI, 2018, pp. 197-198). A dicho conjunto se asocian cuatro variedades lingüísticas: el kichwa amazónico, el quechua norteño, el quechua central y el quechua sureño (Ministerio de Cultura, 2023, pp. 63-111).³

Impulsado por la fuerza motriz del Imperio inca, el quechua alcanzó su máximo clímax de vitalidad etnolingüística a inicios del siglo XVI. Por su parte, con la irrupción española, ingresó a un lento proceso erosivo que no se detuvo desde entonces.

En la época colonial, el carácter de lengua general del quechua fue astutamente aprovechado por los alóctonos para consolidar el poderío español, a la par que se inició un conjunto de políticas lingüísticas de castellanización que repercutieron principalmente en la nobleza local indígena. El objetivo de esta acelerada enculturación-lingüística de los caciques tenía como fin que ellos sean actores clave en el nexo de la masa indígena y la administración colonial; lo cual, aplicado, fue sumamente eficaz para la empresa hispana.

¹ En relación a la presencia del quechua en los 7 países mencionados, es en Brasil en donde se tiene una menor cuantía. La aparición del quechua en este territorio es de cronología reciente y está asociada a fenómenos migratorios.

² En los 6 primeros países el quechua tiene un asentamiento histórico. Para ver una síntesis de los espacios específicos en donde contemporáneamente se identificó a comunidades quechuahablantes en la circunscripción de los Estados mencionados recomendamos leer a Torero (1974/2007: pp. 15-16).

³ Si bien el RENALIO del Ministerio de Cultura presenta esta clasificación generalizada de las variedades lingüísticas del quechua, es oportuno señalar que también existen otras taxonomías dialectales (ver Parker, 1963; Torero, 1964).



En cuanto a la población común, el proceso aculturativo-lingüístico fue menos acelerado y más espontáneo. Algunos aprendieron el español por la simple exposición lingüística; otros por medio del contacto directo con los españoles, de quienes, en muchos casos, eran criados o yanaconas.

Dado que la expansión de un idioma imperial se asumía como signo de poder, a lo largo de la historia los hispanos hicieron constantes esfuerzos por imponer su lengua. Sin embargo, debido a la ingente cantidad de quechuahablantes, que estimamos más del 70 % de la población total, cualquier intento de sustitución lingüística era poco viable. En este sentido, si bien las políticas lingüísticas *per se* no trastocaron profundamente la vitalidad del quechua en esta época, lo que sí impactó de manera más directa a la demografía de hablantes fue la hecatombe de los usuarios de la lengua originaria. Una cantidad incommensurable de quechuahablantes falleció producto de los intermitentes conflictos bélicos, en los trabajos forzados de las mitas mineras, en la extirpación de idolatrías y a causa de las enfermedades introducidas por los europeos.

En la república, en la medida que la realidad peruana no cambió significativamente a razón del inextirpable establecimiento hispano, el Estado-nación mantuvo su esencia eurocéntrica y asimilacionista. Al respecto, mientras los liberales conservadores concebían al indígena como a un ser inferior, indigno de derechos y útil solamente para el trabajo elemental, los liberales menos ortodoxos creían que la educación y la castellanización eran la vía para integrar al indígena a la nación. Ambas concepciones, aunque con preponderancia de la primera, dictaron la praxis estatal y la actitud latifundista en este periodo; por ende, el sistema educativo mantuvo su naturaleza elitista y alienante. Muy pocos indígenas lograron acceder a la educación formal, y quienes lo hicieron, no tenían otra opción que permanecer en un entorno homogeneizador



y segregacionista que despreció lo andino-originario en su dimensión cultural y lingüística.

En este contexto, si bien la política lingüística de la época republicana era notablemente castellanizante, no generó una sustitución acelerada del quechua a nivel macro, debido, precisamente, a la escasez y al elitismo de las instituciones con gran poder aculturador (colegios y universidades). Por su parte, la aún rígida estratificación social y la escasa interacción en términos de horizontalidad entre grupos sociales tampoco fue favorable a la rápida erosión de la lengua originaria, de modo que en este lapso de tiempo el declive etnolingüístico siguió un proceso lento e inercial en el que cobró principal protagonismo movilizador la diglosia.

En la primera mitad del siglo XX, el proyecto asimilacionista republicano continuaba vigente, con la diferencia de que en estos tiempos se tornó más sistemático y masivo gracias a la proliferación de las instituciones educativas, que devinieron en centros de aculturación por excelencia. Viendo esta política enajenante, diversos intelectuales comenzaron a cuestionar este proceder, siendo poco o nada escuchados por el Estado. Recién en 1968 –con el golpe de Estado de Juan Velasco Alvarado– empezaron a emerger políticas reivindicadoras de la cultura y lengua quechua, que desde luego tenían defectos, pero significaron importantes hitos para la educación intercultural-bilingüe. Probablemente estas directrices hubiesen tenido mejores avances y una contundente implementación; sin embargo, la caída del gobierno también significó el declive de estas políticas, prosiguiendo en los próximos años y décadas avances sin verdadera intención transformadora.

En este contexto, factores como la migración rural-urbana, acentuados entre 1960-1990, empezaron a corroer aún más la vitalidad etnolingüística del quechua debido a



fenómenos sociolingüísticos complejos. Sin embargo, si bien las tendencias configuradas, establecidas y prospectivas respecto a la sostenibilidad del quechua en las metrópolis fueron y son procesos notables, además de tener un patrón recurrente, evidentemente no acaeció ni sucede lo mismo en el ámbito rural, al menos no bajo las mismas características. En este sentido, el examen de la vitalidad del quechua que hemos emprendido en este último contexto, y que presentamos en esta oportunidad, brindará mayores luces respecto a los procesos etnolingüísticos en este espacio escasamente estudiado. Consecuentemente, también se contribuirá al diagnóstico de la tendencia macro, considerando que las unidades conforman el todo.



CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1.1.1. Lengua y cultura

Desde los mismos albores de la antropología se tuvo un interés especial por la lengua. La revisión de la literatura permite constatar que los mismos fundadores de la disciplina antropológica, Morgan y Tylor, ya abordaban, aunque no exhaustivamente, cuestiones relacionadas a la lengua. Por ejemplo, en 1851, Morgan, en *The League of the Iroquois*, además de realizar el primer estudio etnográfico de un pueblo indígena, realizó descripciones de las características lingüísticas y gramaticales de la lengua de los iroqueses, el cual fue presentado en el segundo capítulo del citado texto (Morgan, 1851, pp. 61-77). Por su parte, Tylor,⁴ en *Primitive culture*, reflexionó en dos capítulos continuos sobre el origen del lenguaje, la formación primaria del habla, la naturaleza de la construcción de las palabras y otros aspectos (Tylor, 1871, pp. 160-239).

Si bien es cierto que ambos autores se acercaron de manera general al estudio y reflexión de la lengua, como se podrá notar, no lo hicieron enfatizando su vínculo con la cultura; es decir, no enfocaron sus estudios o reflexiones a la teorización de la lengua y la naturaleza de su vínculo con la cultura o con implicancias en esta, lo cual es comprensible en la medida que la misma categoría cultura recién empezaba su proceso de construcción en el sentido antropológico.

⁴ Uribe (1970: p. 65) también considera a Taylor como una de las primeras figuras que trató temas lingüísticos dentro de la antropología.



Sin embargo, al respecto es necesario precisar que, si bien la antropología en sus inicios no abordó directamente el fenómeno lengua-cultura, no se intenta argüir un vacío absoluto en otros espacios, puesto que sí existen algunos aportes como los de Wilhelm von Humboldt, un intelectual alemán que, en parte, se orientó al estudio de las lenguas, en cuyos escritos se puede rastrear una de las reflexiones iniciales respecto a la relación lengua y cultura.

La peculiaridad espiritual y la conformación lingüística de un pueblo están tan estrechamente fundidas la una con la otra que, si estuviese dada la una, la otra debería poder derivarse íntegramente de ella. Pues la intelectualidad y el lenguaje sólo permiten y alientan formas que respondan a una y otro. El lenguaje es, puede decirse, la manifestación externa del espíritu de los pueblos. La lengua de estos es su espíritu, y su espíritu es su lengua (Humboldt, 1836, p. 69).

Con “peculiaridad espiritual” o “espíritu de los pueblos”, como se podrá notar leyendo pausadamente, el autor no se refiere únicamente al significado superficial y restringido que comúnmente se tiene del término, sino más bien a ese fenómeno complejo que hoy conceptualizamos como cultura. Además de proporcionar la reflexión para entender esta relación inmediata entre lengua y cultura, lo interesante de Humboldt es su concepción inicial de que “en cada lengua está inscrita una manera peculiar de entender el mundo” (Humboldt, 1836, p. 83). En otras palabras, además de esbozar relaciones plantea influencias. Estas perspectivas, sin duda, lo catalogan como un precursor, si tal vez no influyente, del relativismo lingüístico.



Más adelante, Franz Boas, quien tuvo una importante faceta dedicada al estudio lingüístico, así como su discípulo Sapir, plantearon una singular perspectiva respecto a la naturaleza de estas imbricadas relaciones entre lengua y cultura, dando desarrollo al relativismo lingüístico. De Boas no se esperaba menos, ya que también postuló el relativismo cultural. Concretamente, este autor, en varios de sus escritos y publicaciones sostiene la influencia significativa de la lengua en la cultura; sin embargo, su perspectiva no es que en esta exista una relación estricta o causal. En este sentido, para Boas la lengua influye, pero no determina. De esta manera, Boas (1911), hablando de algunos elementos lingüísticos, su influencia y relación con la cultura, menciona que, “el uso metafórico de términos descriptivos para ciertos conceptos o el uso metafórico de términos se ha debido a puntos de vista o costumbres peculiares” (p. 73).

Por su parte, Sapir, a quien se le atribuye la formulación explícita de la hipótesis relativista, motivo por el cual también se conoce a este planteamiento teórico como hipótesis Sapir-Whorf, en cuanto a la relación inmediata entre lengua y cultura, al igual que sus predecesores, también la defendió.

No hace falta decir que el contenido mismo del lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura. Una sociedad que no conozca la teosofía no necesita tener un nombre para designarla. Los aborígenes que nunca habían visto un caballo ni lo habían oído mencionar se vieron forzados a inventar una palabra o a adoptar una extraña para referirse a ese animal cuando lo vieron con sus propios ojos. Es muy cierto que la historia del lenguaje y la historia de la cultura fluyen por cauces paralelos, en el sentido



de que el vocabulario de una lengua refleja con mayor o menor fidelidad la cultura a cuyo servicio se encuentra (Sapir, 1921, p. 248).

Sin embargo, para Sapir, si bien no duda respecto a la existencia de relaciones entre ambos aspectos, es un tanto escéptico en cuanto a las influencias determinantes, ya que sugiere que no existe causalidad, como sí ocurre en las premisas del determinismo lingüístico, aspecto que dejó muy claro en varias partes de sus escritos para no caer en malinterpretaciones.

No creo que exista una verdadera relación causal entre la cultura y el lenguaje. Es difícil comprender qué relaciones causales concretas pueden existir entre el selecto caudal de experiencias (cultura: selección significativa hecha por la sociedad) y el modo característico como la sociedad expresa todas las experiencias (Sapir, 1921, p. 247).

Quien sí sostuvo de manera contundente la influencia y el carácter determinante de la lengua en la cultura, el pensamiento y la conducta, fue uno de los estudiantes de Sapir, Benjamín Lee Whorf. Por la contundencia de sus afirmaciones, que tenían implicancias no solo a nivel cultural –como ya se mencionó– sus planteamientos y teorizaciones fueron catalogados como determinismo lingüístico. La postura de Whorf respecto a estas imbricadas relaciones entre lengua y pensamiento se sintetiza en la siguiente cita:

En realidad, el pensamiento es sumamente misterioso y, con mucho, la mayor luz que tenemos sobre él es arrojada por el estudio del lenguaje. Este estudio muestra que las formas de los pensamientos de una persona están controladas por leyes de patrones inexorables de las que no es



consciente. Estos patrones son las intrincadas sistematizaciones no percibidas de su propia lengua, que se muestran fácilmente mediante una franca comparación y contraste con otras lenguas, especialmente las de una familia lingüística diferente. Su pensamiento mismo está en un idioma: en inglés, en sánscrito, en chino. Y cada idioma es un vasto sistema de patrones, diferente de los demás, en el que están ordenadas culturalmente las formas y categorías mediante las cuales la personalidad no solo se comunica, sino que también analiza la naturaleza, advierte o descuida tipos de relaciones y fenómenos, canaliza su razonamiento y construye la casa de su conciencia (Whorf, 1956, p. 252).

En este sentido, según Whorf (1956), por ejemplo, “un cambio de lenguaje puede transformar nuestra apreciación del Cosmos” (p. 263). Por otro lado, respecto a la asociación lengua-conducta, para ser más ilustrativo, Whorf presenta algunas casuísticas que dan cuenta de que la lengua o el sistema lingüístico condicionan y determinan la conducta. Estos escenarios que presenta el autor son producto de su análisis de cientos de informes de circunstancias que rodearon el inicio de incendios y explosiones, indagación que realizó en el transcurso de su trabajo en una compañía de seguros contra incendios.⁵ La siguiente casuística es una de las más conocidas respecto al condicionamiento lingüístico del comportamiento que plantea el autor:

⁵ Aclarar al respecto que, Whorf, además de lingüista fue ingeniero químico; de ahí su vínculo con la compañía de seguros contra incendios.



En torno a un almacenamiento en el cual los cilindros o barriles están etiquetados como "cilindros de gasolina", el comportamiento tenderá a cierto tipo, es decir, se ejercerá gran cuidado; mientras que alrededor de un almacenamiento que etiquete a los cilindros como "cilindros de gasolina vacíos", tenderá a ser diferente: descuidado, con poca represión de fumar o de tirar colillas de cigarrillos. Sin embargo, los cilindros "vacíos" son quizás los más peligrosos, ya que contienen vapor explosivo. Físicamente, la situación es peligrosa, pero el análisis lingüístico según la analogía regular emplea la palabra "vacío" como falta de peligro. La palabra 'vacío' se usa en dos patrones lingüísticos: (1) como sinónimo virtual de nulo y vacío, negativo, inerte; (2) aplicado en el análisis de situaciones físicas sin tener en cuenta, por ejemplo, vapor, vestigios líquidos, o basura suelta en el contenedor. Siendo esta una fórmula general para el condicionamiento lingüístico del comportamiento en formas peligrosas (Whorf, 1956, p. 135).

Otro aspecto que Whorf (1956) detalla es que, este sistema lingüístico, en paralelo a la cultura, no es absolutamente estático. "El lenguaje representa la mente de la masa; es afectado por invenciones e innovaciones, pero afectado poco y lentamente, mientras que los inventores e innovadores legislan con el decreto inmediato" (p. 156). Por su parte cabe aclarar que, Whorf en ningún momento sugiere que un individuo esté absolutamente condenado en su sistema lingüístico –el cual influye y determina, en muchos casos, su conducta– y no tenga posibilidades de salir de él, sino que sí es posible, al menos por medio del conocimiento lingüístico.



El conocimiento lingüístico implica la comprensión de muchos hermosos sistemas diferentes de análisis lógico. A través de él, el mundo visto desde los diversos puntos de vista de otros grupos sociales, que hemos pensado como ajenos, se vuelve inteligible en nuevos términos. La extrañeza se convierte en una forma nueva y a menudo clarificadora de ver las cosas (Whorf, 1956, p. 264).

Más allá de estos aportes teóricos, otra de las contribuciones poco conocidas de Whorf, es que terminó desacreditando la premisa de que las lenguas indígenas eran “primitivas y simples”, lo cual aún era una concepción muy generalizada anterior a Whorf o Boas, incluso para los mismos antropólogos. Esta falacia fue rotundamente desecha de manera explícita e implícita en los textos de Whorf, principalmente en aquellos en donde aborda las lenguas maya y hopi (esta última, lengua indígena de Arizona), en cuyos escritos muestra las particularidades y complejidades de estas lenguas.

Antes de concluir con este segmento teórico, es oportuno precisar que, teniendo como sustrato estas teorizaciones del relativismo y determinismo lingüístico, los psicolingüistas que surgieron en los años sesenta añadieron a estas discusiones más elementos a considerar. Así, algunos sostenían que:

La única forma en que la estructura de la lengua puede influir en la conducta manifiesta (o "cultura") es a través de la mediación de los estados cognitivos y, a la inversa, la única forma en que la conducta (o "cultura") puede influir en la estructura de la lengua es también a través de la mediación de la cognición (Walker *et al.*, 1965, p. 192).



Respecto a nuestra perspectiva sobre estos temas, quien escribe no desecha, deslegitima, tampoco considera retrógrado o exagerado los planteamientos de Whorf, ni de los autores que le antecedieron, al contrario, se llega a la consideración de que es completamente válido, objetivo y medible aun en nuestros días. Más allá de hacer un desglose de esta apreciación, se busca, producto del análisis y revisión de la teoría, proponer una aproximación teórica que enlace las distintas posturas clásicas y los recientes aportes de la antropología y las ciencias sociales en general.

En ese sentido, consideramos que las discusiones en torno a los vínculos lengua-cultura deben ser reorientadas y partir de la reflexión y redefinición de la connotación antropológica de la categoría lengua. En esta línea, el concepto y la teorización antropológica de la lengua deben ser replanteados, ya que a esta se concibe de manera superficial como un simple instrumento de comunicación, diálogo o un elemento más de los muchos que tiene la cultura, cuando en realidad es un ente mucho más complejo, profundo y que trasciende su actual noción vacua. Una aproximación que ya se inclinaba a esta nueva concepción, aunque no abordada a profundidad, la dio Pawley al señalar que “la lengua es el principal medio por el cual se *codifican y transmiten el conocimiento* y las percepciones de una comunidad lingüística sobre el mundo natural y social, su tecnología, artes verbales, valores y prácticas sociales, y otras tradiciones” [énfasis agregado] (Pawley, 2001, p. 230; Arratia, 2023, pp. 13-21).

De manera un poco más elaborada nosotros planteamos lo siguiente. La lengua no es únicamente un elemento cultural –subyugado o prescindible en relación a la cultura– como se cree comúnmente, sino que es en esencia un sistema



complejo que permite la misma constitución y transmisión de la cultura; esto en la medida de que la lengua hace posible la codificación y decodificación de la cultura como tal. En consecuencia, es un codificador, ya que permite la construcción, configuración y almacenamiento de símbolos por los individuos y grupos; a su vez, es un ente decodificador, ya que hace viable la comprensión, interpretación y transmisión de estos mismos símbolos por otros individuos y grupos, o por los mismos que lo constituyeron. En suma, si la cultura es lo que nos hace humanos, es inexorable aceptar que este *corpus* cultural se constituye y transmite gracias a la lengua y las múltiples formas de lenguaje. En última instancia, el lenguaje complejo es lo que nos hizo y hace humanos.

Conceptualizaciones que se acercaron a esta perspectiva fueron esbozadas, aunque de manera esporádica y ausente de un desarrollo completo, por otros autores. Así, Bruner (1995) consideraba que “el lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura” (p. 24). Por su parte, Ayala (2023) señala que gracias al lenguaje “los individuos construyen formas de ser y estar en el mundo, pueden vincularse con otros y formar comunidad, cultura y sociedad. Le debemos todo y, a la vez, no le debemos nada, ya que somos efectos del mismo” (Ayala, 2023, p. 113).

Partiendo de lo teorizado, y volviendo a cuestiones anteriores, es evidente que no es exagerado el planteamiento del determinismo lingüístico, pero tampoco es suficiente e irrefutable el relativismo lingüístico; por lo que aquí apostamos por una perspectiva que denominamos eclecticismo lingüístico, misma que sostiene que tanto el determinismo y el relativismo aún tienen valía y aplicación, pero no en todas las situaciones, sino en contextos y condiciones específicas. Por tanto, la



lengua en algunos casos puede ser influyente y en otros determinante, esto en distintos ámbitos o niveles: comportamiento, percepción y otros. Consecuentemente, ningún individuo/grupo puede estar o dejar de estar absolutamente determinado o influido por medio del sistema lingüístico, sino que en cada sujeto o ente el matiz y el gradiente es particular. Por último, cabe reiterar que todo este sistema está inevitablemente ligado a la dinámica cultural y su complejidad.

1.1.2. Vitalidad etnolingüística

Las contribuciones más destacadas que precedieron al desarrollo de la teoría de la vitalidad etnolingüística y que sembraron las semillas para que esta emerja, fueron los aportes del sociolingüista Joshua Fishman, la teoría de la acomodación del habla de Giles *et al* (1973) y la teoría de las relaciones intergrupales de Tajfel (1974).

Inicialmente, las reflexiones y los análisis del primer autor se enfocaron en examinar aspectos como el “uso de la lengua, los factores extralingüísticos que influyen en el mantenimiento y cambio del idioma, las actitudes lingüísticas y la planificación lingüística” (Pauwels, 2016, p. 13). Por su parte, Giles y sus colegas, posterior al desarrollo de su teoría citada líneas arriba, empezaron en 1977 una de las primeras conceptualizaciones sobre vitalidad etnolingüística, siendo uno de los primeros estudiosos en abordar concretamente este fenómeno, al cual elucidaron de la siguiente manera:

La vitalidad etnolingüística es lo que hace posible que un grupo se comporte como una entidad colectiva distinta y activa en situaciones



intergrupales. A partir de esto se argumenta que las minorías etnolingüísticas que tienen poca o ninguna vitalidad grupal, eventualmente dejarían de existir como grupos distintivos. Por el contrario, cuanto más vitalidad tenga un grupo lingüístico, más probabilidades tendrá de sobrevivir y prosperar como entidad colectiva en un contexto intergrupar (Giles *et al.*, 1977, p. 308).

Más allá de enfocarnos en la reflexión del aspecto analítico de este concepto, es importante desglosar de estas contribuciones el *corpus* teórico que plantearon en torno a la teoría de la vitalidad etnolingüística, el cual estuvo centrado en factores y variables estructurales que influyen en este fenómeno.

En cuanto al primer factor, el estatus, Giles *et al.* (1977) señalan que este es en esencia un conjunto de características que otorgan prestigio a un grupo lingüístico en un contexto intergrupar. Así, cuanto más reconocido es el estatus de un grupo lingüístico, se puede decir que posee una mayor influencia y prominencia como entidad colectiva. Las variables secundarias de este primer factor son el estatus económico, adscrito, sociohistórico y lingüístico.

Por otro lado, el factor demográfico está relacionado con el número total de miembros en un grupo y su distribución geográfica. De esta manera, los grupos etnolingüísticos que experimentan tendencias demográficas favorables tienen más posibilidades de mantener su vitalidad como grupos distintivos, en contraste con aquellos cuyas tendencias demográficas son desfavorables y amenazan la supervivencia del grupo. Dentro de este factor principal, las variables secundarias están divididas en dos grupos. a) Factores de distribución (territorio nacional, concentración grupal y proporción grupal). b) Número de grupo (número



absoluto, tasa de natalidad, matrimonios mixtos, inmigración y emigración (Giles *et al.*, 1977, pp. 308-318).

Por último, el factor apoyo institucional se refiere a la medida en que un grupo lingüístico recibe representación formal e informal en diversas instituciones de una nación, región o comunidad. En esta línea, la vitalidad de una minoría lingüística parece estar relacionada con el grado en que la lengua se usa en instituciones gubernamentales, eclesiásticas, comerciales, entre otras. Específicamente, dentro de este factor el autor propone como variables formales e informales a los medios de comunicación de masas, la educación, servicios gubernamentales, industria, religión y cultura (Giles *et al.*, 1977, pp. 308-318).

Al respecto, es menester aclarar que, si se pretende evaluar la vitalidad etnolingüística bajo este modelo teórico clásico, se tendrá que utilizar el rango terminológico que parte de vitalidad muy alta a muy baja.

Posterior al establecimiento de la base teórica inicial de la vitalidad etnolingüística por Giles *et al.* (1977), se fueron planteando nuevas perspectivas. El análisis bajo los tres factores de este autor –estatus, demografía y apoyo institucional– fue catalogado como un modelo enfocado únicamente en la evaluación de la vitalidad objetiva, por lo que se consideró años más tarde diseñar marcos teóricos y metodológicos que también evaluaran la vitalidad subjetiva, dando relevancia a las percepciones de los miembros del grupo sobre su propia vitalidad etnolingüística.

Es así que, años más tarde, los impulsores de esta nueva perspectiva, incluido Giles, sostenían que “una combinación de datos objetivos y subjetivos



puede ser extremadamente valioso para evaluar la probabilidad de que las minorías étnicas sobrevivan como entidades culturales y/o políticas distintivas en las culturas mayoritarias” (Bourhis *et al.*, 1981, p. 147). En el texto de esta misma propuesta teórica, los autores citados presentaron el Subjective Vitality Questionnaire (SVQ), un instrumento para medir las percepciones subjetivas de la vitalidad etnolingüística, el cual fue empleado para el diseño de varias investigaciones de esa época. En relación a esta perspectiva es oportuno aclarar que estas teorizaciones sobre vitalidad objetiva-subjetiva no quedaron estáticas, sino que fueron sistematizadas, adaptadas y/o ampliadas por otros académicos (ver Harwood *et al.*, 1994; Ehala, 2009).

Más adelante, el aspecto neurálgico que marcó la transición a modelos teóricos más elaborados fue la transmisión intergeneracional. Esta categoría “puede definirse como el proceso mediante el cual una lengua se transmite, o no, de una generación a la siguiente; mecanismo que se produce en la mayoría de los casos a través de la familia (Torres-Plan, 2011; Gutiérrez, 2017, p. 55).

El cambio en el enfoque de análisis, ahora centrado en este fenómeno, fue paradigmático, ya que en los modelos iniciales el factor principal era la demografía de hablantes; sin embargo, ahora entraba en escena la transmisión intergeneracional. Este quiebre teórico se fundamentó en la constatación de que “el número absoluto de hablantes no permite un buen diagnóstico para determinar la vitalidad de una lengua” (Grenoble y Whaley, 2006, p. 5).

No obstante, si bien no es recomendable recurrir a la demografía de hablantes para estudiar la vitalidad de una lengua en un contexto etnolingüístico y cronológico concreto, es viable y plausible su aplicación en estudios lingüístico-



históricos que dan cuenta de esta vitalidad desde una perspectiva diacrónica (v. g. ver Fernández *et al.*, 2016), empero este tipo de estudios no son el denominador común en los estudios de vitalidad etnolingüística, puesto que la heurística de los estudios actuales sobre estos tópicos tiene una notable inclinación por los diseños sincrónicos, mostrando predilección por el análisis de la transmisión intergeneracional en lugar de la cuantificación superficial.

Este cambio en la tendencia teórica y metodológica se asocia a Fishman (1991), quien argumentaba que “la transmisión de padres a hijos se situaba como el punto de inflexión entre el mantenimiento o la recesión de un idioma” (Gutiérrez, 2017, p. 55). Así, si una comunidad lingüística “transmitía su lengua de padres a hijos tenía unas buenas perspectivas de futuro, ya que se aseguraba su mantenimiento, pero en el momento en que esta transmisión se interrumpía, esta comunidad lingüística entraba en una complicada dinámica de sustitución lingüística” (Gutiérrez, 2017, p. 55). Partiendo de estas consideraciones, la transmisión intergeneracional empezó a ser el criterio más utilizado para evaluar la vitalidad de un idioma (Gutiérrez, 2017, p. 55).

En este sentido, Fishman (1991), en su Escala de Disrupción Intergeneracional Graduada (GIDS, por sus siglas en inglés) se enfocó en evaluar la vitalidad a partir de los dominios de uso y la transmisión intergeneracional. En esta escala, graduada de 1 al 8, el primer grado significa que la lengua goza de plena vitalidad, y el octavo que esta se encuentra en grave peligro de extinción.

Específicamente, para Fishman (1991), la calificación 1) corresponde a aquella lengua que se usa en el ámbito educativo, laboral y medios de comunicación, a nivel nacional; la 2) corresponde a aquella lengua que se usa en



medios de comunicación y servicios estatales, a nivel regional; la 3) a aquella lengua que se usa en ámbitos de trabajo regionales y locales tanto por autóctonos como por los que no la hablan como lengua materna; la 4) corresponde a una que cuenta con alfabetización en el sistema educativo; la 5) a aquella que es usada oralmente por todas las generaciones y se usa eficazmente en forma escrita en toda la comunidad; la 6) corresponde a aquella que es usada oralmente por todas las generaciones y los niños la aprenden como lengua materna; la 7) a aquella en donde la población en edad reproductiva conoce la lengua y puede usarla eficazmente para comunicarse con sus mayores, pero no la transmite a sus hijos; y, por último, la 8), que corresponde a aquella que es hablada solo por adultos mayores.

Por su parte, Krauss (1997), si bien no plantea específicamente un modelo teórico completo, en el marco de su estudio sobre las lenguas del norte global, presenta un esquema de 10 niveles para la evaluación de la viabilidad lingüística considerando la distribución etaria de los hablantes. En esta escala, mientras más abajo se asocia el estado etnolingüístico, la lengua está más cerca de su extinción.

a (lengua hablada por todas las generaciones, aprendida por prácticamente todos los niños), a- (aprendido por casi todos o la mayoría de los niños), b (hablado por todos los adultos, de la edad de los padres en adelante, pero aprendido por pocos o ningún niño), b- (hablado por adultos de treinta años o más, pero no por padres más jóvenes, y probablemente, ningún niño), c (hablado solo por adultos de mediana edad y mayores, de cuarenta a más), c- (cincuenta y más), -d (sesenta y más), d (setenta y más) d- (setenta y más, y menos de 10). La categoría final, e, extinta,



probablemente signifique, en todo momento, que no hay ninguna persona viva capaz de llevar a cabo una conversación o tal vez incluso capaz de comprender el idioma (Krauss, 1997, pp. 25-26).

Por otro lado, en el 2003, el grupo de expertos sobre idiomas en peligro de la UNESCO, presentó un nuevo modelo para la evaluación de la vitalidad del lenguaje, el cual examina nueve factores: “1) transmisión intergeneracional del lenguaje; 2) número absoluto de hablantes; 3) proporción de hablantes dentro de la población total; 4) tendencias en los dominios lingüísticos existentes; 5) respuesta a nuevos dominios y medios; 6) materiales para la educación lingüística y la alfabetización; 7) actitudes y políticas lingüísticas gubernamentales e institucionales; 8) actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua; y 9) cantidad y calidad de documentación” (UNESCO, 2003, p. 17). Cada uno de estos factores posee una escala con una gradación de 0 a 5, mismos que también incorporan descriptores para cada nivel.

Para el primer factor, transmisión intergeneracional del lenguaje, que es uno de los principales componentes para la evaluación de vitalidad, los grados e indicadores son los siguientes. 0) Lengua extinta: ya no existen hablantes de la lengua. 1) Peligro crítico: los hablantes son la generación de bisabuelos, pero su uso es reducido debido a que posiblemente ya no hay nadie con quien hablar. 2) En grave peligro de extinción: el idioma es hablado solo por los abuelos. Los padres aún pueden entender la lengua; sin embargo, ya no se transmite a los hijos. 3) Definitivamente en peligro: la lengua ya no se aprende como idioma materno por lo niños. 4) Inseguro: la mayoría habla la lengua, pero esta puede estar limitada a dominios sociales internos o domésticos. 5a) Estable pero amenazado: la lengua



es hablada por todas las generaciones y en la mayoría de contextos; sin embargo, uno o más idiomas dominantes ocupa ciertos contextos de comunicación. Finalmente, 5b) seguro: la lengua es hablada por todos y la transmisión intergeneracional es continua y estable.

Respecto a este modelo, cabe resaltar que este esquema, por su aspecto integral y sistemático –que no solo incluye transmisión intergeneracional, sino también otros factores– fue considerado en el desarrollo de varias investigaciones sobre vitalidad etnolingüística, entre ellos: Kurniawati *et al*, 2021; Duan, 2022; Regino, 2022; Husnan y Wardhani, 2022.

No obstante, si bien no hay duda de que es capital el análisis de la transmisión intergeneracional para comprender la vitalidad etnolingüística, como se evidencia en los modelos teóricos, no hay muchas estrategias metodológicas especializadas en el abordaje de esta dimensión. El modelo teórico de la UNESCO (2003), específicamente respecto a este factor, es muy general, metodológicamente. Por su parte, otras herramientas metodológicas aún se encuentran en desarrollo, por ejemplo, la Tool for Intergenerational Transmission Assessment (TITA).⁶

Motivado por este vacío metodológico, el presente estudio tuvo que diseñar un modelo teórico⁷ de abordaje que permita operacionalizar esta

⁶ Herramienta metodológica diseñada por un grupo de investigación de la universidad de Hawai'i en el año 2016. Consta de 6 componentes orientados a la evaluación de la transmisión intergeneracional. El diseño final aún no ha sido presentado de manera completa y oficial a la comunidad académica.

⁷ Un modelo teórico es un esquema de proposiciones que representa, correlaciona, describe o explica un determinado fenómeno. Tiene menor alcance que una teoría y suele estar subsumido por esta. Dependiendo de la ciencia o disciplina que la postule, adquiere un matiz epistemológico particular.



dimensión con el fin de comprender el fenómeno de forma más sistemática. De esta manera, producto del análisis, estudio y reflexión de la variable, las dimensiones y otros elementos involucrados, se llegó a la conclusión de que la opción más viable y objetiva que puede fungir como indicador para medir la transmisión intergeneracional es la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL), en cuyos componentes está condensado el proceso neurálgico para la transmisión de una lengua de una generación a otra o intrageneracionalmente.

Para sostener esta propuesta heurística –además de partir por un análisis individual de nuestro proceso particular de aprendizaje trilingüe (quechua, español e inglés), que requirió de constante interacción y exposición en cada una de ellas para adquirir un nivel competente y altamente competente de habilidad lingüística– nos hemos enfocado en construir un modelo estribado en estudios y sistemas teóricos que ya cuentan con bases sólidas, como la perspectiva interaccionista sobre la adquisición del lenguaje y los aportes que destacan el papel fundamental del *input* lingüístico en el aprendizaje de las lenguas (ver Bruner, 1981; Krashen, 1981⁸; Krashen, 1982; Bruner, 1995; Trinh, 2021).

Bruner (1981), uno de los principales representantes del enfoque interaccionista, sostenía firmemente que, “la adquisición del lenguaje ocurre en el *contexto social del discurso*, en la cultura miniaturizada que gobierna la interacción comunicativa de niños y adultos [énfasis agregado] (Bruner, 1981, p. 175). En otras palabras:

⁸ “La entrada [input] es fundamental para la adquisición” (Krashen, 1981, p. 107).



Hay un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje que elabora la *interacción entre los seres humanos*, de forma tal que ayuda a dominar los usos del lenguaje a los aspirantes a hablarlo. Es este sistema el que proporciona un apresto funcional que no solo hace posible la adquisición del lenguaje, sino que hace que ésta se desarrolle en el orden y con el ritmo con el que habitualmente se produce [énfasis agregado] (Bruner, 1995, p. 118).

Además de elementos estrictamente teóricos que enfatizan la importancia de la exposición e interacción social-lingüística en la adquisición del lenguaje, también existen diversos estudios empíricos en esta misma línea que nos permiten validar esta perspectiva (ver Hart y Risley, 1995; Hoff *et al.*, 2012⁹). Haciendo un paréntesis en relación a este punto, es necesario precisar que muchos estudios recientes sobre vitalidad etnolingüística, casi por inercia y sin ánimo de presentar una teoría fundamentada de algo que parece ser más que evidente, desarrollaron sus investigaciones empleando algunos elementos que, sin duda, convergen con nuestro modelo de Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (ver Castillo, 2020; Siregar *et al.*, 2023; Pamolango, 2023; Muhammad *et al.*, 2024).

Volviendo a la fundamentación de la perspectiva de abordaje planteada, es menester enfatizar que, por ejemplo, los estudios de Hart y Risley (1995) ya evidenciaban que grupos de niños con experiencias e interacciones constantes y de calidad con sus padres desarrollaban mayores habilidades lingüísticas.

⁹ Los estudios de Hoff *et al.* (2012) corroboran que la exposición lingüística es fundamental para el desarrollo competente del lenguaje ya sea en niños monolingües o bilingües.



Concretamente, Hart y Risley (1995) caracterizan esta “calidad” de la siguiente manera:

Dos características interrelacionadas dan calidad al lenguaje de la crianza cotidiana. En primer lugar, el vocabulario que los padres utilizan cuando cuidan a sus hijos les familiariza con todas las distinciones que hace la cultura con diferentes palabras dispuestas de diferentes maneras. En segundo lugar, las oraciones que usan los padres exponen a los niños a las relaciones temporales, causales y cualitativas que es importante notar, recordar y expresar con palabras (Hart y Risley, 1995, p. 97).

En nuestro modelo teórico, la nomenclatura $F_0I_1I_2E_3L$, en conjunto, tiene una connotación heurística similar. La primera (F_0) se refiere restringidamente a la cuantificación de la interacción (I_2) y la exposición lingüística (E_3); y la segunda (I_1), a la cualificación de estas (I_2, E_3).

Si en un proceso de transmisión inter o intrageracional de la lengua existe una frecuencia considerable de interacción y exposición lingüística –por ejemplo, frecuencia diaria– pero no una intensidad suficiente –por ejemplo, frases cortas y esporádicas en lugar de oraciones largas y conversaciones sostenidas en la lengua originaria– es muy improbable que se efectúe una transmisión significativa o alta de la lengua, y por correspondencia, una habilidad lingüística competente o altamente competente. Del mismo modo, si existe una escasa frecuencia de interacción y exposición –por ejemplo, una vez al mes– y una intensidad significativa pero limitada a esa frecuencia, los resultados no serían muy diferentes a la fórmula anterior.



De hecho, el estudio de Hoff *et al.* (2012) permite corroborar que tan solo para el desarrollo elemental de habilidad lingüística, ya sea en L1 o L2, se requiere mínimamente un 20 % a 30 % de exposición constante con la lengua.¹⁰

Otra cuestión específica vinculada a estos aspectos es lo siguiente. En caso de que la lengua originaria no se haya adquirido como lengua materna a una edad temprana –producto de la ausencia de una FIHEL significativa– pero que se pretenda su desarrollo posterior, es importante tener en cuenta que una abrupta exposición lingüística con alta frecuencia e intensidad no necesariamente se reflejará en un aprendizaje más acelerado, puesto que el aprendizaje tardío de una lengua opera más efectivamente bajo condiciones de un *input* comprensible (ver Krashen, 1981; Krashen, 1982). Es decir, la entrada óptima debe incluir estructuras que están "justo más allá" del nivel actual de competencia del adquirente ($i + 1$), y dentro de una tendencia a volverse progresivamente más compleja (Krashen, 1981, p. 103). Con esto no se quiere dar a entender que una súbita exposición lingüística no tendrá ningún efecto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino que, aun en esta situación, el aprendizaje será lento, pero puede ser más efectivo si este se desarrolla en un *input* comprensible que adiciona complejidad de forma progresiva.

Sin duda, con base en todas las teorizaciones clásicas y los estudios contemporáneos presentados, se refuerza la perspectiva del modelo teórico

¹⁰ Según mencionan Hoff *et al.* (2012), “la hipótesis del umbral del 20% parece haberse originado en la observación de Pearson *et al.* (1997)” (p. 22).



presentado que pretende evaluar la transmisión intergeneracional de la lengua a partir de la frecuencia de interacción y exposición lingüística.

Respecto a este modelo teórico, cabe precisar que su diseño se enfoca en la evaluación de la transmisión intra e intergeneracional con la finalidad de estudiar la vitalidad etnolingüística; es por ello que, una vez identificado el estado de transmisión de la lengua producto de su contrastación con la escala FIIEL, se podrá obtener una correlación esperada (aproximativa) respecto a la habilidad y vitalidad etnolingüística.¹¹ En cuanto a la versatilidad heurística del modelo, se puede decir que es flexible y puede adaptarse fácilmente a otros escenarios: estudios sobre transmisión intergeneracional de lenguas que no son indígenas u originarias, casos de transmisión intergeneracional multilingüe con más de dos lenguas sujetas a análisis y otros.

¹¹ El planteamiento de esta correlación confluye con la afirmación de varios autores que señalan que “la situación sociolingüística micro se manifiesta en la competencia comunicativa del hablante” (Laime, 2011, p. 293).

Tabla 1

Modelo teórico para la evaluación de la transmisión intergeneracional de la lengua a partir de la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (modelo FIIEL)

Escala de la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL) y su correlación esperada con la habilidad y vitalidad lingüística						
Gradiente y categoría descriptiva del estado o nivel de transmisión lingüística	FIIEL		Habilidades lingüísticas		Grado o nivel de vitalidad etnolingüística esperada	
	Indicador/descriptor	Rango estadístico asociado al uso (%)	Nivel de habilidad esperada en la lengua indígena	Nivel de habilidad esperada en correlación al MCE R ¹²		
1° Muy alto.	La FIIEL es únicamente en la lengua indígena u originaria.	83-100	Altamente competente	C2	1° Altamente vital	
2° Alto.	La FIIEL es principalmente en la lengua indígena u originaria y muy escasa en la segunda lengua.	66.4-83	Competente	C1	2° Vital	
3° Moderadamente alto/transmisión significativa.	La FIIEL es principalmente en la lengua indígena u originaria, pero empieza a ganar relevancia la segunda.	49.8-66.4	Competente	B2	3° Seguro	

¹² Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Escala de la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL) y su correlación esperada con la habilidad y vitalidad lingüística

4° Medio/equilibrado/coordinado	La FIIEL es o casi simétricamente proporcional en las dos lenguas.	33.2-49.8	Competente moderado	B1-A2	4° Estable/sostenible
5° Moderadamente bajo/disrupción lingüística inicial.	La FIIEL es principalmente en la segunda lengua; empieza a perder relevancia la lengua indígena u originaria.	16.6-33.2	Deficiente/incipiente	A1	5° Vulnerable/amenzado
6° Bajo/disrupción lingüística significativa o alta.	La FIIEL es principalmente en la segunda lengua y muy escasa en lengua originaria.	0-16.6	Altamente deficiente/altamente incipiente	Nivel inferior a A1	6° Peligro crítico de extinción
7° Muy bajo/disrupción lingüística muy alta o absoluta/inexistente.	La FIIEL es inexistente en la lengua indígena u originaria.	---	Inhábil	---	7° Extinguido/grave peligro de extinción

Nota: Esta sección es parte de la extensión de la tabla 1.

Para la correcta identificación del nivel de transmisión etnolingüística se debe tomar en cuenta lo siguiente. Si a partir del balance estadístico de las encuestas respecto a una determinada subdimensión o sub eje de análisis asociado a la FIIEL se obtiene en uno de los ítems un porcentaje válido igual o mayor a 90 %, se puede asociar de manera directa el nivel de transmisión lingüística y las correlaciones esperadas con los otros elementos de la escala.

En caso de que el porcentaje válido de los ítems no sea igual o mayor a 90 % –situación que tiene mayor probabilidad de ocurrencia– será necesario tomar los dos ítems con mayor valor porcentual e identificar con el modelo FIIEL el nivel correspondiente a cada uno de ellos. Posterior a este procedimiento, el nivel de transmisión lingüística y sus demás asociaciones será aquel grado intermedio



entre estos dos niveles extremos. Por su parte, en caso de que los niveles superiores sean asociados a dos gradientes contiguas del modelo teórico, se debe tratar de describir un resultado intermedio entre estos, enfatizando, de ser el caso, como estado de transmisión lingüística aquel nivel que mayor valor porcentual tuvo en su identificación con la escala.

Por otro lado, si el diseño de investigación es cualitativo también se puede llegar a identificar y contrastar el gradiente etnolingüístico. Por ejemplo, en caso de entrevistas, estos pueden procesarse en programas como ATLAS.ti, que permiten identificar patrones y expresiones recurrentes a través de la codificación y el enraizamiento, mismos que pueden ser el sustrato para la evaluación con la escala FIIEL.

También es importante considerar que, si con este modelo se pretende evaluar de manera integral la vitalidad etnolingüística y no solamente la transmisión intergeneracional, es menester incorporar en la investigación uno o más factores de vitalidad¹³ o estrategias metodológicas de triangulación que garanticen mayor confiabilidad. Por ejemplo, en el presente estudio, para evaluar la vitalidad etnolingüística del quechua no se ha recurrido únicamente al análisis de la transmisión intergeneracional mediante la FIIEL, sino también a las actitudes lingüísticas de los habitantes de la comunidad campesina Punta Jallapisi hacia la lengua quechua. Paralelamente, se ha empleado la técnica del examen de habilidades lingüísticas y el análisis de los dominios lingüísticos como medios de triangulación. No obstante, los investigadores también pueden emplear otras

¹³ De acuerdo a la naturaleza del estudio y sus objetivos, se puede incorporar al estudio otros factores de vitalidad. Existen diversos modelos teóricos que sustentan factores específicos (ver Giles, 1977; Fishman, 1991; UNESCO, 2003; Lewis y Simons, 2010; Lee y Van Way, 2016).



técnicas y enfoques más específicos, como el vocabulario cultural (ver Zabadi *et al.*, 2023) u otros.

Respecto a la presencia del MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación) en el modelo teórico, es oportuno justificar su adhesión en este y sus consideraciones específicas.

El MCER “es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada” (Council of Europe, 2002).

Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso del aprendizaje de una lengua (Council of Europe, 2002, p. 1).

Precisamente, a razón de este último aspecto es que se incorpora el MCER en el modelo teórico, ya que este presenta descriptores específicos para cada nivel de competencia lingüística (ver figuras 20 y 21 en anexos). De esta manera, nuestro modelo teórico, respecto a los niveles de habilidad lingüística, no solo presenta categorías descriptivas generales (altamente competente, competente, deficiente, altamente deficiente e inhábil), sino que brinda, principalmente para casos de dudas o dificultades en la evaluación, la posibilidad de realizar una mejor “catalogación” del nivel de habilidad a partir de la contrastación con los descriptores del MCER, que son mucho más específicos.



Por otro lado, cabe precisar que, si bien el MCER evalúa las competencias lingüísticas enfocándose en tres aspectos (ver figuras 20 y 21 en anexos): comprender (comprensión auditiva y comprensión de lectura), hablar (expresión oral e interacción oral) y escribir (expresión escrita),¹⁴ para propósitos de evaluación de las habilidades lingüísticas en contextos etnolingüísticos se puede prescindir del análisis de la comprensión de lectura y la expresión escrita, ya que muchas lenguas indígenas no cuentan con un sistema de lectoescritura, o de existir estos, no suelen emplearse en la vida cotidiana o en las instituciones estatales, por lo que existe el riesgo de cometer sesgos de análisis.

De esta manera, estos últimos aspectos son prescindibles en los estudios de vitalidad etnolingüística, puesto que, si bien contribuyen a la vitalidad de una lengua no son factores determinantes como la transmisión intergeneracional. De hecho, muchas lenguas indígenas u originarias se han mantenido vigentes por mucho tiempo sin tener un sistema de lectoescritura.

Finalmente, en relación al modelo teórico, también se presenta un instrumento auxiliar que puede facilitar la asociación de las declaraciones y expresiones recurrentes con el nivel de transmisión lingüística. A su vez, puede ser de utilidad al momento de elaborar instrumentos de recolección (cualitativos/cuantitativos). En caso de encuestas, se podría elaborar una escala de Likert tradicional con cinco ítems o una de siete que encaje con la escala FIIEL; el criterio depende del investigador. Cabe precisar también que estas expresiones o declaraciones son simplemente una guía referencial y no requisitos exclusivos.

¹⁴ Comúnmente, así como en la versión original en inglés, el MCER describe a estas competencias lingüísticas (comprender, hablar y escribir) como listening, speaking y writing; de modo que estos y los anteriores tienen misma equivalencia.



Hay una infinidad de discursos que pueden ayudar a identificar el nivel de transmisión intergeneracional o intrageneracional, lo importante es que exista un paralelismo lógico con los grados de la escala.

Respecto a las expresiones en los niveles de la columna derecha de la escala, las que se ubican en la parte superior se enfocan en el reconocimiento del *input* lingüístico, mientras que las de la parte inferior en el *output* lingüístico individual.

Tabla 2

Instrumento de apoyo para la asociación de las declaraciones y expresiones recurrentes con el nivel de transmisión lingüística

Escala FIIEL con declaraciones y expresiones recurrentes que pueden facilitar la identificación del nivel de transmisión de la lengua indígena			
Gradiente y categoría descriptiva del estado o nivel de transmisión lingüística	FIIEL		Ejemplos de posibles expresiones y declaraciones coloquiales al encuestar o entrevistar
	Indicador/descriptor	Rango estadístico asociado al uso (%)	
1° Muy alto.	La FIIEL es únicamente en la lengua indígena u originaria.	83-100	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre me hablan en quechua. • Únicamente me hablan en quechua. • Toda la conversación/interacción es en quechua. • Hablo únicamente en quechua. • Me comunico únicamente en quechua.
2° Alto.	La FIIEL es principalmente en la lengua indígena u originaria y muy escasa en la segunda lengua.	66.4-83	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy frecuente que me hablen en quechua. • Es muy común que me hablen en quechua. • Hablo muy frecuentemente en quechua. • Me comunico muy frecuentemente en quechua.
3° Moderadamente alto/transmisión significativa.	La FIIEL es principalmente en la lengua indígena u originaria, pero empieza a ganar relevancia la segunda.	49.8-66.4	<ul style="list-style-type: none"> • Es frecuente que me hablen en quechua, pero también un poco en español. • Es común que me hablen en quechua, pero también un poco en español. • Hablo frecuentemente en quechua, pero también un poco en español. • Me comunico frecuentemente en quechua.
4° Medio	La FIIEL es o casi simétricamente proporcional en las dos lenguas.	33.2-49.8	<ul style="list-style-type: none"> • Me hablan en las dos lenguas. • Es común que me hablen en las dos lenguas. • Me comunico en las dos lenguas. • Hablo en las dos lenguas



Escala FIIEL con declaraciones y expresiones recurrentes que pueden facilitar la identificación del nivel de transmisión de la lengua indígena

5° Moderadamente bajo/disrupción lingüística inicial.	La FIIEL es principalmente en la segunda lengua; empieza a perder relevancia la lengua indígena u originaria.	16.6-33.2	<ul style="list-style-type: none"> • A veces me hablan en quechua. • No es común que me hablen en quechua. • De vez en cuando me hablan en quechua. • Eventualmente me hablan en quechua. • No es común que me comunique en quechua. • No es común que hable en quechua.
6° Bajo/disrupción lingüística significativa o alta.	La FIIEL es principalmente en la segunda lengua y muy escasa en lengua originaria.	0-16.6	<ul style="list-style-type: none"> • Es inusual me hablen en quechua • Es raro que me hablen en quechua. • Es raro que me comunique en quechua. • Es inusual que hable en quechua. • Es inusual que me comunique en quechua.
7° Muy bajo/disrupción lingüística muy alta o absoluta/inexistente	La FIIEL es inexistente en la lengua indígena u originaria.	---	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca me hablan en quechua. • Nunca me comunico en quechua. • Nunca hablo en quechua. • Nunca me comunico en quechua.

Nota: Esta sección es parte de la extensión de la tabla 2.

Además de nuestra propuesta FIIEL, elaborada con miras a ser un componente importante en la evaluación de la transmisión intergeneracional y la vitalidad etnolingüística, uno de los últimos modelos teóricos para indagar sostenibilidad lingüística es la adaptación y ampliación del GIDS de Fishman, realizada por Lewis y Simons. Esta nueva versión ampliada fue presentada específicamente como “Expansión de la Escala de Disrupción Intergeneracional Graduada” (EGIDS, por sus siglas en inglés). Como ya se presentó anteriormente, la escala de Fishman estaba integrada por niveles graduados de 1 al 8; en esta nueva escala, los autores, además de incorporar extensiones a algunas de las gradaciones, agregaron más niveles a la escala tradicional. De este modo “los



niveles 0, 9 y 10 son categorías descriptivas completamente nuevas” (Lewis y Simons, 2010, p. 11).

En este sentido, vitalidad 0), con la categoría internacional, corresponde a aquella lengua que se usa en varios países. En el otro extremo, 9), con categoría de inactivo, corresponde a aquella lengua que ha dejado de usarse recientemente; y 10), con categoría de extinto, a aquella en donde ya no existen hablantes. Respecto a esta escala ampliada, es necesario resaltar que, el carácter ampliado de esta permite que el modelo teórico tenga la capacidad de evaluar, además de la vitalidad etnolingüística, la vitalidad sociolingüística, ya que también hace posible analizar una lengua “x” en el contexto internacional y no solo circunscrito al contexto étnico.

Por su parte, Lee y Van Way (2016), en el marco del ELCat,¹⁵ presenta el Índice de Peligro de la Lengua (LEI, por sus siglas en inglés). Para propósitos de evaluación del nivel de peligro recurre a cuatro factores: “transmisión intergeneracional, número absoluto de hablantes, tendencias en el número de hablantes y dominios de uso. Cada uno de estos cuatro factores se mide en una escala de cero a cinco, donde cada número está asociado con una descripción particular” (p. 278).

Si bien este modelo facilita la cuantificación y balance de los factores, consideramos que tiene algunos puntos débiles en algunas aristas y situaciones concretas. Primeramente, en relación a la ponderación de la transmisión intergeneracional, si bien el modelo le asigna el doble de valencia respecto a los

¹⁵ “El Catálogo de Lenguas en Peligro (ELCat) es la característica central del proyecto de Lenguas en Peligro impulsada por Google (endangeredlanguages.com)” (Lee y Way, 2016, p. 271).



demás factores, consideramos que esto es insuficiente y que mínimamente debió ser el triple, considerando que la transmisión es una variable causal.

Paralelamente, no estamos de acuerdo con los rangos del factor número absoluto de hablantes y sus asociaciones de vitalidad. La graduación numérica de esta escala específica, si bien parece abarcar un análisis micro como macro –de acuerdo a la observancia de sus valores extremos– debió especificar si se puede emplear únicamente en el primer nivel, en el segundo o abarca ambos. De ser el caso el último, como sospechamos que es, nos encontraríamos con varias dificultades. Para ejemplificar el problema: concretamente, la escala asocia la categoría “segura”, excluyentemente, a una lengua que excede los 100 000 hablantes. Esto, en muchos contextos etnolingüísticos, es muy difícil o forzado de aplicar sin riesgo de cometer un sesgo, al menos en un escenario micro, puesto que pueden existir lenguas con menos de 10 000 hablantes que son altamente vitales debido a una fluida transmisión intergeneracional, pero la escala lo cataloga automáticamente como lengua amenazada o vulnerable, afectando el balance factorial final. En contextos macro –análisis macrorregionales, nacionales o internacionales– los últimos rangos sí podrían ser adecuados. En suma, volvemos al problema de la pertinencia del número absoluto de hablantes como estrategia heurística.

Por último, también se tiene los aportes de Dołowy-Rybińska *et al.* (2025). Respecto a esta contribución, si bien los autores reconocen la importancia de la transmisión intergeneracional y las competencias lingüísticas, el modelo que presentan no se enfoca en abordar de manera directa estas cuestiones. El esquema enfatiza la vitalidad subjetiva, las actitudes lingüísticas y las identidades. Si bien



no negamos la valía de estas dimensiones, y más considerando el sustento estadístico de la propuesta, nuestra apreciación esgrime que el modelo otorga demasiada preponderancia al aspecto perceptual, lo cual tal vez sí sea fundamental para casos similares a los analizados en dicho estudio, empero no para el escrutinio de la casuística diversa sobre vitalidad etnolingüística, y especialmente de aquellas vinculadas a grupos indígenas. Nuestra acusación general también se estriba en la siguiente premisa, misma que ya hemos fundamentado en otros acápite: si bien las actitudes lingüísticas son influyentes, no determinan la vitalidad etnolingüística *stricto sensu*.

En síntesis, en los últimos años, en relación a la teoría de la vitalidad etnolingüística no se evidencia cambios de “paradigma” significativos; sin embargo, sí existen aportes interesantes como los de Bromham y sus colegas, quienes evaluaron la vitalidad lingüística a nivel global analizando exactamente 6511 idiomas. Lo interesante de este estudio, además de los resultados y conclusiones, es su metodología, ya que emplearon “51 variables predictoras que abarcan aspectos de población, documentación, reconocimiento legal, política educativa, indicadores socioeconómicos y características ambientales” (Bromham *et al.*, 2022, p. 163).

Al respecto, si bien es cierto que predecir con exactitud la vitalidad etnolingüística de un grupo es una empresa muy difícil, por no decir inalcanzable, analizar este fenómeno mediante la incorporación de más variables de estudio puede brindar un acercamiento más preciso; razón por la cual en prospectiva se tiene altas expectativas en el derrotero de la teoría de la vitalidad etnolingüística



y sus modelos teóricos de evaluación, más aún teniendo presente que se asiste a la era de las inteligencias artificiales.

1.1.3. Actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas son reacciones valorativas y perceptuales hacia el lenguaje. En esta perspectiva, el estudio de este tipo de actitudes se enfoca en indagar los significados sociales que las personas asignan al lenguaje y sus usuarios (Dragojevic *et al.*, 2021, pp. 61-62). Así, en el marco de los estudios sobre vitalidad etnolingüística, esta dimensión cobra relevancia, puesto que las actitudes, si bien no determinan, “influyen decisivamente en los procesos de variación y cambio lingüísticos que se producen en las comunidades de habla” (Moreno, 1998, p. 178). En suma, “una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico” (Moreno, 1998, p. 178).

Las actitudes empezaron a estudiarse dentro de la psicología bajo dos enfoques principales: conductismo y mentalismo. Dentro de estas perspectivas, principalmente en la última, algunos estudios, casi de manera espontánea, fueron gravitando hacia temas lingüísticos, bosquejando un sendero de estudio sumamente rico que asumió pocos años después la naciente sociolingüística. Así, en el seno de esta nueva ciencia “confluyeron los intereses de disciplinas como la lingüística, la antropología o la sociología (Moreno, 1998, p. 296).

Es de este modo que el estudio de las actitudes lingüísticas empieza con Lambert *et al.* (1960), Labov (1966), Agheyisi y Fishman (1970) y otros, quienes fueron los pioneros más destacados. Como era de esperarse, ya en el ámbito



sociolingüístico el estudio de las actitudes no se enfocó en el aspecto conductual, como sí adquirió notable relevancia en la ciencia psicológica, sino que tomó de esta la segunda perspectiva, la mentalista, interesándose principalmente en el aspecto valorativo o perceptual; es decir, la actitud subjetiva hacia una lengua o sus hablantes.

De esta manera, “en su trabajo seminal, Lambert *et al.* (1960) razonaron que las actitudes lingüísticas reflejan estereotipos de grupos sociales” (Dragojevic, 2021 *et al.*, p. 64). Por su parte, Cooper y Fishman, a partir de estos primeros estudios intentaron hacer delimitaciones teóricas sobre este tópico:

Las actitudes hacia una lengua (por ejemplo, el hebreo) o hacia una característica de una lengua (por ejemplo, una variante fonológica determinada) o hacia el uso de la lengua (por ejemplo, el uso del hebreo con fines seculares) o hacia la lengua como marcador de grupo (por ejemplo, el hebreo como lengua de los judíos), son todos ejemplos de actitudes lingüísticas. Por el contrario, las actitudes hacia los judíos o las actitudes hacia los ámbitos seculares no son actitudes lingüísticas, aunque podrían reflejarse en las actitudes lingüísticas (Cooper y Fishman, 1974, p. 6).

Casi una década después, Richard Day, en un artículo en el que aborda la investigación sobre las actitudes de los niños hacia el lenguaje, a partir de la revisión del estado del arte sobre dicho tópico, a modo de balance y enfatizando el fenómeno hoy conocido en antropología como enculturación/endoculturación, va señalando que “las actitudes lingüísticas son parte de un grupo más amplio de



sentimientos que los niños adquieren y desarrollan a medida que crecen y socializan” (Day, 1982, p. 97). Más concretamente, el autor afirma que:

Hasta los tres años, la comunidad lingüística inmediata de un niño generalmente está compuesta por padres y otros cuidadores, hermanos y familiares. Sin embargo, se amplía a medida que el niño crece, exponiéndolo a una gama más amplia de actitudes. Los niños de minorías expuestos a la cultura mayoritaria tienden a mostrar actitudes que reflejan su exposición (Day, 1982, p. 90).

Vinculado a lo anterior, el autor enfatiza que, “los niños que hablan una lengua minoritaria, a medida que crecen, tienden a adquirir las actitudes lingüísticas de la cultura dominante, llegando a valorar más esta variedad o lengua. A su vez, asocian los estereotipos socioeconómicos sostenidos por la cultura hegemónica” (Day, 1982, p. 83). De este modo, ya desde las primeras décadas de indagación de las actitudes lingüísticas, se observó con nitidez que:

El lenguaje es mucho más que un medio para comunicar mensajes verbales. Sirve como un poderoso símbolo de identidad cultural, de identidad étnica, de identidad personal. Transmite clase social, educación, ocupación. La elección misma de una variedad particular en determinadas circunstancias puede indicar actitudes y sentimientos específicos (Day, 1982, p. 98).

Respecto a la teoría del cambio de actitudes lingüísticas, si bien desde las primeras teorizaciones sobre el tema ya se sugerían e hipotetizaban algunos aspectos, aunque de manera fragmentaria y superficial –como los aportes ya



citados de Day– aún no se tenía una síntesis lo suficientemente completa, por lo que, Baker (1996: pp. 97-113), a partir de la amalgamación de aportes e investigaciones anteriores, trató de hacer un estado del arte de estos elementos y exponer un esquema general compuesto por los siguientes factores.

a) La teoría funcional de Katz (1960), que proporciona cuatro funciones implicadas en el cambio de actitud. 1) El fondo utilitario instrumental: sugiere que la adquisición, el uso, mantenimiento y las actitudes lingüísticas, pueden depender de obtener recompensas y evitar castigos. 2) La función defensiva del ego: considera que si la lengua de un individuo le genera inseguridad, vergüenza o ansiedad, por ejemplo, hablar una lengua minoritaria en un entorno mayoritario, puede generar cambio de actitud y comportamiento desfavorable; por el contrario, en el grupo mayoritario, aumento del ego. 3) Función expresiva de valor: asevera que las actitudes lingüísticas están relacionadas con los valores personales y el concepto de sí mismo. Así, un individuo con determinadas características de personalidad puede ser más o menos susceptible al cambio de actitud. 4) Función de conocimiento: sostiene que, ser conciente de las ventajas o desventajas ligadas a una lengua, influye en el cambio de actitud.

A modo de paréntesis. Como ya se elucidó en la parte inicial, el estudio de las actitudes lingüísticas tempranamente tuvo vínculos estrechos con la psicología; precisamente este aspecto se ve reflejado, si se mira con cuidado, en los aportes de Katz que cita Baker para la sistematización de la teoría del cambio de las actitudes lingüísticas. Por ejemplo, la primera función de Katz (1) está claramente influenciada por la teoría del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, de obvia procedencia conductista. Del mismo modo,



es patente la importancia que el autor otorga al aspecto cognitivo (función 2, 3, 4). Estos matices no son sorprendentes en la medida que, como ya se advirtió, anterior a la consolidación del estudio de las actitudes lingüísticas, la actitud ya estaba teorizada con tres componentes –cognitivo, afectivo y conativo– de los cuales el estudio de las actitudes lingüísticas fue relegando el aspecto conductual (conativo) por la particular naturaleza heurística y epistemológica de las nuevas disciplinas que empezaron a profundizar el estudio de este fenómeno –lingüística, sociolingüística y antropología lingüística–.

Antes de continuar con los demás factores de la teoría del cambio de las actitudes lingüísticas, cabe precisar que estos aportes interdisciplinares enriquecieron sustancialmente el *corpus* teórico, aportes que en su mayoría siguen vigentes hasta la actualidad.

Retomando la elucidación de los principales factores que agrupó Baker (1996) dentro de la teoría del cambio de actitudes lingüísticas, también se identifican los siguientes. b) El “modelado humano”: consiste en la imitación de modelos humanos, mismos que son apreciados, respetados o admirados por algún aspecto. El modelo puede ser un integrante de la familia, compañeros, maestros, figuras culturales y mediáticas u otros. Así, el esfuerzo de imitación de estos modelos puede ser una fuente poderosa de cambio de actitud. c) Los cambios de edad: a medida que transcurre el tiempo y aumenta la edad de un individuo, las actitudes lingüísticas son muy susceptibles al cambio debido principalmente a la



exposición social con otras personas o determinados entornos.¹⁶ d) Efectos parentales: la influencia de la actitud lingüística de los padres sobre la actitud lingüística de sus hijos es considerable. e) Efectos del grupo de pares: la cultura juvenil tiene cada vez un efecto más fuerte en la actitud lingüística. Como asevera McGuire (1985), esta situación es potenciada por la urbanización, el crecimiento demográfico y los medios de comunicación. f) Efectos institucionales: el estatus otorgado a la lengua afecta la formación y mantenimiento de las actitudes. Este estatus puede observarse a partir del uso de la lengua en el sistema oficial educativo, administrativo, comercial, de justicia y otros. g) Efectos comunitarios: por ejemplo, el hecho de que en la comunidad la lengua común denominador no sea el idioma originario puede hacer que las actitudes hacia la propia lengua sean menos favorables. h) Experiencias dramáticas: situaciones de violencia pueden cambiar las actitudes “por la fuerza”. i) Efectos de los medios de comunicación: los videos, películas, la radio y las emisiones, afectan las actitudes de manera influyente. j) Rituales: los dispositivos rituales y ceremoniales, por ejemplo, un desfile o pompa, puede influir en las actitudes de una nación. k) Efectos situacionales –aportes de McGuire (1985) que cita Baker– sus elementos más destacados son los medios de comunicación de masas y la “sugerencia”. Esta última alude a aquella situación en la que se proporciona información de forma repetitiva, por ejemplo, lemas en las paredes o en lugares públicos. A partir de

¹⁶ Respecto a este factor y su vínculo con las actitudes lingüísticas conativas y perceptuales, tenemos un notable ejemplo en el contexto del quechua. Alberto Escobar, en un texto que aborda el multilingüismo en el Perú, trae a colación un hecho interesante sobre la base de un material recogido por el Plan de Fomento Lingüístico en la comunidad de Quinua; y es que, en una encuesta realizada a estos pobladores, los monolingües que están por encima de los 50 años carecían de interés para aprender el castellano. Sin embargo, quienes no superaban esta edad, sí declaraban su ambición por aprender a hablar el español (Escobar, 1972; Casa de la cultura, 1966, pp. 141-143). Esto es una prueba más que abona en favor de que las diferencias etarias pueden traducirse, en muchos casos, en actitudes lingüísticas diferentes.



este contexto se espera un cambio de actitud mediante la sugestionabilidad (pp. 97-113).

Otro factor importante que Baker también trae a colación como un aspecto que influye en el desarrollo de las actitudes lingüísticas, es la capacidad, actualmente conocida como habilidad lingüística. Al respecto:

Existe evidencia considerable de que la habilidad en un idioma y la actitud hacia ese idioma están relacionadas. Desde las primeras investigaciones de WRJones (1949, 1950) hasta los modelos recientes de Gardner (1985a), sugieren que, cuanto mayor es el logro, el dominio o la habilidad en un idioma, más favorable es la actitud (Baker, 1966, p. 44).

Por su parte, Escobar (1972), reflexionando a partir de un material recogido por el Plan de Fomento Lingüístico en la comunidad de Quinua, Perú, identifica que el sexo es un elemento relevante respecto al tópico que estamos abordando.

Nos inclinamos a pensar que la variable sexo condiciona diferentes actitudes en los informantes, tanto respecto de su percepción del monolingüismo como status del propio hablante, como respecto de las alternativas de que dispone este para relacionarse y reaccionar frente a su contexto inmediato y/o virtual (Escobar, 1972, p. 25).

En relación a estos factores y determinantes de las actitudes lingüísticas, el grupo de expertos en lingüística de la UNESCO, enfatizando el factor institucional, que suele ser una configuración elaborada por la cultura hegemónica, sostiene que:



El mantenimiento, promoción o abandono de las lenguas no dominantes puede estar dictado por la cultura lingüística dominante, ya sea regional o nacional. La ideología lingüística de un Estado puede inspirar a las minorías lingüísticas a movilizar a sus poblaciones hacia el mantenimiento de sus lenguas, o puede forzarlas a abandonarlas. Estas actitudes lingüísticas pueden ser una fuerza poderosa tanto para la promoción como para la pérdida de sus idiomas. Los miembros de la cultura dominante dan forma al entorno ideológico, propagando un sistema de valores en el que su propio idioma se considera un activo positivo y se cree que es un símbolo unificador para la región o el Estado (UNESCO, 2003, p. 12).

Sobre estos factores influyentes que agrupó Baker y que otros autores profundizaron desarrollando incluso un enfoque teórico –como el caso de la UNESCO– tal como también alude Baker en su obra ya citada, es necesario precisar que no todas estas variables tienen influencia homogénea en la formación, mantenimiento o cambio de las actitudes lingüísticas de un grupo determinado, sino que este conjunto de factores se configura teniendo como base el contexto sociocultural específico; por ende, en algunos casos estas variables pueden tener correlaciones significativas con las actitudes lingüísticas de una población, incluso existiendo la probabilidad de ser una correlación causal, o por el contrario, simplemente generar una correlación de incidencia poco significativa. Al respecto, es menester precisar que estas últimas líneas de investigación, por lo general, se abordan en estudios de alcance explicativo más que descriptivo.



Dejando de lado los factores y variables que influyen o determinan las actitudes lingüísticas, ahora pasamos a dilucidar la cuestión de los modelos teóricos para examinar estas actitudes.

Si bien es cierto que existen varios modelos que incluso especifican los ítems a considerar en los instrumentos de recolección, como el caso del modelo teórico de Li y Li (2022) que parte de la perspectiva tripartita de la actitud, arraigada en la psicología social, el modelo general de la UNESCO (2003) es uno de los esquemas más empleados, ya que permite no solo analizar la actitud lingüística, sino también la vitalidad etnolingüística en general. Para propósitos de estudio de esta vitalidad, la UNESCO (2003) presenta nueve factores, de los cuales el séptimo y el octavo están directamente vinculados a las actitudes lingüísticas. Los demás factores ya se describieron anteriormente en sus acápites correspondientes, de modo que aquí solo se hace enfoque en el séptimo y octavo componente.

Como también ya se señaló anteriormente, cada variable de vitalidad que presentó la UNESCO posee una escala con indicadores específicos que van de una gradación de 0 a 5; así, para la séptima variable, actitudes y políticas lingüísticas gubernamentales e institucionales, los grados e indicadores son: “0) prohibición; 1) asimilación forzada; 2) asimilación activa; 3) asimilación pasiva; 4) apoyo diferenciado; y 5) igual apoyo” (UNESCO, 2003, pp. 13-14).

Por su parte, para la octava variable, actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propio idioma, que es uno de los principales criterios para la evaluación de actitudes lingüísticas, los grados e indicadores son: “0) a nadie le importa si se pierde el idioma, todos prefieren usar el idioma dominante; 2) solo



unos pocos miembros admiten el mantenimiento del idioma, otros son indiferentes o incluso pueden apoyar la pérdida del idioma; 3) muchos miembros apoyan el mantenimiento del idioma, otros son indiferentes o incluso pueden apoyar la pérdida del idioma; 4) la mayoría de los miembros apoyan el mantenimiento del idioma; y 5) todos los miembros valoran su idioma y desean que se promueva” (UNESCO, 2003, pp. 14-15).

Mientras los indicadores, contrastados con el análisis de las actitudes lingüísticas de un grupo determinado se orienten al grado cinco, favorecen a la entidad idiomática. Sin embargo, en este punto es fundamental precisar que, si bien es innegable la influencia de las actitudes lingüísticas en el mantenimiento de una lengua, esta no determina la vitalidad etnolingüística *stricto sensu*; por ende, para realizar una aproximación a la dinámica de la vitalidad es necesario no solo hacer un balance de las actitudes lingüísticas, sino principalmente de la transmisión intergeneracional de la lengua. Partiendo mínimamente de estas dos variables es que se podrá llegar a una conclusión más objetiva.

Antes de concluir este apartado, agregar que, en relación a las líneas de investigación dentro de las actitudes lingüísticas, por la amplitud del estudio de este fenómeno –que ya se traslucía en la década del setenta (ver Cooper y Fishman, 1974, p. 6)– estos en la actualidad se han diversificado y especializado aún más. Un bosquejo de este panorama más actual nos brinda Dragojevic *et al.* (2021), quienes proponen que, “las actitudes lingüísticas, como campo unificado, pueden organizarse en cinco líneas de investigación distintas, aunque interdependientes y complementarias: documentación, explicación, desarrollo, consecuencias y cambios (p. 63).



1.1.4. Desarrollo histórico-social del quechua: aproximaciones con miras a la elucidación de su vitalidad etnolingüística

Estribado en los estudios lingüísticos –glotocronológicos, onomásticos y dialectales– además de las indagaciones histórico-arqueológicas, se tiene certeza de que el foco inicial de concentración e irradiación del quechua se localizó en la costa y sierra central del Perú. Sobre este punto, con cautela, Torero (1972: pp. 82-83) tiene mayor inclinación por la región costeña, mientras que, de manera categórica, Cerrón-Palomino (2010) por el área andina (p. 257).¹⁷ Considerando estas aseveraciones de la procedencia centro-peruana del quechua no resulta arbitrario postular que la lengua en cuestión tuvo una “conexión íntima con la génesis y el desarrollo de la civilización Chavín” (Cerrón-Palomino, 2010, p. 272; Cerrón-Palomino, 2013, p. 329).

En periodos ulteriores, concretamente en las postrimerías del horizonte medio, la decadencia súbita de la potencia estatal huari, de habla aimara,¹⁸ aunque muy probablemente no exclusiva,¹⁹ trajo consigo fenómenos complejos para su lengua principal, así como para el quechua. Primeramente, para el caso del aimara, que si bien impulsado por huari desde su forma proto-aimara ya había ganado

¹⁷ Cerrón-Palomino, al presentar este artículo del 2010 en su libro, vuelve a descartar la cuna costeña del quechua reafirmando que “el pre-protoquechua (pre-PQ) habría tenido como asiento originario la sierra centro-norteña peruana, ocupando un espacio coincidente con el que abarca el Quechua Central actual, que se localiza en los departamentos de Ancash, Huánuco, Pasco, Junín y sierra norte de Lima” (Cerrón-Palomino, 2013, p. 298).

¹⁸ Ver la misma afirmación categórica que asocia a huari con la lengua aimara en: Cerrón-Palomino, 2000, p. 132; Cerrón-Palomino, 2004, p. 10; Cerrón-Palomino, 2010, pp. 203, 261.

¹⁹ Si bien suscribimos que la lengua principal de huari era la aimara, también es muy probable, como sostiene Torero (1972: pp. 97-98), que al menos tres entidades idiomáticas estuvieran en auge dentro del área huari: una variedad “Viñaque” del aru [aimara], el protoquechua y el Culle; lo cual no sería absurdo considerando la gran extensión que abarcó dicho Estado.



presencia en la sierra sureña llegando hasta Cuzco²⁰ (Cerrón-Palomino, 2010, p. 261), esta vez, producto de este declive de la nación hegemónica, se configuró un escenario conducente a “la emergencia de distintas unidades sociopolíticas que se disputaban el poder, invadiendo territorios y sujetando pueblos a su paso (Cerrón Palomino, 2010, p. 262). Es en este contexto que entre los siglos XII y XIII irrumpe en el Altiplano un contingente aimarófono (Cerrón Palomino, 2016, p. 174).

Más precisamente, esta incursión aimara en dirección austral, si bien no habría originado el declive y la diáspora final de tiahuanaco, lo catalizó.²¹ De esta manera, la fractura de tiahuanaco, de lengua puquina,²² sumada al contacto lingüístico diglósico, influyó en la difusión del aimara en detrimento de la lengua oriunda. A favor de esta reconstrucción histórico-lingüística abonan algunos

²⁰ “El aimara, procedente de los Andes Centrales, habría llegado a la región cuzqueña en tiempos preincaicos, posiblemente vehiculizado por el Estado huari” (Cerrón-Palomino, 2004, p. 10; Cerrón-Palomino, 2010, p. 203).

²¹ Empleamos el término “catalizar” en el sentido de provocar una aceleración o liquidación final, mas no connotando una etiología directa, puesto que anterior al arribo de los aimaras a tiahuanaco, este Estado ya se encontraba en crisis y relativamente desintegrado, probablemente por fenómenos climáticos adversos como largas temporadas de sequías (Mujica, 2012, p. 118), heladas extremas u otros fenómenos similares. Al respecto, el geólogo Parodi (1987) sugería que “puede ser también que la metrópoli de Tiahuanaco haya desaparecido bajo una notable inundación, fenómeno probablemente más de carácter meteorológico que geológico” (p. 20).

²² Bernedo (1958) vincula en repetidas ocasiones a tiahuanaco con la lengua puquina, del mismo modo Torero (1972; 1974/2007). Los estudios lingüístico-históricos de las últimas décadas (v. g. trabajos de Cerrón-Palomino) no hicieron más que confirmar esta aseveración, de modo que ahora es ampliamente aceptada por la comunidad académica. En este sentido, por correspondencia, también se asume que pukara tuvo la misma lengua (Palao, 1995, p. 57), por lógica de matriz cultural.



episodios cronísticos y las interpretaciones de algunos autores (ver Bernedo, 1958, p. 119).²³ Alfredo Torero, específicamente, postula que los invasores aimaras:

Venidos originariamente del norte en una o más oleadas, siguiendo las tierras altas de la Cordillera occidental andina, no pudieron vencer al comienzo, por largo tiempo, las defensas de los puquinas collavinos y debieron continuar su avance mucho más al Sur, hacia quizá la puna atacameña, atacando a las poblaciones puquinas y uruquillas —u otras más— de la mitad meridional del Altiplano, hasta quebrar su capacidad de resistencia. Una vez afianzados en la región meridional, donde se dividieron en varias “naciones”, algunos contingentes aymaras, los lupacas, contramarcharon tiempo después hacia el Norte, hacia El Collao (Torero, 2002, p. 403).²⁴

En cuanto a la versión del siglo XVI, el afamado cronista Pedro Cieza de León refiere que, según narraban los indios collas, anterior al reino de los incas acaeció una embestida de la isla del Titicaca, que dejó como saldo el exterminio

²³ Si bien estas hipótesis parecen encajar en el puzzle histórico del Altiplano, “los arqueólogos Ponce Sanginés, Albarracín-Jordán, Matthews y, también, Pärssinen (Ponce Sanginés 1981; Albarracín-Jordán 1996; Pärssinen 2005) consideraron el colapso de Tiahuanaco como un proceso interno, sin oleadas migratorias aimara que marcharan desde el norte o el sur hacia el Tiahuanaco puquinahablante, como lo propusieron Gisbert de Mesa *et al.* (1987) y Torero (2002) sobre la base de muy escasas fuentes coloniales” (Bouysson-Cassagne, 2010, p. 287). Ver los señalamientos de Torero en pp. 130-131, 386.

²⁴ Si bien algunos detractores de esta hipótesis sostienen que este planteamiento no es sólido debido a que no existe cultura material bélica en tiahuanaco que de cuenta de un suceso de tal magnitud, hay que tener en consideración que, como se precisó en notas anteriores, la capital tiahuanacota probablemente ya se encontraba abandonada o en medio de una diáspora, de modo que es lógico que las escaramuzas no sucedieran en este espacio, lo cual explicaría coherentemente la ausencia de dicha cultura material.



total de los ahí presentes (Cieza de León, 1553/2013, p. 28).²⁵ Vinculado a este particular acontecimiento, tenemos que recordar que los trabajos arqueológicos emprendidos en estas islas corroboran la presencia de más de 28 sitios de filiación tiahuanacota (Bouysse-Cassagne, 2010, p. 296), de modo que no es aventurado sostener que los naturales asediados fueran exactamente los puquinahablantes de la nación en declive. De ser así, particularmente consideramos que pudieron ser miembros de la casta sacerdotal del Estado que se resistían a salir de sus adoratorios, los cuales eran espacios altamente sacralizados. También pudieron ser, aunque para esto hay menos fundamento, tiahuanacotas que pretendían huir en vano de la represión aimara.

Es en este ambiente convulso, o incluso un poco más antes,²⁶ que, “debió producirse el éxodo de un grupo de jefes puquina-collas en dirección noroeste” (Cerrón, 2010, p. 264). Posterior a este desplazamiento, los altiplánicos “fueron ganando sucesivamente, en forma a menudo violenta, suelos muy productivos en papas y, más tarde, ricos valles maiceros, como los de Cuzco y Urubamba (Torero, 1974/2007, p. 90). De esta manera, los emigrantes tiahuanacotas, con una impresionante actuación y una celeridad admirable, lograron erigirse como los señores de esos territorios y construir en las centurias venideras el gran Imperio inca.

²⁵ Cieza también presenta otro episodio muy similar al ya referido en el capítulo XLI de su crónica (p. 67). Dudamos si también se refiere al mismo suceso, así como si corresponde o no a la misma temporalidad, manteniendo abierta la posibilidad de que pudo ser un segundo o primer asedio –en relación al citado– ya que en este se señala que el objetivo fue robar y destruir, más que tomar posesión, de modo que queda abierta la probabilidad de un retorno de los naturales y el padecimiento de una nueva emboscada, esto considerando la importancia sacral que tenía el lugar para los tiahuanacotas.

²⁶ Como ya señalamos, también está abierta la posibilidad de que la diáspora de la élite gobernante de tiahuanaco pudo haber acaecido incluso más antes de la llegada del contingente aimara, esto producto de la crisis ya existente en tiahuanaco.



Concordante con esta versión esbozada, “casi todos los cronistas –Betanzos, Murua, Zárate, Poma de Ayala, Gutiérrez de Santa Clara, Montesinos– señalan al lago Titicaca como punto de partida de las migraciones que habrían conducido a los incas al Cuzco” (Bouysse-Cassagne, 1978, p. 1072). Particularmente, nos parece muy ilustrativo y sintetizador de este proceso, bajo la forma de metáfora mito-histórica, un pasaje del mestizo Inca Garcilaso de la Vega, en el que, informando sobre la isla del Titicaca, refiere lo siguiente:

Decían que el haber echado el Sol en aquella isla sus primeros rayos para alumbrar el mundo había sido señal y promesa de que en el mismo lugar pondría sus dos primeros hijos para que enseñasen y alumbrasen aquellas gentes, sacándolas de las bestialidades en que vivían, como lo habían hecho después aquellos Reyes. Con estas invenciones y otras semejantes hechas en su favor, hicieron los incas creer a los demás indios que eran hijos del sol, y con sus muchos beneficios lo confirmaron (Garcilaso de la Vega, 1609, p. 172, cap. XXV).

Sin embargo, pese a que los collavinos lograron conquistar los territorios mencionados, no pudieron imponer su lengua, el puquina, por ser ellos una minoría lingüística frente a la masa aimarófona; dicha lengua, como ya mencionamos, ya había llegado a territorios cuzqueños con huari, de modo que los incas no tuvieron otra opción más que asimilarse a la lengua dominante. En el mejor de los casos, la lengua originaria de los incas habría pervivido débilmente en dominios privados y de ritualidad de la nobleza. “En tales circunstancias, el puquina de los collas advenedizos habría desaparecido, a lo sumo, en el lapso de unas tres generaciones, como ocurre por lo general en casos semejantes, cuando



los migrantes no reciben una retroalimentación demográfica constante” (Cerrón-Palomino, 2010, p. 264). Adicionalmente, es oportuno precisar que esta entidad idiomática en deterioro sería la misma lengua secreta o “«lengua particular» de [la] que nos habla el Inca Garcilaso,²⁷ entre otros” (Cerrón-Palomino, 2010, p. 264).

Habiendo elucidado todo lo anterior, es concluyente que las lenguas de los incas fueron el puquina, posteriormente el aimara; esta última “por lo menos hasta el reinado de Pachacutiy”²⁸ (Cerrón-Palomino, 2010, p. 264; Cerrón-Palomino, 2013, p. 313), y finalmente el quechua.

Respecto a estas dinámicas lingüístico-históricas también es oportuno precisar que, si bien los gobernantes tiahuanacotas y sus más fieles vasallos emigraron a los valles cuzqueños, corriendo ulteriormente la suerte que ya sintetizamos, sostenemos la hipótesis de que una gran parte de la población puquinahablante se quedó resistiendo el advenimiento aimara. Si bien hubo múltiples rencillas durante todo este proceso –agravadas principalmente en las postrimerías de los señoríos altiplánicos– al menos en las fases iniciales de contacto la confrontación no habría llegado a niveles bélicos de gran magnitud, primando las negociaciones, aunque no necesariamente equitativas.

²⁷ “Y es de saber que los Incas tuvieron otra lengua particular, que hablaban entre ellos, que no las entendían los demás indios ni les era licito aprenderla, como lenguaje divino. Esta, me escriben del Perú que se ha perdido totalmente, porque, como pereció la república particular de los incas, pereció también el lenguaje de ellos” (Garcilaso de la Vega, 1609, p.338, cap. 1 del libro séptimo).

²⁸ “Ello debió ser así, en efecto, por lo menos hasta el reinado de Pachacutiy (c. 1440), quien, tras la conquista de los soras, ocurrida luego de su victoria sobre los chancas, decide celebrar dicha hazaña ordenando componer un himno que la perennizara. Gracias a los informantes de Betanzos y al cuidado con que el cronista supo consignar el dato, ahora estamos en condiciones de sostener que el idioma en el que fue compuesto dicho himno era de cuño aimara” (Cerrón-Palomino, 2010, p. 264; Cerrón-Palomino, 2013, p. 313).



Una actitud de confrontación directa, que requiere sostenibilidad logística, además de excedentes económicos significativos, no habría sido viable para ninguno de los grupos étnicos en contacto, especialmente para los puquinas, que se encontraban en erosión estatal mucho más antes de la llegada de los aimaras. Planteado de esta manera, la hipótesis converge con el escaso material bélico presente en tiahuanaco y en este intervalo temporal.

En medio de esta tensión, las razones para que parte de los puquinas no emigre del Altiplano debieron ser relevantes. Así, estas motivaciones pudieron ser, en cierta medida, deseos de poder de algunos líderes emergentes que, ante la anarquía generada por el abandono de la élite del Estado tiahuanacota descompuesto, vieron la oportunidad de constituir su señorío; sumado a ello, cuando no más importante, el arraigo milenario que tenían los nativos con el territorio altiplánico –en su dimensión cultural, ecológica y económica–.

De esta manera, una vez desescalado el clímax de tensión inicial, que sin duda no sería el fin de las rencillas, se configuró un panorama propicio para sentar las bases de nuevas demarcaciones sociopolíticas. Primeramente, los aimaras empezaron “repartiéndose el territorio altiplánico posiblemente bajo forma de diversos señoríos o reinos, algunos de los cuales menciona Ludovico Bertonio en la introducción a su *Vocabulario de la lengua aymará*: Lupacas, Pacases [Pacajes], Carancas, Quillaguas, Charcas (Torero, 1987, p. 339). Por su parte, los collas quedaron aglutinados al norte inmediato del Titicaca, así como en Umasuyo –sub división del Collasuyo– y en otros espacios no ocupados por los aimaras.²⁹

²⁹ Ver en anexos el mapa de los señoríos altiplánicos elaborado por Bouysse-Cassagne (1978: p. 1059).



En cuanto al panorama lingüístico, si bien sobrevino una “primera etapa de aimarización de la región, tras la debacle de Tiahuanaco” (Cerrón 2010, p. 274), en relación a los bastiones etnolingüísticos mencionados arriba, “el aymará, pese a su pujanza en el Altiplano, no había logrado penetrar en esa área” (Torero, 1987, p. 338). Quedaban aún, en el norte inmediato del lago Titicaca, en los “extremos norte y sureste del Altiplano, así como en la vertiente occidental del Pacífico, áreas que no habían sido aimarizadas por completo, según se puede deducir de la documentación colonial (Cerrón 2010, p. 271).

En efecto, la *Copia de curatos*³⁰ evidenció que gran parte de los puquinahablantes se encontraban en la región Umasuyo. Es más, este documento incluso llega a señalar pueblos puquina completamente monolingües, tal es el caso de Capachica y Coata, para los cuales pide que su evangelización se efectúe en dicha lengua. Por su parte, Fray Reginaldo de Lizárraga también sitúa al grupo puquina en Umasuyo (Bouysse-Cassagne, 2010, pp. 288-291). Finalmente, el cronista indígena Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, de igual manera, parece señalar la presencia de pueblos de habla puquina en este sector; menciona particularmente a los Umasuyos de Urancolaime, Achacachi, Uancani, Asillo, Azángaro y a los Taracos (Torero, 1972, p. 62).³¹ En suma, todo lo referido evidencia que por entonces el puquina aún gozaba de una relativa vitalidad etnolingüística, pese a los procesos de sustitución idiomática en curso.

³⁰ La *Copia de curatos*, descubierta y estudiada en 1975 por Thérèse Bouysse-Cassagne, menciona los idiomas que debían ser aprendidos de manera imprescindible por los curas en la región altiplánica para emprender la evangelización de los naturales.

³¹ Nota de referencia bibliográfica que proporciona Torero (1972: p. 62): Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Joan de; *Antigüedades deste Reyno del Perú*, en B. A. E., p. 303.



Para finalizar este apartado que se enfocó en el desarrollo histórico-lingüístico del Altiplano, conviene añadir, teniendo como base lo descrito, que las disputas y tensiones entre aimaras y collas fueron de largo aliento, llegando a ser intergeneracionales. Así, posterior a un periodo de relativo apaciguamiento tras las reconfiguraciones territoriales, las tensiones y conflictos entre ambos grupos escalaron nuevamente. Dichos episodios bélicos están sintetizados en las figuras de Cari y Zapana;³² el primero, señor de los lupacas, el segundo, de los collapuininas. Los constantes enfrentamientos que protagonizaron estos personajes y sus descendientes están registrados ampliamente por los cronistas e historiadores (ver Garcilaso de la Vega, 1609, p. 150, cap. XIV; Cieza de León, 1553/2013, p. 71-72, cap. XLII).

Retomando otro de los efectos que generó el decaimiento de huari, es insoslayable la emergencia de chincha como nuevo centro de poder, y más considerando que dicho grupo en proceso de ascendencia sociopolítica albergaba al quechua como su lengua.³³ Concretamente, la expansión de chincha “desembocará en nuevas ganancias territoriales del quechua: el grupo Chínchay, sobre la base del poder económico y comercial de la costa sur, avanzará hacia los valles interandinos de Ayacucho, Apurímac y Cuzco, en desmedro de hablas aru³⁴ del sur serrano” (Torero, 1972, p. 99). Por su lado, los Chancas también

³² Zapana también suele aparecer bajo el nombre de Sapaña y Chipana, mientras que Cari como Kari, Cariapaza, Cariapaxa.

³³ A partir de la integración de las propuestas histórico-lingüísticas, consideramos que, si bien el quechua en el horizonte temprano estuvo asociado al desarrollo de chavín, en el horizonte medio ya no contó con el impulso de un gran Estado, puesto que en el horizonte medio la lengua principal de huari era la aimara, de modo que la subsistencia del quechua hasta este último periodo se atribuiría simplemente el eco etnolingüístico de chavín. Más tarde, con la emergencia de chincha, el quechua habría encontrado su nueva fuerza motriz, corriendo ulteriormente la suerte que ya se conoce.

³⁴ El aru, como grupo lingüístico “comprende las actuales lenguas aimara, haqaru y cauqui” (Torero, 1972, p. 64).



coadyuvaron a esta expansión lingüística, “difundiendo el quechua Chínchay como lengua general inclusive entre los pobladores de la selva” (Torero, 1974/2007, p. 91). “Chinchas y chancas, en suma, serían los responsables de la difusión de la variedad sureña del quechua, iniciada en el Período Intermedio Tardío, y en tiempos en que los incas míticos apenas estaban logrando consolidar su liderazgo” (Cerrón-Palomino, 2010, p. 266; Cerrón-Palomino, 2013, p. 318).

Otro aspecto que merece ser enfatizado es que, el quechua, impulsado principalmente por los chinchas, también habría llegado a algunas zonas más al norte del Perú, incluso antes del arribo ulterior de los incas. Al respecto, Torero refiere que:

El poderío del reino de Chíncha antes del Tahuantinsuyo y su relación intensa tanto con las sierras contiguas a la costa sur peruana cuanto con el litoral del extremo norte del Perú y con el Ecuador, permiten ahora comprender mejor cómo pudo extenderse a esas dos diferentes zonas las variedades Chínchay del quechua, que lingüísticamente encuentra su enlace sólo si se las plantea irradiadas desde la costa central y sur del Perú. El desarrollo comercial y el intenso intercambio humano pueden explicarlo (Torero, 1974/2007, p. 73).

Complementa de manera sustancial a esta interpretación algunas referencias más concretas que proporciona Torero:

Tardíamente, el padre Juan de Velasco recogió –como lo co[n]signa Lorenzo Hervás en 1784– una tradición de los indios quiteños según los cuales “los Sciris, que habitaban los países marítimos, los conquistaron



después del año mil de la era cristiana y entonces introdujeron entre los conquistados su propia lengua, la cual se ha hallado ser dialecto de la Quichua o Peruana”. El propio Velasco añade que “el idioma de éstos (sciris) he dicho ya, que no era otra cosa que un dialecto del peruano. Los nombres de los montes, ríos, personas y muchísimos otros, eran idénticos o sólo variados en alguna vocal. Oyendo aquellas palabras, el Inca Huaynacápac, en su primera entrada al Reino, quedó sorprendido de manera que se desatinaba” (Torero, 1974/2007, pp. 73-74).³⁵

Al respecto, Ortiz (1992) suscribe esta hipótesis señalando que:

En los Andes septentrionales había una forma particular de runa simi, el quichua. Según estudios recientes, este quichua sería el producto de un desarrollo local del quechua de Chíncha. La introducción habría empezado hacia el siglo VIII d. C., gracias al comercio entre los pueblos de la sierra ecuatoriana surcolombiana y la costa peruana. Esta lengua es una variante próxima a la del Cuzco. Así, cuando los incas llegaron a Quito, pudieron entenderse con los naturales en el mismo idioma.

Llegados a este punto, es difícil descartar la notable expansión que alcanzó el quechua en el Intermedio Tardío por influjo de chíncha. En efecto, “fue justamente esta situación la que motivó a los soberanos del Cuzco a convertirlo en el idioma oficial del Imperio, con lo que se consolidó y acrecentó su uso” (Torero, 1974/2007, pp. 74); corriendo suerte contraria el aimara, que se verá

³⁵ Nota de referencia bibliográfica que proporciona Torero (1972: p. 74): Velasco, Juan de. Historia del Reino de Quito. Puebla, 1961; tomo I, p. 279. Hervás y Panduro, Lorenzo. *Carta de Faenza* (1784). Véase también páginas introductorias a Vocabulario de la lengua indica por el presb. D. Juan de Velasco. Quito, 1964.



inmerso en un proceso acelerado de sustitución lingüística. Cronológicamente, lo más probable es que estos procesos acaecieran a “un par de centurias aproximadamente tras al asentamiento del aimara en la región altiplánica” (Cerrón-Palomino, 2000, p. 132). Respecto a la institucionalización final de esta política lingüística, el cronista Martín de Murúa afirma que al “Ynga, Huayna Capac, se atribuye haber mandado en toda la tierra se hablase la lengua de Chinchay Suyu, que agora comúnmente se dice la Quíchua general, o del Cuzco” (Murúa, 1611, p. 69, cap. XXXVII).³⁶

Una vez consumada la adhesión del quechua al poderoso Imperio incaico, con algunas excepciones, fue implantado en todos los territorios y confines ocupados por el Estado; adquiriendo el estatus de lengua general y el papel de entidad cohesionadora. Si bien los incas no eran radicales en el proceso de sustitución idiomática, el aprendizaje del quechua era asiduamente fomentado, principalmente en quienes fungían de nexo entre el Estado y la población, estos son: “la nobleza local, los funcionarios, los miembros del aparato administrativo y los mercaderes” (Cerrón-Palomino, 1987, p. 8). Para tal fin, se recurría a dos estrategias fundamentales, que de seguro dependían de las circunstancias particulares. La primera consistía en un aprendizaje por inmersión; se trasladaba a los futuros gobernantes a la metrópoli para ser enculturados. Por su parte, la segunda implicaba el envío de maestros quechuas a las provincias conquistadas,

³⁶ Como precisa Cerrón-Palomino (2004: p. 17-18), complementa a esta afirmación lo que “mencionaban de paso algunos cronistas, como Cieza de León (1985 [1551]: XXXIV, 104) o Luis Capoche, en el sentido de que el quechua «no era la [lengua] materna que la tierra [del Cuzco] tenía» (cf. Capoche 1959 [1585]: II, 170)”.



para que ellos y sus hijos, en calidad de mitmas, enseñen la lengua a los naturales (Cerrón-Palomino, 1987, p. 8).

De esta manera, en menos de una centuria los incas hicieron posible que el quechua adquiriera un matiz denso de población quechuahablante, no solo en la circunscripción peruana, sino también en el ámbito transfronterizo, llegando a emplearse “desde el centro de Chile y el noroeste argentino hasta Ecuador y quizá el sur de Colombia” (Torero, 1974/2007, p. 101). En suma, acercándose a las postrimerías del incanato, el quechua desarrolló su grado más alto de vitalidad etnolingüística; nivel que nunca más volvió ni volverá a recuperar. No hay duda que la expansión de un idioma sobre otros está sujeta al ejercicio del poder.

Un par de párrafos atrás referimos con cautela que hubo algunas excepciones al rápido establecimiento del quechua en algunos espacios; no queriendo soslayar este tópico intrigante, haremos una breve elucidación abordando el caso del aimara.

Como es evidente, la difusión y presencia del quechua en el altiplano puneño fue incontenible debido a las políticas lingüísticas de los incas,³⁷ sin embargo, ¿por qué en una buena parte del sur del Perú y especialmente en el meridión puneño el aimara mantuvo su vitalidad etnolingüística, pese a que todos estos espacios fueron sujetos por los soberanos cuzqueños? ¿No se supone que el quechua debió sustituir al aimara, al corto o mediano plazo, como sucedió en casi todo el imperio? Las respuestas a estas preguntas están concatenadas a dos

³⁷ Haciendo una metainferencia, “ello quiere decir que las campañas incaicas de conquista y reconquista del Collao habrían puesto nuevamente a los soberanos cuzqueños en contacto con la lengua de sus ancestros, que para entonces, bilingües de aimara-quechua, les resultaría completamente ignota ya” (Cerrón-Palomino, 2010, p. 271).



principales factores: las alianzas celebradas entre los gobernantes cuzqueños y lupacas, y la posterior crisis y caída del imperio.

Como se expuso previamente, “una serie de acontecimientos graves perturbó profundamente a los pueblos puquinas: duras luchas de resistencia contra el expansionismo de los aymaraes; más tarde, las represiones sangrientas y los desplazamientos de población decretados por los incas” (Torero, 1987, p. 351). Concretamente, “Sarmiento de Gamboa refirió tres rebeliones colla contra el poder inca. Fue, en efecto, Topa Inca quien consiguió sofocar su última rebelión” (Bouysse-Cassagne, 2010, p. 292). En estos avatares, si bien los collas resistieron hasta el último aliento la arremetida incaica, los aimaras, sin mayor contestación, aceptaron el yugo imperial, llegando incluso a cooperar en la liquidación de los collas. Al respecto, Garcilaso de la Vega, refiriéndose al sometimiento de la capital de los lupacas, manifestó lo siguiente:

Los de Chucuito, aunque eran poderosos y sus pasados habían sujetado algunos pueblos de su comarca, no quisieron resistir al Inca; antes respondieron que le obedecían con todo amor y voluntad, porque era hijo del sol, de cuya clemencia y mansedumbre estaban aficionados, y querían ser sus vasallos por gozar de sus beneficios. El Inca los recibió con la afabilidad acostumbrada y les hizo mercedes y regalos con dádivas que entre los indios se estimaban en mucho (Garcilaso de la Vega, 1609, p. 107, cap. XX).

Además de esta notoria sumisión, todo parece indicar que los lupacas participaron en más de una ocasión en los encuentros bélicos efectuados en contra de los collas. Con la sinergia inca y lupaca, el desmoronamiento Colla era



ineludible. El cronista Cieza de León narra precisamente una de esas sangrientas batallas, misma que parece corresponder al declive definitivo del señorío puquinahablante.

Se afrontaron los dos más poderosos tiranos de la comarca, con tanta gente que se afirma que se juntaron ciento y cincuenta guarangas de indios: y entre todos se dio la batalla a su usanza, la cual cuentan que fue muy reñida y a donde murieron más de treinta mil indios. Y, habiendo durado gran rato, Cari quedo por vencedor y Zapana y los suyos fueron vencidos con muerte de muchos y el mismo Zapana fue muerto en esta batalla (Cieza de León, 1553/2013, p. 72, cap. XLII).

Producto de esta alianza lupaca-inca, que es evidente tras la cooperación de los primeros con la empresa expansiva del imperio, los soberanos fueron muy indulgentes con la sociedad aimara, llegando a tener cierto aprecio por su servidumbre, al punto que el inca, en símbolo de confraternidad con el señor de los lupacas, incluso “le quería dar por muger a una hija suya” (Cieza de León, 1553/2013, p. 72, cap. XLII). Precisamente este ambiente de mutua estima permitió que los lupacas gozaran de cierta autonomía y de algunos privilegios. Consecuentemente, en las postrimerías del Imperio inca, al institucionalizarse el quechua como lengua general, la sustitución idiomática en los grupos étnicos del sur de Puno se vio relativamente pausada, por lo menos a corto y mediano plazo.

No obstante, a la postre era casi inevitable la quechuización de los aimaras; sin embargo, la ocurrencia de otros fenómenos evitó este destino. Llegados al siglo XVI, se desencadenó una disputa entre Huáscar y Atahualpa respecto a la sucesión del trono incaico. Esto que parecía un ordinario vaivén político de cualquier gran



Estado, terminó escindiendo a la panaca real en dos bandos antagónicos. Rápidamente, el imperio se vio inmerso en una guerra civil que fragmentó seriamente la estabilidad estatal. La clase gobernante y administrativa, encargada de llevar adelante las políticas del Estado, en lugar de enfocarse en esta misión, se encontraba entreverada en el conflicto. En este escenario, los aimaras, que anteriormente ya gozaban de una relativa autonomía, continuaron manteniendo su cohesión etnolingüística y cultural. Otro factor concatenado a esto es que, tras la llegada de los españoles, precisamente este carácter atomizado de las estructuras incaicas hizo posible la disolución final del imperio y la consecuente asunción al poder de los invasores alóctonos. Por consiguiente, las políticas incaicas también llegaron a su fin absoluto. De esta manera, este conjunto de circunstancias permitió eludir la concreción de la sustitución lingüística del aimara por el quechua en todo el Tawantinsuyo.

Hasta aquí, antes de empezar con el repaso de la política lingüística a inicios de la Colonia, es oportuno hacer una breve síntesis de las metamorfosis lingüísticas por las que atravesaron los soberanos cuzqueños hasta antes de la incursión europea. En suma, como también sostiene Cerrón-Palomino (2013), “los incas, a lo largo de su historia, habrían efectuado dos mudanzas idiomáticas: primero reemplazarían su puquina por el aimara, y luego éste, en las postrimerías del imperio, por el quechua de procedencia chinchaisuya” (p. 52).

Al momento de la conquista y una vez que los españoles se asentaron en el poder, no fue difícil darse cuenta que el quechua era la lengua más extendida



en todo el Tawantinsuyo,³⁸ de modo que era absurdo, además de imposible, pretender una castellanización inmediata. Sin embargo, dado que la expansión de un idioma imperial se asumía como signo de poder, a lo largo de la historia los hispanos hicieron constantes esfuerzos por imponer su lengua. En consecuencia, “no solamente los nobles indígenas sino el pueblo entero iniciará desde entonces una larga marcha en el proceso de aprendizaje de la lengua dominante” (Cerrón-Palomino, 1987, p. 10).

De entrada, al ser el quechua una lengua general, será el medio más viable para dar inicio a la extracción de recursos y la evangelización, principales objetivos de los invasores. Si bien los hispanos no estaban a gusto con este proceder, y menos el rey Carlos I, quien “dispuso en 1550 la castellanización de los nativos americanos” (Torero, 1974/2007, p. 131), no tendrán otra opción más que admitir el carácter utópico de sus pretensiones, al menos a corto plazo; contrariamente, se darán cuenta que para una rápida consolidación del poder español era necesario recurrir al quechua. Consecuentemente, la administración colonial modificará su política lingüística. Es así que, desde el Primer Concilio Limense (1552) se establece la necesidad del empleo de la lengua de los vencidos como medio de catequización (Cerrón-Palomino, 1987, p. 11). Ligado a ello, se empieza a exhortar a los misioneros y doctrineros a aprender la lengua para acelerar la evangelización. “Se redactan cartillas, catecismos y confesionarios” (Cerrón-Palomino, 1987, p. 11). A la inercia de este flujo, en 1560, Domingo de Santo Tomás logró hacer imprimir en Sevilla su *Arte y Lexicón de la Lengua General del Perú*. En este contexto, el Virrey Toledo reconoce, en 1575, al

³⁸ Tahuantinsuyo es la denominación a los cuatro suyos o regiones del Imperio incaico.



quechua, puquina³⁹ y al aymara como lenguas generales habladas por los indios de los reinos y provincias del Perú (Torero, 1974/2007, pp. 133-134).

En paralelo a este aparente “fomento” del quechua, que tuvo como trasfondo la instrumentalización de la lengua para enquistar el dominio español, no se descuidó la castellanización, particularmente de la nobleza indígena. Se crearon colegios especiales para dicha casta: "El Príncipe", en Lima (enero de 1619) y el de "San Francisco de Borja", en el Cuzco (en abril de 1621)⁴⁰ (Cerrón-Palomino, 1987, p. 26). Así, “los grupos de la nobleza local debían aprender el castellano no solo para ser reconocidos como tales, sino también para ser admitidos como autoridades intermediarias entre el poder extra-continental y el resto de la población nativa” (Cerrón-Palomino, 2021, pp. 438-439). Estas instituciones, al ser de gran utilidad a los intereses de los españoles, “devinieron en centros de reclutamiento obligatorio y hasta compulsivo” (Cerrón-Palomino, 2021, pp. 448).

Mientras la élite local y su descendencia era forzada a un aprendizaje acelerado del español, en la población común el proceso era más natural y espontáneo. Muchos aprendieron el español por la simple exposición lingüística; otros por medio del contacto directo con los españoles, de quienes, en muchos casos, eran criados o yanaconas. Algunos indígenas que alcanzaron un buen nivel

³⁹ “Una de las consecuencias lógicas derivadas de la ordenanza toledana debió ser el uso de la lengua puquina como medio de evangelización entre las poblaciones que la hablaban. Sin embargo, tal parece que el estatuto «oficial» de la lengua solo quedó en el terreno de las buenas intenciones” (Cerrón-Palomino, 2021, pp. 8-9). Consideramos que ello debió suceder a razón de la escasa existencia de clérigos conocedores de la lengua, que, dicho sea de paso, ya se encontraba en franco proceso erosivo producto de la quechuización emprendida por los incas.

⁴⁰ “De acuerdo con las constituciones respectivas, la edad de ingreso de los colegiales a dichos centros de enseñanza era a partir de los doce años, y el tiempo que duraban los estudios era de seis” (Cerrón-Palomino, 2021, p. 449).



de habilidades lingüísticas, no solo de expresión oral, sino también de escritura, incluso llegaron a tener una participación activa como escribas o notarios.⁴¹ Con el transcurrir del tiempo, todas estas circunstancias influyeron en el progresivo incremento de una población indígena bilingüe, principalmente en las grandes metrópolis.

En las próximas centurias, a partir de la segunda mitad del siglo XVII hasta el XIX, una vez consolidado el régimen colonial y teniendo la experiencia exitosa enculturando a la élite nativa, “las autoridades civiles y eclesiásticas coloniales insistirán en la “enseñanza, uso y propagación” del Castellano y ya no más de ninguna lengua nativa. Pero, dada la debilidad de la economía colonial, tales disposiciones no habrían de ser más que letra muerta” (Torero, 1974/2007, p. 145).⁴² Precisamente, una de estas pretensiones coléricas y desesperadas de producir una sustitución idiomática acelerada acaecerá tras la derrota de la rebelión de Túpac Amaru II. Según describe el ilustre historiador Virgilio Roel, posterior al descuartizamiento y ejecución del líder rebelde, el crudelísimo visitador Areche, dictó:

Imponer con la mayor energía y violencia el uso del castellano, en sustitución del quechua, por medio de las escuelas y de los curatos, y con premio para los pueblos que cambien de lengua; además de destruir los

⁴¹ “Trabajos como los de Kathryn Burns (2005, 2014) y José de la Puente Luna (2016), informan sobre la participación activa de los escribas y notarios indígenas dentro del sistema jurídico y administrativo colonial, llamando la atención sobre la pericia alcanzada por ellos en el desempeño de sus funciones” (Cerrón-Palomino, 2021, p. 442).

⁴² Según refiere Torero (1974/2007, pp. 146-147), citando a Ugarte Chamorro, “Carlos III había dispuesto en 1770, como antes Carlos I en 1556, la castellanización de todos los territorios dependientes de la Corona, con el aditamento ahora de que la castellanización implicase “que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mimos dominios y sólo se hable el Castellano”.



escritos quechuas y el teatro inca, así como otras medidas similares (Roel, 1981, pp. 34-35).

Por ventura, estas directrices, así como las anteriores a estas, tendrán escasa o nula aplicación; sin embargo, no por ello dejarán de ser traumatizantes y profundamente hirientes para los quechuahablantes y sus generaciones venideras. Concretamente, esta pretensión no fue posible debido a que millones de indígenas aún tenían como lengua el quechua, e intentar su castellanización sistemática no solo requería un tiempo significativo, sino también un ingente gasto económico y logístico que no se podían permitir los coloniales.

En este sentido, si bien las políticas lingüísticas *per se* no trastocaron profundamente la vitalidad del quechua por las razones esgrimidas, lo que sí impactó de manera más directa fue el declive de la demografía de hablantes producto de la hecatombe que padecieron los usuarios de la lengua originaria. Una cantidad inconmensurable de quechuahablantes falleció producto de los intermitentes conflictos bélicos, en los trabajos forzados de las mitas mineras, en las persecuciones de extirpación de idolatrías y a causa de las enfermedades introducidas por los europeos. En síntesis, el factor de recesión etnolingüístico más destacado en la colonia fue la hecatombe y el etnocidio.

Décadas después, la población indígena incesantemente abusada y humillada parecerá encontrar el socorro de una corriente liberal que se constituyó por influencia de la revolución francesa y el descontento de criollos y mestizos que no gozaban de la misma jerarquía que los españoles “puros” o aquellos nacidos en Europa. Liderados por estos personajes y tras sangrientas batallas, los indígenas hicieron posible la ansiada independencia peruana del yugo español. Sin



embargo, debido a que los hispanos estaban tan enquistados en el territorio, no se pudo extirpar a gran parte de ellos, de modo que solamente se fracturó la estructura externa de la entidad colonial. Consecuentemente, españoles y criollos, que a fin de cuentas son de la misma estirpe, serán los principales regentes del naciente “Estado liberal”. Por consiguiente, el “racismo colonial, aunque transformado gracias a una conveniente mutación, logró sobrevivir en la etapa republicana” (Zapata y Rojas, 2013, p. 132).

Acorde a esta configuración, la política estatal respecto al indígena no podía ser otra que de carácter completamente asimilacionista o de naturaleza íntegramente excluyente y eurocéntrica:

Los liberales tenían una gran confianza en el papel transformador de la educación. En cambio, los conservadores planteaban que el indígena era inherentemente ignorante y que la educación era una inversión improductiva del Estado. Como el indígena era por naturaleza un ser inferior, la escuela no lograría cambios significativos en sus formas de vida social y productiva. Lo mejor, por tanto, era mantenerlos como fuerza de trabajo agrícola y minera, para lo que parecía que estaban preparados físicamente, pues eran los más adecuados para resistir el clima de la sierra (Zapata y Rojas, 2013, p. 179).

Durante el siglo XIX, y por lo menos hasta las primeras décadas del siglo XX, ambas concepciones, aunque con preponderancia de la segunda, dictaron la praxis estatal y la actitud latifundista; por ende, el sistema educativo mantuvo su naturaleza elitista. Muy pocos indígenas lograron acceder a la educación estatal,



y quienes lo hicieron, no tenían otra opción que permanecer en un entorno homogeneizador y segregacionista que despreció lo andino-originario.

Pese a todo este ambiente de desprecio, “si no se castellanizaron todos y rápido, fue por la ausencia de un sistema escolar competente, por falta de redes de comunicación, y, quién sabe, quizás por una resistencia inconsciente de los propios indígenas” (Ortiz, 1992, p. 48).

En suma, si bien la política lingüística de la época republicana era notablemente castellanizante, no generó una sustitución acelerada del quechua a nivel macro debido a la escasez y al elitismo de las instituciones con gran poder aculturador (colegios y universidades). Por su parte, la aún rígida estratificación social y la escasa interacción en términos de horizontalidad entre estos grupos sociales tampoco fue favorable a la rápida erosión de la lengua originaria, de modo que en esta época el declive etnolingüístico siguió un proceso lento e inercial en el que cobró protagonismo movilizador principalmente la diglosia.

Posteriormente, en la década de los 30 a los 60 del siglo XX, cuando la Educación Básica Regular (EBR) recién empezaba a ser más accesible a la población común, el guion homogeneizador continuaba vigente. En efecto, una de las escasas investigaciones realizadas en el altiplano puneño sobre el uso del quechua en el contexto de la implementación del PEEB,⁴³ confirma esta situación. Hornberger, al describir los testimonios de quechuahablantes respecto a su experiencia educativa revela explícitamente que el uso de la lengua originaria

⁴³ Proyecto Experimental de Educación Bilingüe.



estaba terminantemente prohibido en las instituciones educativas, incluso en aquellas que se asentaban en el medio rural:

Víctor Castillo afirmó que sus maestros en Cabana, en la década de 1930, hablaban principalmente español en clase y no permitían el uso del quechua allí, aunque la mayoría lo permitía en el recreo. Hubo, sin embargo, al menos uno, que no permitía el uso del quechua ni siquiera en el recreo, y castigaba a quienes oían hablarlo (Hornberger, 1985, pp. 467-468).

Rufino Chuquimamani contó que los profesores de su escuela en Azángaro, en los años 50, no querían oír nada de quechua y castigaban a los alumnos por hablarlo (025A 140). [Por su parte,] Genara Pari informó que sus profesores en el pueblo minero de Santa Lucía a fines de los años 60 también hablaban sólo español y no permitían el uso del quechua (Q6B 60,70) (Hornberger, 1985, p. 468).

Sin duda, todo este conjunto de episodios lacerantes, sumado a cientos de años de conflictos lingüísticos con el idioma dominante, tuvo y tendrá efectos en la vitalidad etnolingüística del quechua.

Viendo esta situación, desde hace décadas atrás, diversos intelectuales indigenistas y socialistas, poco o nada escuchados por el Estado, empezaron a denunciar todos estos atropellos, defendiendo el cumplimiento de los derechos indígenas y el respeto a la lengua y cultura originaria. Así, “las lenguas supervivientes, los diferentes tipos de quechua y el aymara, si bien tardíamente, y



no sin cierta resistencia, empezaron a ser revalorados por los mismos intelectuales, y luego por políticos y educadores” (Ortiz, 1992, p. 51).

En 1968, la ausencia de cambios estructurales significativos motivó un golpe de Estado liderado por el general Juan Velasco Alvarado. Efectuada la toma del poder, el gobierno revolucionario se propuso hacer cambios radicales. Llevó a cabo una reforma agraria acompañada de la expropiación de los territorios ocupados por los hacendados semif feudales. Por su parte, en el marco de la reforma educativa, en 1972 decretó la Ley General de Educación N° 19326, de cuyas directrices nació la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). “Dicha Política recogió los aportes conceptuales y metodológicos enunciados en las reuniones técnicas efectuadas durante la década anterior y a principios de esa” (Trappnel y Neira, 2004, p. 15).⁴⁴ Con sus limitaciones, la ley en cuestión sentó las bases de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A continuación, presentamos algunos de sus artículos destacados:

La situación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vínculo de educación (Ley general de educación, 1972, art. 12, p. 12).

⁴⁴ Para Trappnel y Neira (2004: p. 15), citando a Vigil (2004) y López (2002), “entre ellas cabe destacar la Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú, convocada por José María Arguedas en 1963 y el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe de 1972, organizado por el Ministerio de Educación con miras a la elaboración de la Política Nacional antes mencionada”.



En los casos que sea necesario, se utilizará la respectiva lengua vernácula para facilitar el proceso de alfabetización y de castellanización, y para la conservación y comunicación de los auténticos valores de la cultura local (Ley general de educación, 1972, art. 246, p. 33).

Los programas de formación magisterial incluirán obligatoriamente el aprendizaje de una lengua vernácula peruana (Ley general de educación, 1972, art. 301, p. 37).

Posteriormente, en 1975, mediante el Decreto Ley 21156, junto al castellano, Velasco elevó al quechua como idioma oficial del Estado Peruano. También estableció la enseñanza obligatoria del quechua en los colegios y la edición de materiales educativos con este fin; sin embargo, la caída del gobierno frustró su implementación (Zapata y Rojas, 2013, p. 124). En definitiva, el declive del gobierno significó un retroceso de los avances planteados.

En los próximos años, los gobiernos entrantes tuvieron muy poco interés respecto a las políticas culturales y lingüísticas; no obstante, a la inercia de las políticas propuestas por el gobierno de Velasco y gracias al interés de instituciones extranjeras, se logró desarrollar programas como el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB). Si bien el PEEB tuvo resultados muy positivos, al ser precisamente un programa experimental, la mayoría de las instituciones educativas con población quechuahablante no fueron beneficiadas; de modo que en las escuelas no atendidas por el proyecto la castellanización seguía en curso como antaño, influyendo en la erosión de la vitalidad etnolingüística del quechua.



Por su parte, otro fenómeno social acentuado en estas décadas y en adelante, también contribuyó a la pérdida de vitalidad del quechua: la migración. A partir del siglo XX, y especialmente en la segunda mitad de esta centuria, el Estado benefactor avanzó lentamente en la provisión de servicios básicos –educación, salud, agua potable, electricidad y otros–. Sin embargo, su intervención estuvo focalizada al ámbito urbano, haciendo muy poco o nada más allá del contorno citadino. Producto de este centralismo estatal y la incapacidad de atender las necesidades y problemáticas de la población rural, a partir de los años 60 en adelante se agudizó la migración a las ciudades. La población rural, impulsada por la carencia de servicios básicos, falta de oportunidades y el deseo de movilidad social, empezó a emigrar con más frecuencia a las urbes.⁴⁵ Observando la estadística diacrónica asociada a estos tópicos, esta migración rural-urbana se refleja íntimamente en la distribución de la población según área de residencia. Al respecto:

El Censo del año 1940 reveló que el 64.6 % de la población peruana residía en el área rural y el 35.4 % en el área urbana. Después de 32 años la población revierte su ruralidad y pasa a ser mayoritariamente urbana, como lo registra el Censo del año 1972, que encontró que el 59.5 % de peruanos vivían en el área urbana. El Censo de 1981, reveló que esta población alcanzó el 65.2 % y en 1993 el 70.1 %. Igualmente, los dos últimos censos realizados en el siglo XXI, confirman esta tendencia, ya

⁴⁵ Otros factores que Sánchez (2015) destaca como impulsores de este fenómeno migratorio son “la crisis de la agricultura, los fallidos procesos de reforma agraria, y de otro lado, el repunte de la industria, el comercio y los servicios urbanos” (p. 15).



que en el año 2007 el 75.9 % de peruanos residía en la zona urbana y en el 2017, el 82.4 % (INEI, 2021, p. 108).

Este fenómeno, que pare ser positivo en algunos aspectos,⁴⁶ no lo es en la dimensión etnolingüística, al menos no para el caso del quechua. Para una mayor comprensión y desglose de estos fenómenos asociados a la migración, a continuación, presentaremos un modelo interpretativo de las tendencias de la vitalidad etnolingüística en el contexto de los éxodos quechuas. La configuración de la sostenibilidad a corto, mediano y largo plazo, así como las tendencias prospectivas, lo abordamos bajo las siguientes categorías: Tendencia Configurada de Vitalidad Etnolingüística (TCVE)⁴⁷, Tendencia Establecida de Vitalidad Etnolingüística (TEVE)⁴⁸ y Tendencia Prospectiva de Vitalidad Etnolingüística (TPVE)⁴⁹. Considerando que hubo diferencias significativas entre quienes emigraron a las grandes metrópolis y aquellos que se trasladaron a pequeñas ciudades, el modelo contrasta ambos escenarios. El periodo cronológico al que asociamos los fenómenos migratorios de la primera generación está delimitado al

⁴⁶ Según sostiene Sánchez (2015), las migraciones internas están íntimamente relacionadas en forma positiva y estadísticamente significativa con el crecimiento económico, que posibilita, alimenta la movilidad espacial dentro del territorio nacional (p. 29).

Definiciones teórico-conceptuales:

⁴⁷ La TCVE, es el ajuste y estado de vitalidad etnolingüística que una lengua adquiere al ser sometido a determinados factores o contextos. Tiene carácter más sincrónico que diacrónico; es decir, se refiere a un ajuste más inmediato o de corto plazo.

⁴⁸ La TEVE, es el ajuste y estado de vitalidad etnolingüística que una lengua adquiere al ser sometido a determinados factores o contextos. Tiene carácter más diacrónico que sincrónico; es decir, se refiere a un ajuste de mediano plazo, principalmente a aquel que se expresa a partir de la segunda generación posterior al ajuste inicial.

⁴⁹ La TPVE, es la proyección del futuro nivel de sostenibilidad lingüística a partir de la evaluación de diversos factores, antecedentes y escenarios esperados.



rango 1960-1990,⁵⁰ espacio temporal vinculado a la intensificación de la migración rural-urbana que ya detallamos; por ende, la correspondencia cronológica precisa de las generaciones descendientes (2°, 3° y 4°) depende del momento migratorio de la primera generación.⁵¹ Respecto a las diferencias en los años de llegada de los migrantes de primera generación, es oportuno aclarar que estas no generan *per se* configuraciones notablemente diferentes debido a la inercia sociolingüística en el rango temporal señalado. Otra precisión importante a señalar es que nuestro esquema teórico se delimita a migraciones de tipo permanente, mas no de retorno.

En cuanto a los quechuahablantes que emigraron a las principales metrópolis como Lima,⁵² Arequipa, o a las grandes capitales provinciales, la tendencia fue completamente desfavorable a la sostenibilidad lingüística del quechua, tanto a corto como a largo plazo (TCVE, TEVE y TPVE), puesto que el entorno sociolingüístico motivó una precipitada disrupción de la transmisión intergeneracional y el desuso intrageneneracional. La gradiente de vitalidad etnolingüística que adquirió el quechua desde la primera generación hasta la tercera, en este contexto particular, lo asociamos al nivel 6° (erosionado/peligro

⁵⁰ El límite de este rango considera lo siguiente. Si bien no se cuenta con un estudio diacrónico completo sobre la evolución de las tasas de migración interna, motivo por el cual nos hemos apoyado en la estadística diacrónica de la distribución de la población según área de residencia para proponer el grueso del intervalo, el cierre del rango sí tiene un sustento más sólido y preciso, puesto que “entre los dos últimos Censos de Población (1993, 2007), las tasas de migración interna departamental han disminuido” (Sánchez, 2015, p. 29), justificando el cierre de nuestra cronología asociada al fenómeno migratorio de las primeras generaciones en asentarse en las urbes.

⁵¹ Por, ejemplo, si la primera generación emigró en 1970 a los 25 años, su generación contigua se desarrolló en los años 70-95, la tercera generación en los 95-2020, la cuarta en 2020 en adelante –por ello la vitalidad del quechua para esta generación es una tendencia prospectiva–.

⁵² A modo de ejemplo y para dimensionar la migración a esta región, es oportuno tener en cuenta la siguiente aproximación. Lima, “en cincuenta años, pasó de cerca de 2 Millones de habitantes a más de 9 Millones, en la actualidad” (Sánchez, 2015, p. 18).



crítico);⁵³ por su parte, relacionamos el 6° y 7° grado a la cuarta generación en adelante. A continuación, fundamentamos lo planteado.

Los quechuahablantes, al llegar a las metrópolis, muchos de ellos bilingües en distinto grado y algunos incluso monolingües, fueron drásticamente presionados al aprendizaje/perfeccionamiento del español y al relegamiento de su lengua originaria. Las principales razones para tal configuración fueron las siguientes. a) La asimetría del endogrupo y el exogrupo en la dimensión sociolingüística: los quechuahablantes se encontraron en una situación de “minoría lingüística”, puesto que en estas grandes ciudades el idioma predominante era el español. A su vez, los usuarios de esta lengua tenían mayor estatus socioeconómico en relación a los migrantes pauperizados. Esto configuró de inmediato una vitalidad subjetiva que inhibió el empleo de la lengua originaria y condujo a una desvalorización de la lengua materna. b) Instrumentalización y adaptación: considerando que los migrantes se movilizaron en busca de mejores oportunidades, en este nuevo contexto era indiscutible mejorar sus habilidades lingüísticas del idioma dominante e intensificar su uso para poder acceder a oportunidades laborales, educativas y demás. c) Fractura estrictamente etnolingüística: se produjo una escisión notable, aunque no absoluta, entre lengua y comunidad originaria, lo cual contribuyó a la disrupción de la transmisión intergeneracional y al desuso intrageneracional.

⁵³ Los niveles o grados de vitalidad etnolingüística son estadios categóricos a partir de los cuales se identifica la presencia o ausencia de sostenibilidad lingüística intergeneracional en una comunidad determinada. En nuestro modelo teórico presentamos la siguiente nomenclatura y gradiente: 1° Altamente vital; 2° Vital; 3° Seguro; 4° Estable/sostenible; 5° Vulnerable/amenazado; 6° Erosionado/peligro crítico de extinción; 7° Extinguido/grave peligro de extinción (ver más detalles en la tabla 1).



Sin duda, todas estas situaciones generaron la configuración de una tendencia con muy baja transmisión intergeneracional y con actitudes lingüísticas desfavorables. Consecuentemente, las nuevas generaciones nacidas en la esfera urbana, al convivir en una comunidad de habla en donde la lengua más predominante era la española, desarrollaron una mejor habilidad en este idioma, que en el quechua escasamente cultivado. Por consiguiente, las generaciones contiguas y futuras perdieron su lengua de herencia; y si de algún modo lo adquirieron, lo más probable es que desarrollaron un bilingüismo sumamente incipiente, lo cual es una dificultad intrínseca para una transmisión intergeneracional. De esta manera, el declive de la vitalidad etnolingüística del quechua en el contexto de las metrópolis fue ineludible.

Por otro lado, respecto a los quechuahablantes que emigraron a las pequeñas ciudades (v. g. distritos, provincias pequeñas), la TCVE y TEVE a corto y mediano plazo fue menos desfavorable a la vitalidad etnolingüística, en comparación con quienes se movilizaron a las grandes urbes, esto debido a que el contexto sociolingüístico en estos espacios de menor escala no fue tan divergente como en las metrópolis. En este sentido, no sucedió una disrupción inmediata de la transmisión intergeneracional; sin embargo, esto no lo eximió ni lo hace inmune a un lento proceso erosivo que tendrá su manifestación más notoria a partir de la tercera/cuarta generación. Concretamente, el nivel de vitalidad etnolingüística que adquirió el quechua en este contexto particular, en la 1° y 2° generación, lo asociamos a la gradiente 4° (estable/sostenible); en la 3° generación al nivel 5° (vulnerable/amenazado). Para la 4° generación en adelante proyectamos un nivel



de vitalidad 6° (erosionado/peligro crítico). Ampliamos lo esbozado esgrimiendo lo siguiente.

Los quechuahablantes que llegaron a las ciudades de menor escala no fueron intensamente presionados a la sustitución idiomática. Si bien no cabe duda que hubo episodios discriminatorios o de violencia simbólica –lo cual explica la continuidad de las actitudes lingüísticas neutras y desfavorables acompañadas de transmisión equilibrada– las tensiones y los conflictos fueron menos directos que en las áreas metropolitanas. Las razones principales para tal configuración fueron las siguientes. a) Menor asimetría del endogrupo y el exogrupo en la dimensión sociolingüística: este contexto ofreció menor polaridad al asentamiento de los quechuahablantes que migraron. En la mayoría de los casos, la masa citadina no tuvo diferencias abrumadoras en el ámbito socioeconómico y cultural con los movilizados, pues muchos de ellos también tuvieron raíces indígenas. b) Puentes lingüísticos: precisamente la naturaleza del factor anterior se manifestaba en la presencia de un bilingüismo en la masa urbana, lo cual no obligó a una inmediata sustitución del quechua. Sin embargo, a medida que los quechuahablantes adquirieron mayores competencias del español, el cambio de código en determinados dominios lingüísticos empezó a ser más frecuente, incluso en el ámbito del hogar, nutriendo de esta manera el bilingüismo en ellos mismos y en sus descendientes c) Menor fractura etnolingüística: a diferencia del contexto metropolitano, que conducía a un inminente individualismo, competitividad, fragmentación e inseguridad, en el contexto de las pequeñas urbes los lazos colectivos, familiares y culturales fueron más resilientes. Esto fue un ambiente menos hostil para la presencia del bilingüismo y el mantenimiento relativo de la



comunidad de habla, lo cual benefició sustantivamente a la generación contigua al constituir un entorno de exposición lingüística que coadyuvó a la transmisión de la lengua quechua.

Si bien este contexto en un inicio pareció no afectar significativamente la sostenibilidad del quechua –por lo menos hasta la segunda generación– a partir de la tercera y cuarta, la erosión etnolingüística era incontenible. Esto se explica a partir de los siguientes factores. a) La natural renovación poblacional y su implicancia directa en los agentes cohesionadores de vitalidad: este proceso, vinculado a la natural sustitución generacional, trajo consigo el desvanecimiento de la primera generación de migrantes y de los hospedadores sociolingüísticos. Esta situación desencadenó la erosión de la comunidad de habla de la lengua originaria, puesto que estos agentes, principalmente los migrantes de las primeras oleadas que devinieron en padres y abuelos, en su pervivencia fueron un elemento cohesionador importante de vitalidad etnolingüística en el entorno diglósico. b) Habilidades lingüísticas: los descendientes de las primeras generaciones de migrantes, al insertarse más profusamente en el ámbito ciudadano –destacamos aquí las instituciones educativas– desarrollaron un alto nivel de competencia lingüística del español, a diferencia de sus padres y abuelos, que, como ya dijimos, muchos fueron bilingües incipientes del español. Esta situación, junto al factor anterior, que ya había debilitado *per se* a la comunidad de habla de la lengua originaria, dio cabida a un cambio de código cada vez más frecuente y prolongado en favor del español, mismo que se volvió predominante en la mayoría de dominios lingüísticos, incluyendo el hogar. Consecuentemente, a partir de la



tercera/cuarta generación, la escasa exposición lingüística en quechua fue insuficiente para una adquisición competente de la lengua.

En síntesis, sostenemos que la vitalidad etnolingüística del quechua en el contexto de las pequeñas urbes se configuró como un declive amortiguado de vitalidad: relativamente sostenible para la primera y segunda generación, pero erosivo para la tercera/cuarta en adelante. Por su parte, en el contexto de las grandes urbes, la disrupción etnolingüística fue más inmediata y dramática, incluso desde la primera generación. Esta tendencia respecto a la reproducción de la lengua fue y es en la actualidad un fenómeno muy notable, al menos en el contexto citadino que hemos enfocado en estas últimas secciones.

Tabla 3

Tendencias de la vitalidad etnolingüística del quechua en el contexto migratorio a las pequeñas y grandes urbes

Característica poblacional	Generación	Tipología de la tendencia	Perfil lingüístico general	Grado de vitalidad asociado	Transmisión intergeneracional del quechua	Actitud lingüística hacia el quechua
	1°	TCVE	Bilingües incipientes del español/monolingües quechua	6° (erosionado/peligro crítico)	Disrupción lingüística alta o transmisión inexistente	Predominantemente negativa
Quechua hablantes que emigraron a grandes metrópolis	2°	TEVE	Monolingües del español/bilingües incipientes del quechua	6° (erosionado/peligro crítico)	Disrupción lingüística alta o transmisión inexistente	Predominantemente negativa
	3°	TEVE	Monolingües del español/bilingües incipientes del quechua	6° - 7° (Peligro crítico – peligro de extinción)	Transmisión lingüística inexistente	Neutra o menos negativa
	4° (>) ⁵⁴	TPVE	Monolingües del español	6° - 7° (Peligro crítico – peligro de extinción)	Transmisión lingüística inexistente	Positiva o neutra

⁵⁴ El símbolo “>” señala que, sobre la base de nuestras proyecciones realizadas para el contexto urbano, gran parte de las características asociadas se seguirán manifestando en las generaciones posteriores a la 4°; sin embargo, esto también dependerá de la prevalencia de los mismos factores influyentes del fenómeno.

Característica poblacional	Generación	Tipología de la tendencia	Perfil lingüístico general	Grado de vitalidad asociado	Transmisión intergeneracional del quechua	Actitud lingüística hacia el quechua
Quechua hablantes que emigraron a ciudades de escala menor (distritos, provincias pequeñas ...)	1°	TCVE	Bilingües incipientes del español/monolingües quechua	4° (estable/sostenible)	Transmisión equilibrada	Neutra o negativa
	2°	TEVE	Bilingües equilibrados quechua-español	4° (estable/sostenible)	Transmisión equilibrada con tendencia al español	Neutra o menos negativa
	3°	TEVE	Bilingües incipientes del quechua	5° (vulnerable/a menazado)	Disrupción lingüística inicial.	Neutra o positiva
	4° (>)	TPVE	Monolingües del español	6° (erosionado/peligro crítico)	Disrupción lingüística alta o inexistente	Positiva

Nota: Esta sección es parte de la extensión de la tabla 3.

Como se podrá notar en el modelo presentado, en la diacronía del contexto urbano hay una tendencia clara a la disrupción intergeneracional; sin embargo, no se puede argüir lo mismo respecto a las actitudes lingüísticas, puesto que la tendencia es paradójica a partir de la tercera generación. Este fenómeno contradictorio se explica a razón de que las percepciones y valoraciones hacia el quechua no tienen la misma connotación que hace décadas atrás; al menos no en la misma intensidad negativa. No obstante, esto no se traduce de manera automática en un incremento en la transmisión intergeneracional; la correlación es más compleja de lo que parece, como ya aludimos en capítulos anteriores y lo volveremos a retomar sintéticamente más adelante.



Lo que sí es evidente es que diversos avances, en mayor o menor grado, están contribuyendo al cambio de las actitudes lingüísticas hacia el quechua y a otras lenguas originarias. Por orden cronológico destacamos los siguientes. a) La reanudación –desde finales de los años 80– de las políticas educativas con enfoque bilingüe-intercultural, que, aunque hasta ahora ineficaces, al menos tratan de no exhibir un rostro de inacción desde la praxis oficial del Estado.⁵⁵ b) La *Ley N.º 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*, promulgada el 2011; el cual fue reforzado mediante Decreto Supremo N.º 004-2016-MC, que contiene el reglamento de dicha ley. c) La creación en el 2015 del Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas u Originarias. d) Los cursos y talleres sobre lengua quechua que empezaron a emprender en los últimos años las Direcciones Desconcentradas del Ministerio de Cultura. e) Las políticas culturales y de lucha contra la discriminación, así como otras directrices conexas.

Si bien a afectos de este fomento de políticas culturales y lingüísticas la identidad cultural y las actitudes lingüísticas hacia el quechua comienzan a ser favorables al idioma originario ¿por qué la transmisión intergeneracional se mantiene disruptiva? ¿No será acaso, como sostenemos a nivel de hipótesis, que la erosión etnolingüística avanzó tan profundamente que ya es difícil revertir la tendencia al declive? Dar una respuesta concluyente a esta y otras interrogantes requerirá del emprendimiento de investigaciones más amplias y exhaustivas. Por

⁵⁵ La Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de 1989 fue la primera en incorporar el concepto de educación intercultural. Por su parte, la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) de 1991 amplió los alcances de este enfoque al concebir la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo. Posteriormente, en el año 2000, se creó la DINEB, Dirección Nacional de Educación Bilingüe (Trapnell y Neira, 2004, pp. 15-16).



el momento, lo más prudente que podemos decir respecto a la primera pregunta es que, pese a ser un componente indesligable de la vitalidad etnolingüística e influir en esta, las actitudes lingüísticas no son, *stricto sensu*, determinantes, a diferencia de la transmisión intergeneracional. En otros términos, si bien las actitudes lingüísticas integran el *corpus* de la vitalidad de una lengua, son secundarios a nivel de factor determinante.

Un ejemplo anacrónico, pero ilustrativo para evidenciar que esta discordancia suele ser común, presentándose incluso en el sentido contrario –actitudes negativas acompañadas de transmisión intergeneracional– puede observarse en el trabajo de Hornberger, quien, al registrar el testimonio de un maestro de escuela rural, trasluce este aspecto:

Ahora, también hay gente que desprecia el quechua, pero desprecia superficialmente. En la consciencia que tiene adentro, quieren. Por ejemplo, en reuniones escucho que dicen que quieren que sus hijos aprendan castellano, no quieren quechua; pero en sus casas están hablando quechua. Eso quiere decir que por detalle quieren despreciar quechua (Hornberger, 1985, pp. 291-292).

Evidentemente, nada garantiza que las actitudes desfavorables se traduzcan en completa disrupción intergeneracional. Del mismo modo, las actitudes positivas no aseguran una efectiva transferencia lingüística. La fórmula es dinámica, puesto que muchas otras variables pueden influir en el fenómeno. Por ejemplo, para el caso citado, el hecho de que los padres tengan actitudes lingüísticas negativas hacia su lengua de herencia y que paradójicamente lo usen en el hogar puede estar condicionado al factor de capacidad (ver Baker, 1966, p.



44); es decir, al nivel de habilidades lingüísticas del idioma español. Esto en el sentido de que la competencia lingüística rudimentaria del idioma dominante estaría influyendo en la autorrestricción psicolingüística, no teniendo otra opción que emplear su lengua materna autodespreciada, actitud que por cierto no es gratuita.

Por su parte, los padres, al verse carentes de esta agencia enculturadora, instaban a la institución a proseguir con la castellanización de sus descendientes, rechazando categóricamente la pretensión de la enseñanza en la lengua quechua –como fue el panorama inicial en los proyectos experimentales de educación bilingüe–. En cuanto a las motivaciones de esta particular actitud, podemos resaltar factores como el estatus de la lengua y la cultura, y el condicionamiento clásico y operante –orientado a la Etnolingüística–. Este último elemento teórico, de notable influencia conductista, es rescatado por Katz (1960). Particularmente, consideramos que este factor no es una asociación forzada para el caso del quechua, teniendo en cuenta el etnocidio y el oprobio sistemático que padecieron por siglos los quechuahablantes.

Como se habrá podido notar a partir del ejemplo, diversas variables pueden intervenir en estos procesos, configurando escenarios particulares que no necesariamente encajan con lo convencionalmente esperado: correlación positiva entre X y Y. Con esto queremos reforzar nuestra aseveración de que, si bien en las próximas décadas es posible que se incrementen las actitudes lingüísticas positivas en favor del quechua, ello no significará automáticamente un avance similar en la transmisión intergeneracional; al menos no si la tendencia de



“revitalización” continúa y se mantiene como está: superficial y sin ánimo de tránsito a la interculturalidad crítica.

Finalmente, ya para concluir con estas disquisiciones, añadir que, si bien en estos últimos acápites del proceso sociohistórico del quechua nos hemos enfocado en el contexto urbano –por condensarse aquí un fenómeno migratorio muy intenso y con tendencia de vitalidad notable– es insoslayable señalar que se carece de elucidaciones respecto a la sostenibilidad del quechua en el sector rural, donde se cree comúnmente que hay mayor esperanza para el mantenimiento del quechua. En este sentido, el examen de la vitalidad del quechua que hemos emprendido en este último contexto, y que presentaremos más adelante, brindará algunas luces respecto a la dinámica etnolingüística en este último espacio. A partir de ello, también se contribuirá al diagnóstico de la tendencia macro, considerando que las unidades conforman el todo.

Las instituciones estatales y no gubernamentales, además de la población en general, a partir de los resultados y conclusiones de la investigación, no solo podrán conocer y reflexionar sobre la vitalidad etnolingüística del quechua, sino también tomar acciones y medidas en términos de políticas y el fomento de la planificación etnolingüística.



1.1.5. Marco conceptual

1.1.5.1. Vitalidad etnolingüística

Es el grado de sostenibilidad etnolingüística intergeneracional de una entidad idiomática en una comunidad determinada. Sus principales factores son la transmisión intergeneracional, el apoyo institucional, las actitudes lingüísticas y otros.

1.1.5.2. Niveles o grados de vitalidad etnolingüística

Son estadios categóricos asociados al grado de sostenibilidad etnolingüística intergeneracional de una entidad idiomática en una comunidad determinada. Según el autor o la perspectiva teórica, las nomenclaturas e indicadores asociados a este presentan características particulares.

1.1.5.3. Extinción etnolingüística

Es un estado que refleja la pérdida o ausencia completa de una lengua dentro de una comunidad de habla. Uno de sus principales factores intervinientes es la disrupción de la transmisión intergeneracional.

1.1.5.4. Estatus lingüístico

Situación relativa entre dos o más lenguas en la que una de ellas goza de mayor prestigio, hegemonía, vitalidad lingüística, dominios lingüísticos, apoyo institucional o actitudes lingüísticas favorables.



1.1.5.5. Transmisión etnolingüística/lingüística

Es un proceso de enculturación lingüístico mediante el cual se adquiere, desarrolla y aprende una lengua en el contexto de una comunidad determinada. Esta transferencia tiene dos orientaciones básicas: intergeneracional e intrageneracional.

1.1.5.6. Transmisión intergeneracional de la lengua⁵⁶

Es la transferencia de una lengua a partir de un individuo, grupo o entidad hacia otro perteneciente a una generación superior o inferior. Lo más común es la transferencia de la primera hacia la segunda. Esta transmisión se efectúa a partir de cualquier proceso de enculturación.⁵⁷

1.1.5.7. Transmisión intrageneracional de la lengua⁵⁸

Es la transferencia de una lengua a partir de un individuo, grupo o entidad hacia otro perteneciente a la misma generación. Esta transferencia se canaliza a partir de cualquier proceso de enculturación.

1.1.5.8. Transmisión comunitaria de la lengua

Es un proceso de enculturación lingüístico mediante el cual se adquiere, desarrolla y aprende una lengua en un contexto comunitario; es decir, en aquel entorno que rodea la cotidianeidad del hogar del individuo

⁵⁶ Transmisión intergeneracional de la lengua y transmisión lingüística intergeneracional tienen la misma equivalencia.

⁵⁷ La enculturación es un “proceso mediante el cual se aprende la cultura y se transmite a través de las generaciones” (Kottak, 2011, p. 29).

⁵⁸ Transmisión intrageneracional de la lengua y transmisión lingüística intrageneracional tienen la misma equivalencia.



–miembros de la comunidad, familiares que no son parte de la familia nuclear, amigos y otros–.

1.1.5.9. Dominios lingüísticos

Son espacios y ámbitos en donde se produce o no interacción y exposición lingüística.

1.1.5.10. Habilidad lingüística⁵⁹

Es la capacidad que tiene un individuo respecto al dominio de una lengua. Específicamente, esta competencia se distribuye en dos áreas fundamentales: comprensión auditiva y expresión e interacción oral. Secundariamente están habilidades como la comprensión de lectura, escritura y otros.

1.1.5.11. Tendencia Configurada de Vitalidad Etnolingüística (TCVE)

Es el ajuste y estado de vitalidad etnolingüística que una lengua adquiere al ser sometido a determinados factores o contextos. Tiene carácter más sincrónico que diacrónico; es decir, se refiere a un ajuste más inmediato o de corto plazo. Esta tendencia configurada puede ser favorable o desfavorable al mantenimiento de la sostenibilidad lingüística.

1.1.5.12. Tendencia Prospectiva de Vitalidad Etnolingüística (TPVE)

Es la proyección del futuro nivel de sostenibilidad lingüística a partir de la evaluación de diversos factores, antecedentes y escenarios

⁵⁹ Ver más detalles en Council of Europe (2002: p. 30-31).



esperados. Esta tendencia prospectiva puede ser favorable o desfavorable al mantenimiento de una lengua.

1.1.5.13. Tendencia Establecida de Vitalidad Etnolingüística (TEVE)

Es el ajuste y estado de vitalidad etnolingüística que una lengua adquiere al ser sometido a determinados factores o contextos. Tiene carácter más diacrónico que sincrónico; es decir, se refiere a un ajuste de mediano plazo, principalmente a aquel que se expresa a partir de la segunda generación posterior al ajuste inicial. Esta tendencia establecida puede ser favorable o desfavorable al mantenimiento de la sostenibilidad lingüística.

1.1.5.14. Actitudes lingüísticas

Son reacciones valorativas, perceptuales o pragmáticas/conativas en relación a una lengua o sus hablantes.

1.1.5.15. Tipologías actitudinales lingüísticas

Son clasificaciones de las actitudes lingüísticas. Se agrupan principalmente en tres: actitudes lingüísticas favorables, actitudes lingüísticas desfavorables, y actitudes lingüísticas neutras. El primer tipo de actitud es aquel conjunto de reacciones valorativas, perceptuales o pragmáticas en favor de una lengua. Por su parte, el segundo tipo de actitud es aquel conjunto de reacciones valorativas, perceptuales o pragmáticas que desfavorecen a una lengua. Finalmente, el tercer tipo de actitud es aquel que no puede identificarse fácilmente como favorable o desfavorable, pudiendo ser imparcial/neutro o apático.



1.1.5.16. Tendencia prospectiva actitudinal

La tendencia prospectiva actitudinal es ese conjunto de actitudes lingüísticas a partir de los cuales se proyecta la intencionalidad de transmisión lingüística a corto, mediano o largo plazo. Estas actitudes, consecuentemente, también pueden ayudar a proyectar la tendencia de la vitalidad etnolingüística.

1.1.5.17. Lengua materna

Es la lengua con la que un individuo comienza su interacción comunicativa con otros, misma que se suele adquirirse a temprana edad. Una persona puede tener una, dos o más lenguas maternas. El contexto lingüístico en el que se desarrolla el individuo –monolingüismo, bilingüismo o multilingüismo– tiene notable influencia en este aspecto.

1.1.5.18. Lengua de herencia

La lengua de herencia es aquella empleada y transmitida tradicionalmente por los antepasados de una comunidad de habla.

1.1.5.19. Comunidad de habla

Conjunto de personas que tienen características lingüísticas y culturales en común.

1.1.5.20. Cambio de código

Es la sustitución de una lengua por otra en un contexto generalmente comunicativo.



1.1.5.21. Input lingüístico

Fenómeno referido a la entrada o recibimiento de elementos de un sistema lingüístico en un individuo. Es de carácter más pasivo que activo.

1.1.5.22. Adquisición y aprendizaje lingüístico⁶⁰

Proceso consciente o inconsciente mediante el cual un individuo obtiene y desarrolla elementos de un determinado sistema lingüístico, comúnmente habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión e interacción oral y otros.

1.1.5.23. Demografía de hablantes

Es el número total de hablantes de un idioma o lengua y su distribución geográfica.

1.1.5.24. Política lingüística

Es el conjunto de acciones sistemáticas o no deliberadas que emanan de una entidad de poder, mismas que afectan positiva o negativamente a una determinada lengua.

⁶⁰ Algunos teóricos como Krashen (1981; 1982) consideran que la adquisición y el aprendizaje son procesos completamente distintos. El primero es subconsciente –aprendizaje implícito, aprendizaje informal y aprendizaje natural– mientras que el segundo es consciente (p. 10). Particularmente, consideramos que estos procesos se traslapan y no tienen fronteras definidas, al menos en nuestro contexto lingüístico, por lo que la definición que se presenta integra ambas dimensiones con una connotación holística del desarrollo lingüístico.



1.1.5.25. Modelo teórico

Es un esquema de proposiciones que representa, correlaciona, describe o explica un determinado fenómeno. Tiene menor alcance que una teoría y suele estar subsumido por esta. Por su parte, dependiendo de la ciencia o disciplina que la postule, adquiere un matiz epistemológico particular.

1.2. ANTECEDENTES

1.2.1. Contexto del surgimiento de los estudios sobre vitalidad etnolingüística

A partir de la segunda mitad del siglo XX, influenciado por diversos factores como la globalización, la inadecuada gestión de la diversidad cultural, las políticas homogeneizadoras, la ausencia del enfoque intercultural, la intensificación de fenómenos migratorios y otros, a nivel global, se ha desencadenado un acelerado declive de la vitalidad de innumerables lenguas indígenas u originarias.

En la década del setenta, la observancia de este panorama motivó a que algunos académicos e intelectuales se interesen por indagar y reflexionar sobre esta cuestión. Es así que paulatinamente emerge la teoría de la vitalidad etnolingüística. Quienes contribuyeron significativamente en este desarrollo inicial fueron Howard Giles y Joshua Fishman, ambos de raíces estadounidenses.



1.2.2. Geografía de la investigación actual sobre vitalidad etnolingüística

Una vez cimentada la teoría de la vitalidad etnolingüística, los estudios bajo esta perspectiva se expandieron a nivel global, principalmente en contextos de significativa presencia de lenguas indígenas u originarias. Actualmente, la revisión de la literatura producida en los últimos años permite observar que existe mayor cantidad de estudios empíricos (de campo) realizados en dos contextos específicos: Indonesia y China. Esta tendencia no sorprende en la medida que estos países son territorios con una impresionante cantidad de lenguas indígenas. En el primer país, “el número de lenguas supera los 700” (Collins, 2022, p. 141). Por su parte, en China “oficialmente, hay 302 lenguas” (Meredith, 2023). Esta volumétrica diversidad lingüística se explica por el histórico aislamiento geográfico de estos contextos. Al respecto, la naturaleza compositiva de Indonesia, conformada por cientos de islas es un ejemplo muy ilustrativo.

En cuanto a la presencia de estudios de vitalidad a nivel de Latinoamérica, estos son muy escasos y algunos de ellos anacrónicos. De la misma manera, en el Perú y en Puno se adolecen de este tipo de investigaciones. Más adelante se darán mayores detalles de los esporádicos estudios que existen en estos dos últimos ámbitos.

1.2.3. Enfoques metodológicos y heurísticos en los estudios actuales sobre vitalidad etnolingüística

La revisión de los estudios empíricos internacionales relacionados específicamente a la comprensión de la vitalidad etnolingüística, permiten constatar que el método o enfoque de investigación más recurrente es el mixto,



empleándose técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos. Consecuentemente, en estos estudios es común la presencia de una combinación de las siguientes técnicas: encuesta, entrevista, foco grupal u observación (ver Siregar *et al.*, 2023; Pramuniati *et al.*, 2024; Sitaesmi *et al.*, 2024; Regino, 2022; Ningsih *et al.*, 2021; Dołowy-Rybińska *et al.*, 2025). Por su parte en otras investigaciones, aunque no reconocen explícitamente que se empleó un método mixto, en su apartado heurístico y la presentación de sus resultados, además de emplear técnicas cualitativas, exhiben la presencia de técnicas cuantitativas, como la encuesta, el cuestionario y la estadística descriptiva de estos (ver Zabadi *et al.*, 2023; Abad y Abad, 2022).

Por otro lado, en segundo orden de recurrencia están los estudios íntegramente cuantitativos, realizados mediante encuestas y cuestionarios (ver Zhou y Ang, 2024; Husnan y Wardhani, 2022; Ting y Hoo, 2022); y en último grado de recurrencia, los trabajos predominantemente cualitativos, mismos que son muy escasos (ver Kurniawati *et al.*, 2021; Akin, 2023). Finalmente, es oportuno precisar que la mayoría de estas investigaciones confluyen en el diseño del alcance (descriptivo), siendo casi inexistentes investigaciones de carácter netamente explicativo.

1.2.4. Enfoques teóricos de abordaje

Para el estudio de la vitalidad etnolingüística se cuenta con diversos enfoques o modelos teóricos de abordaje,⁶¹ algunos son parte de la teoría

⁶¹ Un modelo teórico es un esquema de proposiciones que representa, correlaciona, describe o explica un determinado fenómeno. Tiene menor alcance que una teoría y suele estar subsumido por esta. Por su parte, dependiendo de la ciencia o disciplina que la postule, adquiere un matiz epistemológico particular.



etnolingüística clásica y otros de origen más reciente (ver Giles, 1977; Fishman, 1991; Krauss, 1997; UNESCO, 2003; Lewis y Simons, 2010; Lee y Van Way, 2016; Dołowy-Rybińska *et al.*, 2025).

Entre estos, uno de los modelos teóricos que mayor predilección tiene en los estudios etnolingüísticos corresponde al planteado por la UNESCO (2003).⁶² En los últimos años, un considerable número de investigaciones se desarrollaron bajo este enfoque (ver Kurniawati *et al.*, 2021; Duan, 2022; Husnan y Wardhani, 2022; Muhammad *et al.*, 2024; Zhou y Ang, 2024; Pramuniati *et al.*, 2024). Por su parte, otros investigadores optan por el estudio etnolingüístico a partir de la fusión y adaptación de varios enfoques (ver Regino, 2022; Mishra y Rahman, 2023; Akin, 2023). También hay estudios que abordan el fenómeno desde perspectivas poco convencionales, como el vocabulario cultural (ver Zabadi *et al.*, 2023).

En relación a estos modelos de abordaje, si bien la mayoría de ellos enfatiza el análisis de la transmisión intergeneracional de la lengua,⁶³ no hay muchas estrategias metodológicas especializadas en el abordaje de esta dimensión. Los esquemas teóricos que se presentaron líneas arriba son muy generales heurísticamente y carentes de soportes de operacionalización. Motivado por este vacío metodológico, en el transcurso de la investigación se tuvo que diseñar un modelo teórico de abordaje que permita estudiar de manera sistemática esta subdimensión. De esta manera, producto del análisis, estudio y reflexión de

⁶² Ver mayores detalles respecto al modelo teórico de la UNESCO (2003) en el marco teórico del presente trabajo: sección 1.1.2.2.

⁶³ Ver Fishman (1991), Krauss (1997), UNESCO (2003), Lewis y Simons (2010), Lee y Van Way (2016).



la variable y las dimensiones, se desarrolló un modelo teórico de abordaje de la transmisión intergeneracional, el cual está enfocado en el análisis de la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL). La fundamentación y elucidación de este esquema se presenta detalladamente en acápites posteriores (ver sección “aportes teórico-metodológicos”).

1.2.5. Síntesis del estado de la cuestión a nivel global

A nivel global, en la mayoría de los casos, los estudios etnolingüísticos reportan un notable declive de las lenguas indígenas u originarias. En contraste, son muy escasas las investigaciones que revelan tendencias opuestas que den cuenta de sostenibilidad etnolingüística.

Concretamente, Mishra y Rahman (2023) revelan que el gulgulia se encuentra en peligro de extinción, del mismo modo el oroquens (Wang, 2022), el cholanaikkar (Sreelakshmi KM, 2021) y el kshtteli (Regmi, 2025). De manera similar, Muhammad *et al.* (2024) aseveran que el tera se encuentra seriamente amenazado. Por su parte, Duan (2022), también reporta que el naxi es una lengua amenazada. Por otro lado, Abad y Abad (2022) evidencian que el manide se encuentra en un proceso de cambio del lenguaje. Siguiendo esta misma tendencia, otros estudios demuestran, aunque no exactamente un nivel de peligro crítico, sí baja vitalidad y prospectiva de disminución. En esta situación se encuentra la lengua balantak (Pamolango, 2023), kafoa (Zabadi *et al.*, 2023), malay (Pramuniati *et al.*, 2024), hemshin (Akin, 2023), lenguas maternas de Dieng, en Java Central (Sitaresmi *et al.*, 2024); hakka (Ting y Hoo, 2022) y el sundanés (Kurniawati *et al.*, 2021). Matizando estos hallazgos, en muy pocos estudios se



identifica cierto nivel de estabilidad etnolingüística (ver Siregar *et al.*, 2023; Husnan y Wardhani, 2022).

1.2.6. Vitalidad etnolingüística del quechua en el altiplano puneño y en el Perú: estado de la cuestión

A nivel nacional y local son escasos los estudios especializados sobre vitalidad etnolingüística, pese a que el Perú es un país plurilingüe (48 lenguas) y multicultural (55 pueblos originarios). Delimitándonos aún más, podemos decir que en Perú y Puno se cuentan con muy pocas, por no decir inexistentes, investigaciones sobre el quechua abordadas desde la perspectiva de la vitalidad etnolingüística; de modo que en este acápite presentamos todos los estudios reportados en la literatura académica que más se aproximan a nuestro contexto de investigación. De haber hallado abundancia de trabajos sobre este tema específico, sin duda, nos hubiésemos sometido a la tradición académica de presentar únicamente estudios de los últimos 5 años, como es lógico; sin embargo, al no ser este nuestro caso, y por ser indiscutible el bosquejo de los antecedentes, se expondrá únicamente los estudios identificados.

A priori y sin un ejercicio de reflexión, se podría considerar anacrónico u obsoleto estos estudios que constituyen los antecedentes de este trabajo; no obstante, es fundamental recordar la naturaleza de nuestra investigación –la vitalidad etnolingüística– que, intrínsecamente, requiere ser acompañado de un análisis y reflexión de naturaleza diacrónica, por lo que son oportunas y sustantivas estas investigaciones precedentes, ya que son una suerte de hitos que dan cuenta de la dinámica etnolingüística del quechua en el sur andino.



Antes de pasar directamente al recuento de los antecedentes, no está de más, como añadidura, mencionar que, en otros países andinos, como Bolivia, que también tienen población quechuahablante, la situación es un poco distinta, ya que sí se han desarrollado varios estudios respecto a este tópico (ver Sichra, 2003; Castro, 2015; DeLoge, 2022). Sin más dilación, pasamos a detallar los exiguos estudios que aludimos.

Por temporalidad, y empezando por el nivel micro, se tiene la tesis doctoral de Hornberger (1985), una de las escasas investigaciones empíricas efectuadas en las comunidades quechuas del norte de Puno que indaga el uso del quechua, además de las actitudes lingüísticas, en y desde las comunidades campesinas. Por ende, es el trabajo que más se asemeja a la perspectiva de abordaje de nuestra investigación. Específicamente, el escudriñamiento tuvo como núcleo de análisis la escuela rural Kinsachata (Cabanilla, Lampa), por un lado, y a Visallani (Cabana, San Román), por el otro. La selección de estas escuelas no fue aleatoria; la primera era parte del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB),⁶⁴ mas no la segunda. Precisamente, la autora buscaba contrastar estas dos realidades y comprender cómo se vinculaba la condición PEEB con el uso y las actitudes hacia la lengua quechua. Al respecto, el trabajo permitió evidenciar la existencia de notables diferencias entre estos dos espacios educativos. En síntesis, la investigadora menciona que la principal diferencia entre el uso de la lengua en las escuelas no PEEB y las escuelas PEEB reside en la expansión del quechua de

⁶⁴ En el contexto de la reforma educativa de 1972 y la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB) inició sus trabajos en Puno en 1977. El proyecto fue liderado por la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ) y el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE). Previsto inicialmente para dos años de funcionamiento, el proyecto, continuó renovándose en varias oportunidades hasta 1988 (Hornberger, 1985, p. 98-99).



manera absoluta, lingüística y sociolingüísticamente, lo cual se manifestaba favorable en la segunda institución, mas no en la primera. En otras palabras, tanto los alumnos como los profesores usaban principalmente el quechua, en dominios y canales en los que no se usaba en la escuela no PEEB⁶⁵ (p. 566).

Posteriormente, Chirinos (2001), con base en un análisis minucioso del censo del INEI correspondiente al año 1993, brindó algunas pistas sobre el quechua en Azángaro y en otras provincias y distritos. Concretamente, el autor describe que, al igual que en el caso aimara, dentro de la región, los Índices de Sustitución Lingüísticos (ISLs)⁶⁶ del quechua más altos corresponden a las ciudades de Puno y Juliaca. Es decir, hay una presencia cada vez menor del quechua en las ciudades, en las capitales provinciales y en muchas capitales distritales; sin embargo, en las zonas periféricas existe cierta estabilidad al punto de llegar a un ISL negativo: Coata (Puno), Achaya (Azángaro), Coasa, Corani e Ituata (Carabaya), Sina y Pedro Vilca Apaza (San Antonio de Putina). De acuerdo al mapa etnolingüístico que presenta Chirinos, en la capital distrital de Azángaro, que abarca nuestra área de estudio, el ISL fluctúa entre el 10 a 20 % (pp. 155-156). En suma, la información conduce a pensar que en los años noventa la vitalidad del quechua en nuestro contexto de estudio era sostenible.

Por su parte, respecto a la perspectiva macro del quechua, Hornberger y Coronel-Molina (2004) presentaron una discusión general sobre el cambio,

⁶⁵ En cuanto a estos dominios y canales, Hornberger precisa que, “los alumnos PEEB usan el quechua en las respuestas de lectura y respuestas de contenido, y en su participación en el momento de la formación, todas situaciones en las que los alumnos no PEEB no lo hacían” (p. 554).

⁶⁶ Según precisa Chirinos (2001), cuando el Índice de Sustitución Lingüístico es negativo se asume que la lengua está en expansión (numérica y porcentual). Si el Índice se aproxima a cero se asume una situación de estabilidad. Entre cero y 100 estarían todos los grados de sustitución. Los casos en que el ISL es 100 los entendemos como extinción (p. 20).



mantenimiento y revitalización del quechua a partir de una sustantiva revisión bibliográfica. En su nutrido artículo, los autores abordan estas cuestiones empleando la noción de dislocaciones físicas/demográficas, sociales y culturales planteadas por Fishman. Paralelamente, el abordaje de estos tópicos se desarrolla en concatenación a la planificación lingüística. En conclusión, el texto sostiene que, si bien el quechua aún tiene una considerable demografía de hablantes, “su futuro no puede dejarse al azar; sin una intervención deliberada y una planificación para contrarrestar el legado de esta historia, el quechua podría seguir el mismo camino que muchas otras lenguas ya perdidas” (p. 54).

Por otro lado, Fernández *et al.* (2016), aunque específicamente no realizaron un estudio de campo, similar al trabajo anterior, desarrolló una investigación documental respecto a la disminución de la población nativo hablante del quechua. Una de las conclusiones a las que arriba el estudio es que, desde 1940 se observa un aumento considerable de población monolingüe-castellano, mismos que en 1940 representaban el 46,6 % y en 1981 el 73,1 %. En relación a ello, la población monolingüe-quechua, que representaban un tercio de la población en 1940, llegaron a representar solo el 8,8 % en 1981. En suma, este estudio reporta el incremento del monolingüismo español, así como del bilingüismo español-quechua, frente a la disminución del monolingüismo quechua.

Confluyentemente, las estadísticas del bicentenario presentadas por el INEI (2021), analizadas diacrónicamente, reflejan un evidente proceso de pérdida de la vitalidad etnolingüística, puesto que, en los datos de los censos del año 1961, 1972, 1993 y 2007, se evidencia una disminución gradual del porcentaje total de



población con idioma materno quechua. Los cuales, en el mismo orden, en los años mencionados, representaban el 32.6 %, 26.6 %, 16.5 % y 13.0 %, respectivamente; sin embargo, en el último censo del 2017, se pudo constatar que el descenso no continuó, sino por el contrario, aumentó, aunque no significativamente (0.6 %), siendo la última cifra porcentual que se maneja 13.6 % (p. 21).

Respecto a estos cotejos estadísticos, el análisis reflexivo de estos y el conocimiento de la teoría contemporánea de la vitalidad etnolingüística nos permite ver los verdaderos alcances de esta información. Refiriéndonos principalmente a los últimos censos, sostenemos que la estadística del INEI, aunque sí brinda una aproximación macroevolutiva, no enfoca ni profundiza la vitalidad de la lengua quechua desde la perspectiva sincrónica. Concretamente, no indaga el estado del principal factor de vitalidad (transmisión intergeneracional). El hecho de que miles de personas respondan en los cuestionarios de los censos que su lengua materna es/era el quechua o que se identifican culturalmente como quechuas, no quiere decir automáticamente que en dicha población se esté efectuando una transmisión lingüística intergeneracional y que los hijos, actual o prospectivamente, sean hablantes competentes de la lengua indígena y que se desarrolle una efectiva transmisión a las futuras generaciones.

Precisamente, no teniendo reparos de la comisión de este sesgo, sin brindar mayores detalles y con escaso fundamento especializado, muchos textos informativos oficiales (ver MINEDU, 2013, p. 55; Ministerio de Cultura, 2023,



pp. 38, 62),⁶⁷ consideran al quechua como una lengua vital, partiendo principalmente de cotejos estadísticos basados en encuestas sobre lengua materna. Etribándose en esta cuantificación superficial, establecen el cómputo de una supuesta demografía de hablantes, al cual asignan el papel de factor e indicador principal de la actual vitalidad del quechua. Sobre este punto, Escobar (2011) también se daba cuenta de esta situación y señalaba que en el Perú “los estudios sobre la vitalidad del quechua tienden a centrarse en los factores demográficos” (p. 130).

Al respecto, es oportuno precisar que acudir únicamente a la demografía de hablantes es un recurso anacrónico para diagnosticar vitalidad, al punto que en la actualidad los estudios etnolingüísticos no suelen abordarlo o lo emplean como una dimensión secundaria. En los años setenta del siglo pasado, en los albores de la teoría sobre vitalidad etnolingüística sí era una variable relevante que conformaba parte de la triada factorial (estatus, demografía y apoyo institucional); sin embargo, el transcurrir de los años y los avances heurísticos lo convirtieron en uno de los elementos teórico-metodológicos más atrófico, precisamente por su imprecisión examinadora.

Sin embargo, si bien no es recomendable recurrir a la demografía de hablantes para estudiar la vitalidad de una lengua en un contexto etnolingüístico y cronológico concreto, es viable y plausible su aplicación en estudios lingüístico-

⁶⁷ Adicionalmente, en estos reportes se encuentran algunas contradicciones. Por ejemplo, la misma definición de “lengua vital” que presentan estos textos: lengua “hablada por todas las generaciones en todos los ámbitos de uso y su transmisión de una generación a otra es continua” (Ministerio de Cultura, 2023, p. 20), y su adjudicación al nivel actual de vitalidad del quechua, es más que evidente que no confluye con la realidad sociolingüística, lo cual apoya a la afirmación del sesgo de la catalogación.



históricos que dan cuenta de esta vitalidad desde una perspectiva diacrónica/evolutiva (v. g. ver Fernández *et al.*, 2016), empero este tipo de estudios no son el denominador común en la etnolingüística, puesto que la heurística de los estudios actuales sobre estos tópicos tiene una notable inclinación por los diseños sincrónicos, mostrando predilección por el análisis de la transmisión intergeneracional en lugar de la cuantificación superficial.

Sin ánimo de estancarnos en una disquisición crítica de las perspectivas de abordaje, y ya para finalizar este segmento, damos cuenta de otros aportes que nos ofrece la literatura. Escobar (2011), en su artículo “*Dinámica sociolingüística y vitalidad etnolingüística: quechua y aimara peruanos del siglo XXI*”, aporte de naturaleza más reflexiva y revisionista, que expositiva de un estudio de campo, considera que “el quechua y el aimara son lenguas que están pasando por una (incipiente) revitalización lingüística, a la que han contribuido muchos, especialmente, los mismos hablantes” (p. 127).

En contraste a lo anterior, los estudios a nivel micro y de carácter empírico señalan tendencias contrarias. Por ejemplo, Ventura y Asto (2021), en su lacónico estudio cuantitativo sobre los factores intervinientes en la pérdida del quechua en estudiantes rurales de una institución educativa secundaria de Huancavelica, llegan a la conclusión de que la moda social (vestimenta, música), la tecnología (dispositivos tecnológicos, el internet, la televisión, las redes sociales) y la migración a las urbes en busca de oportunidades económicas, están influyendo en la pérdida del quechua (pp. 15-16). Lo propio afirma Paitan (2022), quien al estudiar la correlación entre la migración y la extinción del quechua Wanka en el distrito de Sapallanga de Huánuco, llega a la conclusión de que la variable



migración sí está afectando, aunque moderadamente, a la extinción de esta variedad del quechua. En suma, si bien los aportes teóricos señalan que el quechua está recobrando lentamente su vitalidad, los estudios de campo demuestran que la tendencia es contraria.

1.2.7. Estudios auxiliares para la comprensión de la vitalidad etnolingüística del quechua

Como se ha podido notar en la sección anterior, se cuentan con limitadas investigaciones sobre el quechua abordadas desde la perspectiva integral de la teoría de la vitalidad etnolingüística. No obstante, en Perú sí existen estudios que abordan otras dimensiones asociadas a la vitalidad etnolingüística, tal es el caso de las actitudes lingüísticas. Empero, cabe precisar que gran parte de estos no se han realizado específicamente con miras a indagar vitalidad etnolingüística *stricto sensu*, sino en profundizar aspectos predominantemente perceptuales y valorativos hacia la lengua.

Antes de desglosar los hallazgos de algunos de estos estudios es menester precisar que la mayoría de las investigaciones de esta naturaleza, para propósitos de abordaje de nuestro objetivo general, la construcción de nuestro marco teórico contextualizado o el estado de la cuestión, no fueron sustanciales, aunque de cierta manera sí para el abordaje de nuestro objetivo específico secundario asociado a esta categoría. Las razones por las cuales tenemos esta perspectiva de estos estudios las fundamentamos a continuación. Sin embargo, antes de empezar cabe precisar que no estamos desacreditando ni restando valía a estos estudios que, sin lugar a dudas, son fundamentales para otros contextos teórico-académicos o disquisiciones más especializadas.



Concretamente, nuestra crítica radica en que, para el caso del quechua, la mayoría de los estudios sobre actitudes lingüísticas no focalizaron en su indagación a población nativo hablante o bilingüe, siendo sus unidades de análisis docentes, estudiantes universitarios o estudiantes de nivel primario pertenecientes a contextos citadinos, en los cuales hubo escasa o inexistente presencia de los primeros (ver García *et al.*, 2023; Quispe, 2023; Roldán y Campana, 2021; Pinto y Pinto, 2021). Esta situación, sin duda, no permite conocer de manera certera y directa la vitalidad etnolingüística, puesto que simplemente se está realizando una apreciación externa. Consideramos que en este tipo de estudios se debió enfocar indagaciones actitudinales endógenas, mismas que sí permitirían llegar a una comprensión más confiable del fenómeno, obviamente con la salvedad de abordarse adecuadamente.

Haciendo este acucioso filtro metodológico y restringiéndonos a los estudios de los últimos años que sí inciden en indagar actitudes lingüísticas endógenas, el volumen de investigaciones se reduce significativamente y más en nuestro contexto local y regional de estudio.

Concretamente, algunos de estos exiguos estudios nos muestran el siguiente panorama. Primeramente, en el aspecto heurístico, no se evidencia predilección por un determinado enfoque, siendo frecuente tanto estudios mixtos (ver Castillo, 2020; Ytusaca, 2022), cuantitativos (ver Salinas, 2017), como cualitativos (ver Ramírez, 2022). Por otro lado, respecto a los hallazgos de estos trabajos, a nivel general, no se evidencia una tendencia homogénea de actitudes favorables o desfavorables. Es decir, algunos estudios reportan actitudes lingüísticas predominantemente favorables a la lengua quechua (ver Castillo,



2020; Ytusaca, 2022), mientras que otros, actitudes notablemente desfavorables o escindidas (ver Salinas, 2017; Ramírez, 2022). No obstante, respecto a los estudios de Castillo e Ytusaca, cabe precisar que, si bien predominan las actitudes favorables en la arista valorativa/perceptual, desde la dimensión conativa el uso lingüístico se restringe a dominios lingüísticos internos, lo cual se hace más patente en las generaciones más jóvenes.



CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A nivel global existen aproximadamente entre 5000 a 7000 lenguas. Estas cifras no son precisas debido, en parte, a las dificultades en la distinción de la lengua y el dialecto; sin embargo, lo indubitable es que gran parte de ellas son indígenas u originarias. Al respecto, los estudios etnolingüísticos constatan que muchas de estas entidades idiomáticas están perdiendo su vitalidad etnolingüística; lo cual implica, principalmente, que además de la actitud lingüística no favorable, hay un incremento en la disrupción de la transmisión intergeneracional lingüística, llegando en muchos casos a la extinción total.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010), en la última edición del *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, enumera más de 2350 lenguas en situación crítica (p. 136-154). En este contexto, a finales de este siglo, por lo menos 1500 idiomas perderían de manera irreversible su vitalidad etnolingüística, como revela el estudio de Bromham *et al.* (2022), producto del análisis de 51 variables predictoras a 6511 idiomas (p. 163-169).

En el Perú, a nivel macro, el panorama sobre la vitalidad de las lenguas originarias no escapa a esta tendencia, ya que, por ejemplo, del total de las lenguas identificadas (48), “4 se encuentran en peligro, 9 seriamente en peligro y 8 en situación crítica” (Ministerio de Cultura, 2023, p. 38). Algunas de estas lenguas en situación crítica son el chamikuru, con solo 23 hablantes; el iskonawa, con 22; el resígaro, con 8; el munichi, con 8; el ñapari, con 6; el omagua, con 3; y el taushiro, con solo 2 hablantes (Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, 2023). Este panorama nos da cuenta de que



mínimamente el 14.58 % de las lenguas del Perú actualmente ya están en situación crítica respecto a su vitalidad etnolingüística.

Específicamente en relación a la lengua quechua, los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021), analizados diacrónicamente, reflejan un evidente proceso de pérdida de la vitalidad etnolingüística, puesto que, en los datos de los censos del año 1961, 1972, 1993 y 2007, se evidencia una disminución gradual del porcentaje total de población con idioma materno quechua; los cuales, en el mismo orden, representaban el 32.6 %, 26.6 %, 16.5 % y 13.0 %, respectivamente.⁶⁸ No obstante, en el último censo del 2017, se pudo constatar que el descenso no continuó, sino por el contrario, sucedió un giro inesperado, aunque no significativo, incrementándose en un 0.6 %, siendo la última cifra porcentual que se maneja 13.6 % (p. 21).

Este panorama conduce a la interrogante de cuál será el devenir de la vitalidad etnolingüística del quechua, si llegará a un estado ligeramente sostenido o empezará nuevamente a descender. Empezar por conocer el nivel de vitalidad etnolingüística actual de la lengua originaria, especialmente en donde existe la mayor concentración de comunidades campesinas quechuas (Azángaro, Puno), permitirá dar mayores luces sobre esta cuestión; la cual, para ser respondida objetivamente requiere del estudio de los dos principales indicadores de vitalidad: la transmisión intergeneracional y las actitudes

⁶⁸ Este declive etnolingüístico del quechua siempre fue muy notorio. Décadas atrás ya fue señalado por distintos académicos, como los citados a continuación. Escobar (1972) sostenía que, “mientras el castellano, en posición de privilegio, se expande en número de hablantes, el quechua y el aymara, si bien no desaparecen como ocurrió con el puquina, disminuyen en términos relativos, respecto del monto de la población” (p. 21). De manera similar, Parker (1972) señalaba que, “si se comparan los censos de 1940 y 1961 hallaremos lo siguiente: el porcentaje de monolingües en lenguas indígenas bajó del 35% al 19.6%; que los bilingües subieron de 16.6% a 19.1 %; que los monolingües en castellano subieron de 46.7% a 60% (p. 115).



lingüísticas del grupo hacia su propia lengua. Teniendo en consideración lo descrito, para la elucidación de lo propuesto se plantea las siguientes interrogantes:

2.2. ENUNCIADOS DEL PROBLEMA

2.2.1. Pregunta general

- ¿Cuál es el nivel de vitalidad etnolingüística del quechua en la comunidad campesina Punta Jallapisi?

2.2.2. Preguntas específicas

- ¿Cuál es el estado de transmisión intergeneracional del quechua en la comunidad campesina Punta Jallapisi?
- ¿Qué actitudes lingüísticas tienen los habitantes de la comunidad campesina Punta Jallapisi hacia la lengua quechua?

2.3. INTENCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Proporcionar información objetiva, relevante y actualizada respecto a la vitalidad etnolingüística del quechua desde el ámbito de la comunidad campesina Punta Jallapisi. Así, a partir de los resultados y conclusiones de la investigación, las instituciones estatales y no gubernamentales, además de la población en general, no solo podrán conocer y reflexionar sobre la vitalidad etnolingüística del quechua, sino también tomar acciones y medidas en términos de políticas y el fomento de la planificación etnolingüística.



2.4. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se justifica por su aporte a la reducción del vacío de conocimiento sobre la vitalidad etnolingüística de la lengua originaria quechua en el altiplano puneño. Como la revisión sistemática de la literatura permitió observar, a nivel nacional y local, los estudios sobre vitalidad etnolingüística son escasos o anacrónicos. Otras investigaciones que de manera no muy directa se relacionan al estudio de la vitalidad etnolingüística del quechua, son los estudios de actitudes lingüísticas; los mismos que, por ejemplo, para el caso de Puno, no focalizaron en su indagación a población nativo hablante o bilingüe, siendo parte de sus unidades de análisis docentes, estudiantes universitarios o estudiantes de nivel primario pertenecientes a contextos ciudadanos, lo cual no permite conocer de manera más certera la vitalidad etnolingüística. Por otro lado, los únicos aportes para la comprensión sociolingüística del quechua son los cotejos estadísticos del INEI en relación a las lenguas, empero estos, al igual que los primeros, no enfocan ni profundizan estrictamente la vitalidad de la lengua desde una perspectiva sincrónica, vacíos que la presente investigación aborda como aporte investigativo, enfocando la comprensión del fenómeno en el contexto del sur andino; siendo viable y pertinente el estudio en Azángaro (Puno), un importante foco de concentración de comunidades quechuahablantes.

Otro de los criterios que justifica la investigación es el marco normativo sobre lenguas indígenas del Perú. Concretamente, la ley N° 29735, *Ley que regula el uso, la preservación, desarrollo y recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*, en sus artículos 14.3, 15.1 y 18, insta explícitamente a las universidades, al Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONCYTEC) y al Estado, a la promoción y priorización de investigaciones sobre lenguas indígenas y originarias. En



esta misma línea también están las directrices de la *Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040* (PNLOTI).⁶⁹

Paralelamente, el estudio es relevante por su aporte teórico-metodológico, puesto que, motivado por el vacío heurístico, en el marco del presente estudio se diseñó un modelo teórico para operativizar el estudio de la transmisión intergeneracional con fines de evaluación de la vitalidad etnolingüística. El modelo teórico tiene como elemento medular la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL). Para sostener la propuesta heurística se acudió, concordantemente, a la perspectiva interaccionista sobre la adquisición del lenguaje y a los aportes que destacan el papel fundamental del *input* lingüístico en el aprendizaje de las lenguas. Estos enfoques no están compuestos únicamente por elementos estrictamente teóricos, también se nutren de diversos estudios empíricos que permiten validar su perspectiva, misma que ratifica la importancia de la exposición e interacción social-lingüística en la adquisición de una lengua. Por otro lado, se realizó un importante aporte teórico respecto al proceso histórico-lingüístico de la lengua originaria. Concretamente, se ha planteado un modelo interpretativo de las tendencias de la vitalidad etnolingüística del quechua en el contexto migratorio rural-urbano de 1960-1990 y sus implicancias en la transmisión intergeneracional actual y futura, así como otras contribuciones.

Finalmente, es inevitable enfatizar la importancia antropológica de la lengua en la zona norte de la región Puno. En este contexto etnolingüístico, al igual que en cualquier sociedad humana, la lengua no es únicamente un elemento cultural –subyugado o prescindible en relación a la cultura– como se cree comúnmente, sino que es en esencia

⁶⁹ Ver páginas 18, 82, 96, 187 y 231 de la PNLOTI.



un sistema complejo que permite la misma constitución y transmisión de la cultura; esto en el sentido de que la lengua hace posible la codificación y decodificación de la cultura *per se*. Se sostiene que es un codificador, ya que permite la construcción, configuración y almacenamiento de símbolos por los individuos y grupos. Paralelamente, la lengua es un ente decodificador, ya que permite la comprensión, interpretación, aprendizaje y transmisión de estos mismos símbolos por otros individuos y grupos, o por los mismos que lo constituyeron.

Partiendo de esta premisa teórica, se llega al entendimiento de que en la lengua quechua está inserto un bagaje invaluable de saberes, cosmologías, ontologías, tradiciones y valores. Sin embargo, históricamente y en la actualidad el declive de la vitalidad etnolingüística del quechua –condicionado por diversos factores– es más que evidente, y por correlación, la misma cultura también se encuentra en el mismo proceso erosivo, aunque no parezca así superficialmente.

Los aspectos mencionados, en conjunto, refuerzan la valía del presente estudio, tanto por su aporte a la reducción del vacío de conocimiento, la relevancia antropológica del tema, la priorización para su estudio que le otorgan las normativas, y por el aporte heurístico-teórico que propone la investigación.



2.5. OBJETIVOS

2.5.1. Objetivo general

- Examinar el nivel de vitalidad etnolingüística del quechua en la comunidad campesina Punta Jallapisi.

2.5.2. Objetivos específicos

- Examinar el estado de transmisión intergeneracional del quechua en la comunidad campesina Punta Jallapisi.
- Describir las actitudes lingüísticas de los habitantes de la comunidad campesina Punta Jallapisi hacia la lengua quechua.

CAPÍTULO III

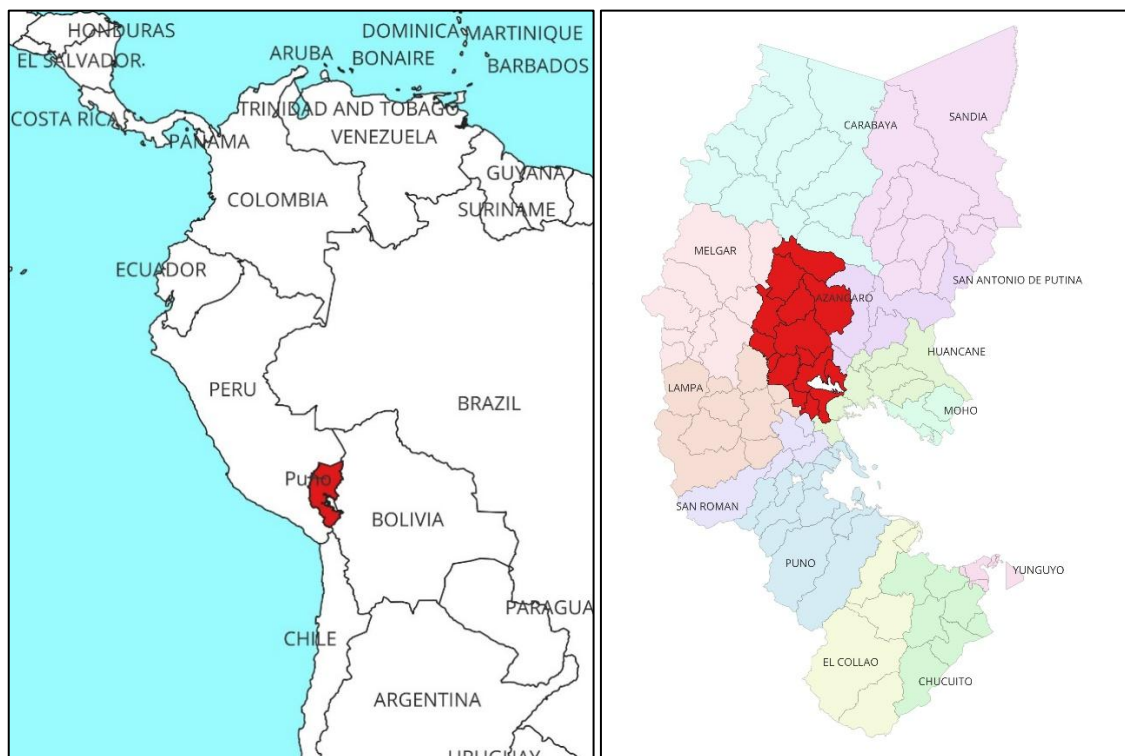
METODOLOGÍA

3.1. LUGAR DE ESTUDIO

El estudio se efectuó en la comunidad campesina Punta Jallapisi, ubicada a once kilómetros al norte del distrito de Azángaro (3850 m s. n. m.) –capital de la provincia homónima– en la región Puno, en el sur del Perú. Las coordenadas de ubicación de la comunidad son: -14.816358,-70.246749.

Figura 1

Perú, Puno y Azángaro



Nota: En la lámina izquierda resalta de color rojo Puno; dentro de esta región, en la lámina derecha, la provincia de Azángaro. Elaboración propia en QGIS.

Figura 2

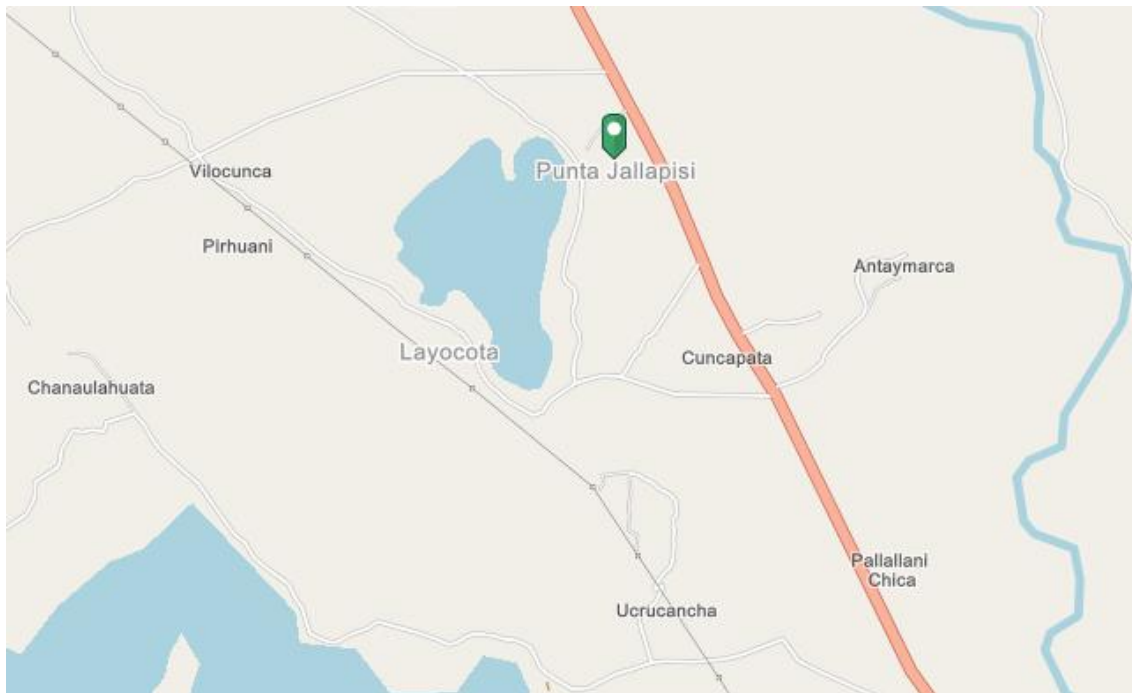
Mapa político de la provincia de Azángaro



Nota: El punto de color rojo en el mapa señala la ubicación de la comunidad Punta Jallapisi. Elaboración propia en QGIS.

Figura 3

Localización de la comunidad campesina Punta Jallapisi



Nota: Visualización de la comunidad desde el Geovisor del Instituto del Bien Común, IBC.⁷⁰

Desde la capital provincial (Azángaro), la ruta de acceso a la comunidad Punta Jallapisi es por medio de la carretera interoceánica, tramo Azángaro-Asillo (línea roja en el mapa). Existe servicio de transporte que permite movilizarse hasta el lugar.

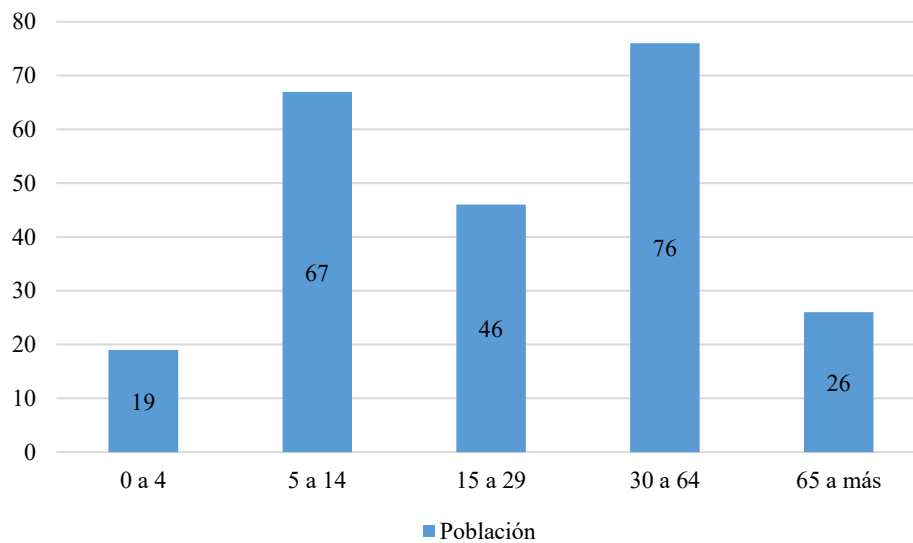
3.1.1. Demografía

De acuerdo al INEI (2017), la población de la comunidad campesina Punta Jallapisi es de 244 habitantes (p. 632). Específicamente, la distribución demográfica es la siguiente:

⁷⁰ <https://arcg.is/0iCWnW1>

Figura 4

Distribución demográfica de la comunidad campesina Punta Jallapisi



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la BDPI.

3.1.2. Características socioeconómicas

La actividad económica principal de los pobladores de Punta Jallapisi es la agricultura de subsistencia y la ganadería, seguida secundariamente de la actividad comercial, el trabajo diverso en las urbes y la actividad minera en otras provincias. Los agricultores de Punta Jallapisi cultivan principalmente papa y quinua para el autoconsumo, y cebada y alfalfa para sus animales. En la ganadería predomina la crianza y el pastoreo de ganado vacuno y ovino, de los cuales obtienen lana, carne, leche y sus derivados. El excedente, que no suele ser abundante, se destina generalmente a los mercados locales. Respecto a la organización social, Punta Jallapisi tiene una estructura social y organizativa sólida; cuenta con autoridades locales elegidas por la comunidad, como el presidente y la junta directiva, quienes son responsables de representar y dirigir a la comunidad. En cuanto a servicios e instituciones, la mayoría de los habitantes



de Punta Jallapisi cuenta con energía eléctrica. Respecto a servicios educativos, disponen de la Institución Educativa Inicial N.º 104, la Institución Educativa Primaria N.º 72066 y la Institución Educativa San Carlos. Este último centro educativo alberga tanto el nivel primario como el secundario. En relación a otros servicios básicos, cabe precisar que Punta Jallapisi no cuenta con agua potable y alcantarillado.

3.2. PARADIGMA, MÉTODO, DISEÑO, TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Por la naturaleza de esta investigación, que requiere el empleo de técnicas cualitativas y cuantitativas, métodos comúnmente empleados en investigaciones etnolingüísticas (ver Ningsih *et al.*, 2021; Abad y Abad, 2022; Regino, 2022; Siregar *et al.*, 2023; Zabadi *et al.*, 2023; Pramuniati *et al.*, 2024; Sitaresmi *et al.*, 2024), el estudio se desarrolló mediante el método mixto.

De acuerdo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p. 612).

En cuanto a las tipologías específicas de investigación, tomando de referencia la clasificación de Ríos (2017: pp. 80-85), el presente estudio es, por el nivel de conocimiento, descriptivo; por el control de variables, no experimental, sub tipo transversal.



Para el diseño y el análisis de resultados de la investigación se recurrió a la teoría de la vitalidad etnolingüística clásica y contemporánea, y en el mismo sentido, a la teoría de las actitudes lingüísticas. Estos enfoques no se sustentan únicamente en recursos estrictamente teóricos, sino también en estudios empíricos.

De este *corpus* teórico, en relación a nuestro diseño, cabe resaltar la influencia significativa del modelo teórico para la evaluación de la vitalidad del lenguaje de la UNESCO (2003), el cual fue elaborado por el grupo de expertos sobre idiomas en peligro de dicha entidad. Tomando de referencia dicho modelo teórico, el presente estudio específicamente se enfocó en indagar de manera acuciosa la transmisión intergeneracional del lenguaje y las actitudes de los miembros de la comunidad hacia su lengua de herencia. Adicionalmente, para nutrir la comprensión del fenómeno, se añadió al análisis los siguientes elementos analíticos con papel complementario y de triangulación: lengua materna (subdimensión complementaria), transmisión intrageneracional (dimensión complementaria), dominios lingüísticos y habilidades lingüísticas (dimensiones de triangulación). Si bien nuestro foco de análisis se centró en la transmisión intergeneracional y las actitudes lingüísticas, los últimos elementos, al abordar de manera complementaria otras aristas de análisis, robustecen la metainferencia del trabajo.

Respecto al modelo teórico de la UNESCO, que nos proporcionó las dimensiones principales, cabe resaltar que su esquema, por su naturaleza holística, fue empleado por otros investigadores que realizaron estudios recientes sobre vitalidad etnolingüística (ver Kurniawati *et al.*, 2021; Duan, 2022; Husnan y Wardhani, 2022; Muhammad *et al.*, 2024; Pramuniati *et al.*, 2024; Zhou y Ang, 2024).



Sin embargo, si bien el factor principal de vitalidad etnolingüística de este y otros modelos teóricos contemporáneos es la transmisión intergeneracional, no existen abundantes estrategias metodológicas-heurísticas especializadas en el abordaje de esta dimensión. El modelo teórico de la UNESCO (2003), específicamente respecto a este factor, es muy general –en el sentido estrictamente metodológico–. Por su parte, otras herramientas de abordaje aún se encuentran en desarrollo, por ejemplo, la Tool for Intergenerational Transmission Assessment (TITA).⁷¹

Motivado por este vacío metodológico, en el marco del presente estudio se diseñó un modelo teórico para estudiar la transmisión intergeneracional. Esta contribución tiene como elemento medular la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL). Para sostener la propuesta heurística se acudió, concordantemente, a la perspectiva interaccionista sobre la adquisición del lenguaje y a los aportes que destacan el papel fundamental del *input* lingüístico⁷² en el aprendizaje de las lenguas (ver Bruner, 1981; Bruner, 1995; Trinh, 2021). Estos enfoques no están compuestos únicamente por elementos estrictamente teóricos, también se nutren de diversos estudios empíricos que permiten validar su perspectiva (ver Hart y Risley, 1995; Hoff *et al.*, 2012), mismos que ratifican la importancia de la exposición e interacción social-lingüística en la adquisición de una lengua.⁷³

⁷¹ Herramienta metodológica diseñada por un grupo de investigación de la universidad de Hawai'i en el año 2016. Consta de 6 componentes orientados a la evaluación de la transmisión intergeneracional. El diseño final aún no ha sido presentado de manera completa y oficial a la comunidad académica.

⁷² Fenómeno referido a la entrada o recibimiento de componentes de un sistema lingüístico en un individuo.

⁷³ Ver más detalles respecto a la propuesta heurística y su sustento en el marco teórico, sección “aportes teórico-metodológicos”.



En relación a la utilización del modelo teórico planteado ($F_0I_1I_2E_3L$), es oportuno precisar que nuestro estudio, más allá del escrutinio de la Intensidad (I_1),⁷⁴ se enfocó en indagar la (F_0) Frecuencia de Interacción (I_2) y Exposición (E_3) Lingüística. Esta configuración heurística específica estuvo sujeta al diseño de investigación, el cual, desde un inicio, se desarrolló y ejecutó a un par de pasos por delante de la construcción y culminación del modelo teórico, que tuvo que alimentarse de la sumersión teórica y el trabajo de campo.

3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis estuvo conformada por 30 personas cuyo grupo etario comprende la pubertad y adolescencia (15 varones y 15 mujeres). Específicamente, sus edades abarcan el rango de 11 a 17 años. En dicha población se enfocó el estudio de la transmisión intergeneracional y las actitudes lingüísticas.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

De acuerdo al INEI (2017), la población total de la comunidad campesina Punta Jallapisi es de 244 habitantes (p. 632). De este universo, la muestra final estuvo conformada por 30 personas. La constitución de esta unidad de análisis obedece al tipo de muestreo no probabilístico, comúnmente empleado en los estudios antropológicos-culturales en comunidades específicas y sobre temas concretos. En efecto, en la presente investigación, dicho conjunto permitió llegar satisfactoriamente al punto de saturación de información.

⁷⁴ El análisis de la Intensidad (I) es más pertinente en estudios longitudinales.



3.5. SELECCIÓN DE INFORMANTES Y/O SITUACIONES OBSERVADAS

Dentro de la tipología no probabilística, para la selección de los informantes se acudió específicamente al muestreo por conveniencia. En este tipo de muestreo la selección de las unidades depende de los criterios que asume el investigador (Ríos, 2017, p. 96). Así, la razón constitutiva para tal configuración obedeció al hecho de que la vitalidad etnolingüística puede comprenderse de manera más directa a partir del estudio de la transmisión intergeneracional hacia las generaciones más jóvenes (Fishman, 1991; Krauss, 1997; UNESCO, 2003; Lee y Van Way, 2016; Dołowy-Rybińska et al., 2025). Convergente a ello, los entrevistados y encuestados fueron 30 personas (15 varones y 15 mujeres) pertenecientes al grupo etario púber y adolescente, cuyas edades comprenden el rango de 11 a 17 años.

3.6. ACCESO AL CAMPO

Para la recolección de la información se realizó trabajo de campo en dos oportunidades. En ambos momentos, el lugar de aplicación de los instrumentos a los púberes y adolescentes de la comunidad fue la institución educativa San Carlos, espacio educativo en el que transcurren gran parte de su tiempo los jóvenes de la comunidad. Cabe precisar que este centro educativo se sitúa dentro de la misma jurisdicción de Punta Jallapisi.

Específicamente, la primera visita se realizó el 01 de septiembre del 2023. La finalidad de esta salida preliminar fue validar los instrumentos y técnicas por medio de la aplicación de 6 entrevistas y 6 encuestas piloto. Una vez corroborada la eficacia heurística de los mismos, se realizó el trabajo de campo final el 16 de septiembre del mismo año. En ambos momentos, se solicitó vía documental y de forma presencial el consentimiento



del director para el desarrollo de la investigación, informando el objetivo del estudio, así como las técnicas de recolección y la naturaleza del tratamiento de los datos. De manera similar se procedió con los estudiantes, a quienes se solicitó el asentimiento verbal enfatizando que su participación es libre y voluntaria.

3.7. CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

La categoría general que el presente estudio indagó es la vitalidad etnolingüística, la cual está compuesta por dos dimensiones o subcategorías principales: la transmisión intergeneracional de la lengua y las actitudes lingüísticas. Adicionalmente, para nutrir la comprensión del fenómeno, se añadió al análisis los siguientes elementos analíticos con papel complementario y de triangulación: a) lengua materna (subdimensión/eje de análisis dentro de la dimensión transmisión lingüística intergeneracional); b) transmisión intrageneracional (dimensión); c) dominios lingüísticos (dimensión); d) habilidades lingüísticas (dimensión).

3.7.1. Ejes de análisis cuantitativos y cualitativos

Los ejes de análisis/subdimensiones principales en torno al enfoque cuantitativo fueron: transmisión lingüística intergeneracional en el núcleo familiar y transmisión intergeneracional de la lengua en la institución educativa. Por su parte, los ejes complementarios y de triangulación son: lengua materna; frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares (compañeros y amigos); dominios lingüísticos de los núcleos familiares; habilidad lingüística en expresión e interacción oral; habilidad lingüística en escritura; y habilidad lingüística en comprensión auditiva.

Los ejes de análisis cualitativo fueron: actitudes lingüísticas hacia la transmisión intergeneracional paterna; actitudes lingüísticas hacia la transmisión lingüística comunitaria; tendencia prospectiva actitudinal hacia la transmisión intergeneracional paterna; actitudes lingüísticas hacia la difusión de contenidos en lengua quechua por los medios de comunicación; actitudes hacia la transmisión lingüística en la institución educativa; y preferencias lingüísticas.

Tabla 4

Categorías, sub categorías y ejes de análisis

Categoría	Sub categorías/dimensiones principales, complementarias y de triangulación	Ejes de análisis/subdimensiones
V i t a l i d a e t n o l i n g ü í s t i c a	Transmisión lingüística intergeneracional (principal)	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua materna (complementario) • Transmisión lingüística intergeneracional en el núcleo familiar • Transmisión intergeneracional de la lengua en la institución educativa
	Transmisión lingüística intrageneracional (complementario)	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares (compañeros y amigos)
	Dominios lingüísticos (triangulación)	<ul style="list-style-type: none"> • Dominios lingüísticos de los núcleos familiares
	Habilidades lingüísticas (triangulación)	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad lingüística en expresión e interacción oral • Habilidad lingüística en escritura • Habilidad lingüística en comprensión auditiva
	Actitudes lingüísticas (principal)	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes lingüísticas hacia la transmisión intergeneracional paterna • Actitudes lingüísticas hacia la transmisión lingüística comunitaria • Tendencia prospectiva actitudinal hacia la transmisión intergeneracional paterna • Actitudes lingüísticas hacia la difusión de contenidos en lengua quechua por los medios de comunicación • Actitudes hacia la transmisión lingüística en la institución educativa • Preferencias lingüísticas



3.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS POR OBJETIVO ESPECÍFICO

Las técnicas e instrumentos que se emplearon en el desarrollo de la investigación fueron la entrevista estructurada, con su instrumento guía de entrevista; la encuesta, con su instrumento cuestionario (diseñado en escala de Likert); y el examen de habilidades lingüísticas, con su instrumento cuestionario de comprensión auditiva (ver Tapia-Ladino y Bernales, 2018).⁷⁵ Para la aplicación de esta última técnica, se presentó a los participantes un fragmento de audio en quechua (cuento), posterior a ello, se les solicitó responder un cuestionario en escala de Likert en el cual valoraron su nivel de comprensión de la lengua a partir del audio presentado. Esta técnica permitió aumentar la precisión en el examen de esta habilidad lingüística. La investigación priorizó el análisis complementario de esta última subdimensión considerando que “la situación sociolingüística micro se manifiesta en la competencia comunicativa del hablante (Laime, 2011, p. 293).

Finalmente, es oportuno precisar que todas estas técnicas cualitativas y cuantitativas se aplicaron en la institución educativa San Carlos, espacio de enseñanza EIB de nivel primario y secundario que se sitúa en la comunidad Punta Jallapisi. Se optó por recabar la información en este contexto específico por cuestiones de viabilidad, puesto que la población joven de la comunidad transcurre sus días principalmente en este centro educativo.

⁷⁵ Únicamente la pregunta relacionada a los dominios lingüísticos fue de naturaleza abierta, el resto cerrada.



3.9. ESTRATEGIAS DE RECOJO Y REGISTRO DE INFORMACIÓN

Se aplicaron estrategias de recojo de información acorde a las pautas y estándares de la investigación antropológica. Por su parte, para el registro de información, los instrumentos auxiliares fueron una cámara fotográfica, así como una grabadora de sonido.

3.10. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y CATEGORÍAS

Para el análisis y procesamiento de los datos cuantitativos (transmisión intergeneracional) se recurrió a la estadística descriptiva utilizando el programa SPSS versión 21, en el cual se analizó la distribución de frecuencias, poniendo especial atención al porcentaje válido y al porcentaje acumulado. Por su parte, para el análisis y procesamiento de la información cualitativa (actitudes lingüísticas) se acudió a la codificación abierta y axial⁷⁶ empleando el programa ATLAS.ti versión 9, en el cual se procedió a realizar codificaciones, grupos de códigos, análisis de enraizamiento, comentarios de todas las entidades y elaboración de una red en la cual se procedió a sistematizar todo el trabajo realizado, redactando paralelamente los hallazgos.

⁷⁶ Para mayores detalles respecto a la codificación abierta y axial como técnica o estrategia de análisis cualitativo ver Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, pp. 474-492; 2014).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. TRANSMISIÓN LINGÜÍSTICA INTERGENERACIONAL

4.1.1. Aproximaciones iniciales: lengua materna

Desde los años noventa del siglo pasado (ver Fishman, 1991; Krauss, 1997) hasta la actualidad, además de la demografía de hablantes y el apoyo institucional, la transmisión intergeneracional de la lengua es uno de los más importantes indicadores de vitalidad etnolingüística.⁷⁷ Por ende, “se utiliza típica y apropiadamente como punto de referencia para determinar si una lengua mantendrá su vitalidad” (Grenoble y Whaley, 2006, p. 6).⁷⁸ Bajo este argumento, empezamos el desglose de esta dimensión medular indagando un elemento que permite ver el bosquejo inicial de esta transmisión intergeneracional: la lengua materna de los púberes y adolescentes de la comunidad Punta Jallapisi.

Al respecto, cabe precisar que esta información específica refleja únicamente un acercamiento aproximativo a la vitalidad de la lengua en la comunidad. Más adelante, el análisis general de todos los ejes y subdimensiones permitirá ver cuán concordante fue este sondeo inicial respecto al balance final.

⁷⁷ Además de Fishman (1991), que fue uno de los que comenzó a darle mayor relevancia a la transmisión intergeneracional, los últimos modelos teóricos para la evaluación de la vitalidad etnolingüística (ver UNESCO, 2003; Lewis y Simons, 2010; Lee y Van Way, 2016) continúan otorgándole importancia.

⁷⁸ De manera similar, Purkarthofer (2020) menciona que la “la transmisión intergeneracional se considera un predictor importante de la supervivencia de la lengua” (p. 137). Por su parte, Gutiérrez (2017) también señala que “el análisis de si una lengua se transmite o no de una generación a la siguiente, es el criterio más utilizado para evaluar la vitalidad de un idioma” (p. 55).



En Punta Jallapisi, como en cualquier comunidad de habla, la lengua materna⁷⁹ se adquiere espontáneamente en los primeros años de vida, producto de la interacción lingüística del niño con su entorno más cercano. En la comunidad, en gran proporción, la lengua materna con la que los niños aprenden a comunicarse no es, como se esperaría, la lengua de herencia⁸⁰ (el quechua), sino que, como ya es más común en los últimos años, es una lengua materna de característica bilingüe, en la cual es preponderante el español, si es que no exclusivo. Sin embargo, el hecho de que muchos niños no hayan desarrollado su lengua de herencia como lengua materna no significa estrictamente que posteriormente no adquieran cierta competencia del quechua. De hecho, como suele ocurrir en algunos casos, la exposición al quechua por otros agentes o en otros espacios circunscritos a la comunidad, como veremos en acápites posteriores, entrarán a tallar en el desarrollo, aunque incipiente, de sus habilidades lingüísticas del quechua.

Este contexto etnolingüístico se refleja en la información cuantitativa de la siguiente manera.

⁷⁹ Es la lengua con la que un individuo comienza su interacción comunicativa con otros, misma que se adquiere a temprana edad. Una persona puede tener una, dos o más lenguas maternas. El contexto lingüístico en el que se desarrolla el individuo (monolingüismo, bilingüismo o multilingüismo) tiene fuerte influencia en este aspecto.

⁸⁰ La lengua de herencia es aquella transmitida tradicionalmente por los antepasados de una comunidad de habla.

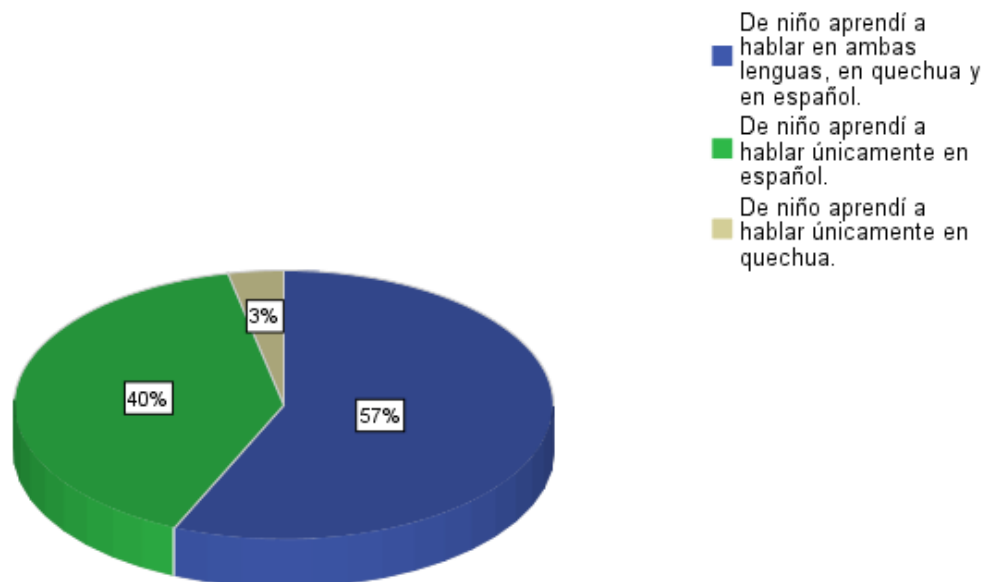
Tabla 5

Lengua materna

¿Con qué lengua aprendió a hablar de niño?	<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
De niño aprendí a hablar en ambas lenguas, en quechua y en español.	17	56,7	56,7	56,7
Válidos De niño aprendí a hablar únicamente en español.	12	40,0	40,0	96,7
De niño aprendí a hablar únicamente en quechua.	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Figura 5

Lengua materna



La figura 5, que muestra la lengua materna de la población de estudio, refleja de manera inicial y aproximativa que la transmisión intergeneracional de la lengua quechua está ingresando a un proceso de disrupción, puesto que el 40 % del total indica que su lengua materna fue el español. Solo el 3 % afirma que su lengua materna fue el quechua. Por su parte, un 57 % asevera que de niño aprendió a hablar con las dos lenguas. Más específicamente, esta información da cuenta de que, al menos en los primeros años de vida, la frecuencia e intensidad de



exposición a la lengua quechua por medio de los padres es baja. En los siguientes ejes de análisis veremos si en las demás etapas de vida la situación es distinta.

Sin embargo, deteniéndonos en la reflexión de esta información y contrastándolo con la estadística macro, se evidencia un claro declive etnolingüístico general del quechua, ya que, con base en estudios etnolingüísticos, se puede corroborar la correlación significativa existente entre la disminución de la vitalidad etnolingüística y el incremento del monolingüismo español, así como del bilingüismo español-quechua, frente a la disminución del monolingüismo quechua.

La tendencia observada desde 1949 refleja un aumento considerable de los que solo hablan castellano (que eran un 46.6 % en ese año y un 73.1 % en 1981), una disminución de los que hablan lenguas indígenas (que eran un tercio en 1940 y un 8.8 % en 1981). Estos cambios en los usos idiomáticos indican que una proporción creciente de población indígena utiliza el castellano (Fernández *et al.*, 2016, pp. 55-56).

Como claramente los estudios exponen, en cuestión de décadas sucedió un desescalamiento notable de los idiomas nativos como lengua materna. Esta tendencia, observada a nivel macro, también se hace patente a nivel de nuestro contexto micro; para ilustrarlo recurrimos a la investigación emprendida por Hornberger (1985) en comunidades quechuas del norte de Puno. De acuerdo al trabajo de la autora, en esos años se podía notar que casi la totalidad de los niños del medio rural (en el norte de Puno) tenían como lengua materna el quechua, a comparación de hoy que es significativamente menos preponderante.



Simpri kampupiqa wawakuna parlan disdi huch'uyninmantapacha, nasisqanmantapacha, qhiswataqa (v11A 135). [En el campo, los niños siempre aprenden el quechua desde pequeños, desde que nacen]⁸¹
(Testimonio de un poblador recogido por Hornberger, 1985, p. 260).

Sin la intención de caer en un apriorismo, y con el propósito de evitar que estos resultados iniciales se interpreten de manera concluyente, reiteramos nuevamente que la información presentada en la figura 5 simplemente brinda un acercamiento preliminar, mas no una conclusión finiquitada sobre la vitalidad etnolingüística, misma que requiere la observación de varios ejes de análisis que se abordarán de aquí en adelante. Se insiste en este aspecto puesto que la lengua con la que un individuo aprendió a hablar no necesariamente implica que no adquiera posteriormente otra lengua y abandone la materna, o mantenga ambas. Cualquiera de estas situaciones, tanto si la lengua materna de un individuo es el quechua o el español, tiene posibilidad de ocurrencia; por lo tanto, no es 100 % inmutable la situación lingüística de estos primeros años de vida. Por ende, la evaluación de la vitalidad etnolingüística con base en esta información retrospectiva es únicamente aproximativa.

En contraste a esta postura, la UNESCO (2003), sostiene una perspectiva más contundente, puesto que su modelo teórico de evaluación de la vitalidad etnolingüística, en su tercer grado, considera que, si una lengua ya no se aprende como lengua materna por los niños, esta se encuentra definitivamente en peligro (p. 8).

⁸¹ Traducción nuestra.



4.1.2. Transmisión lingüística intergeneracional en el núcleo familiar

La transmisión lingüística en el núcleo familiar es aquella adquisición, desarrollo y aprendizaje de la lengua que se efectúa dentro de este contexto, a partir de uno o más miembros hacia otro perteneciente a una generación superior o inferior.⁸² Esta transferencia se desarrolla a partir de cualquier proceso de enculturación.⁸³

La importancia de estudiar este eje, entre otros aspectos, estriba en el hecho de que “las familias son vistas como el principal lugar de contacto generacional y, aunque no sea exclusivamente así, los estudios sobre transmisión intergeneracional suelen tomar a las familias como punto de partida” (Purkarthofer, 2020, p. 134). Este enfoque inició de manera más contundente en los noventa, con Joshua Fishman, quien “afirmaba que la familia es la institución fundamental para el mantenimiento de cualquier lengua, cuando las familias de una comunidad no transmiten su idioma a la siguiente generación falla el pilar principal que sostiene su reproducción” (Gutiérrez, 2017, p. 55). Esta teorización etnolingüística, sin duda, es sumamente acertada; en la actualidad, cualquier estudio etnolingüístico abordaría este aspecto casi de manera intuitiva.

Sin embargo, si bien no hay duda de la valía del análisis de este tópico, no hay muchas estrategias metodológicas especializadas en el abordaje de la transmisión intergeneracional. Motivado por este vacío heurístico, el presente

⁸² En la mayoría de los casos la transmisión intergeneracional de la lengua tiene la siguiente orientación: desde las generaciones mayores hacia las menores.

⁸³ Al mencionar el desarrollo de este proceso enculturativo lingüístico en el núcleo familiar no nos referimos únicamente a aquel que sucede dentro de una familia nuclear, sino también en los demás tipos: familia extensa, reconstituida y otros que no necesariamente son de carácter consanguíneo.



estudio tuvo que diseñar un modelo teórico de abordaje que permita operacionalizar esta subdimensión con el fin de comprender el fenómeno. De esta manera, producto del análisis, estudio y reflexión de la variable y las dimensiones, se llegó a la conclusión de que la opción más viable y objetiva que puede fungir como indicador para medir la transmisión intergeneracional en la familia y otros espacios es la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL).⁸⁴

Cabe precisar, al respecto, que este modelo teórico se estriba en el enfoque interaccionista sobre la adquisición del lenguaje (ver Bruner, 1981; Bruner, 1995)⁸⁵ y en estudios empíricos que corroboran que la exposición e interacción lingüística es fundamental para el desarrollo competente del lenguaje, ya sea en niños monolingües o bilingües (ver Hart y Risley, 1995; Hoff *et al.*, 2012).

Habiendo realizado esta breve introducción, pasamos a desglosar la subdimensión de análisis principal de la transmisión intergeneracional, la transferencia del sistema lingüístico a través de la frecuencia de interacción y exposición lingüística de padres a hijos.

Concretamente, en Punta Jallapisi la transmisión intergeneracional paterna del quechua está ingresando a un proceso de disrupción inicial, puesto que la interacción de los padres con sus hijos mediante la lengua originaria es escasa y muy poco frecuente. Esta situación se presenta principalmente en los padres más jóvenes. Así, se detecta un patrón etnolingüístico emergente que con el transcurrir

⁸⁴ Ver mayores detalles respecto al diseño y sustento del modelo FIIEL en el marco teórico sobre vitalidad etnolingüística: aportes teórico-metodológicos.

⁸⁵ Para explorar de manera sintética los aportes y perspectivas del enfoque interaccionista véase Ayala (2023).

de los años se intensifica y se vuelve más notorio. De esta manera, actualmente se observa que los padres que tienen una edad aproximada menor a 40 años tienen mayor tendencia al abandono del quechua o al cambio de código en la interacción con sus hijos, en comparación a los padres mayores a 45 o 50 años. Es así que, por ejemplo, es frecuente que los padres relativamente jóvenes cuando están en una conversación ordinaria con cualquier persona que les supera en edad, sea un familiar o un comunero, tienden a emplear el quechua en su comunicación; y si entra en escena un menor o si se pasa a otra en la que se tenga que interactuar con este último, el cambio de código es casi automático, prefiriéndose de manera casi exclusiva el español, o un intercambio comunicativo con poca preponderancia del quechua.

Este contexto etnolingüístico se refleja en la información cuantitativa de la siguiente manera.

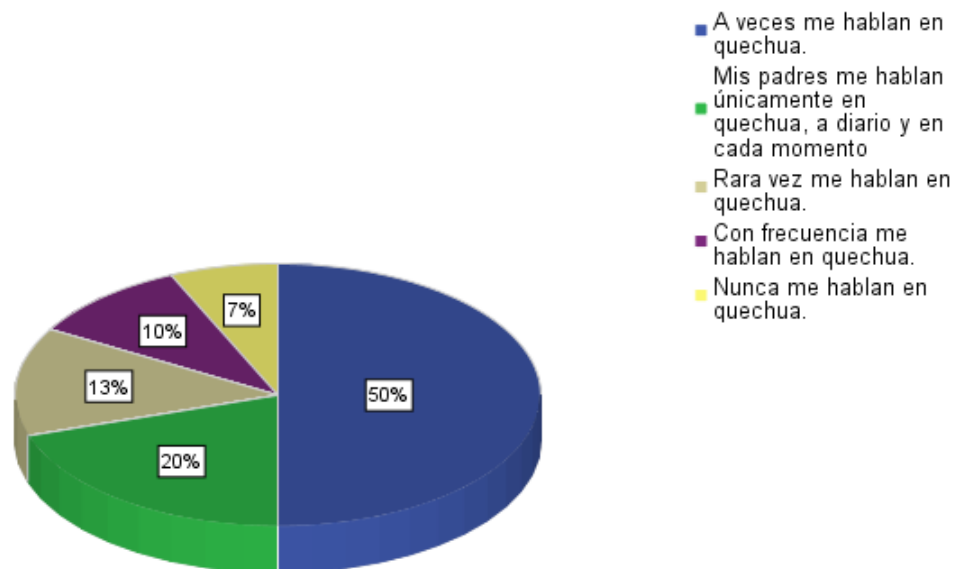
Tabla 6

Frecuencia de interacción y exposición lingüística de padres a hijos

¿Actualmente con qué frecuencia sus padres le hablan en quechua?	<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos				
A veces me hablan en quechua.	15	50,0	50,0	50,0
Mis padres me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento.	6	20,0	20,0	70,0
Rara vez me hablan en quechua.	4	13,3	13,3	83,3
Con frecuencia me hablan en quechua.	3	10,0	10,0	93,3
Nunca me hablan en quechua.	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Figura 6

Frecuencia de interacción y exposición lingüística de padres a hijos



La figura 6, respecto a la frecuencia de interacción y exposición lingüística de padres a hijos, de acuerdo a la contrastación con el modelo teórico FIHEL, evidencia una disrupción lingüística inicial de la transmisión intergeneracional, puesto que el porcentaje acumulado entre quienes declaran que la interacción y exposición lingüística en quechua por medio de sus padres es inexistente, muy inusual o escasa, equivale a un 70 %; en comparación a un 30 % acumulado que afirma lo contrario, es decir, que sí existe una transmisión significativa y frecuente.

La indagación etiológica de esta notable tendencia disruptiva en la comunidad es sin duda compleja, puesto que “los factores que favorecen a que un sistema familiar opte por reproducir o no reproducir una lengua son variados, tanto en número como en nivel” (Gutiérrez, 2017, p. 55-56). Sin embargo, el estudio en nuestro contexto etnolingüístico nos remite a poner en relieve los “factores de



índole macrosocial que inciden sobre el sistema familiar a través de variables relevantes como el prestigio de la lengua” (Gutiérrez, 2017, p. 55-56).

Este particular aspecto no es completamente novedoso, ya fue sustentado inicialmente en las teorías etnolingüísticas clásicas. Giles *et al.* (1977) identificaban al estatus como uno de los tres factores principales de vitalidad etnolingüística. Estos autores explicaban este factor a partir del desglose de este en cuatro elementos constituyentes: estatus económico, social, sociohistórico y lingüístico. En los últimos años, estos aspectos continúan siendo relevantes en la teoría etnolingüística; sin embargo, ahora condensan más específicamente en sus implicancias en la transmisión intergeneracional. Es así que, para Williams (2005) “el prestigio de la lengua se convierte en la fuerza motivadora para la producción y reproducción de la lengua” (p. 137), de modo que, “cuando el prestigio de la lengua es alto, las familias sí reproducen la lengua (Williams, 2005, p. 107). Al respecto, otro autor detalla que:

Este factor está relacionado con las atribuciones que se adjudican a las distintas lenguas; atribuciones que ejercen un efecto sobre el status socioeconómico de las personas que las utilizan. Por tanto, la ausencia de prestigio de una lengua contribuirá a la emergencia de una desmotivación para transmitirla y utilizarla, mientras que una lengua socialmente prestigiada fomentará un efecto contrario (Gutiérrez, p. 2017, p. 56).

En suma, “la elección de la lengua tiene que ver necesariamente con el estatus de la lengua” (Laime, 2011, p. 98). Estas aseveraciones también estriban en obvias razones. “La institución familiar no es un ente independiente en la sociedad en la que se desarrolla; en realidad, la relación entre familia y sociedad



ha sido objeto de estudio de un gran número de investigaciones en la sociolingüística moderna” (Gutiérrez, 2017, p. 56).

Confluyente con nuestra interpretación etiológica, Hornberger (1985), a partir de su investigación realizada en comunidades quechuahablantes de Puno, ya sostenía que hay tres principales factores para el pronóstico desfavorable del mantenimiento del quechua. Precisamente, el segundo y tercero refieren al bajo estatus y prestigio de la lengua, así como de sus hablantes (p. 556). En cuanto al primer factor –aislamiento cada vez menor de los quechuahablantes– consideramos que, acertadamente, también entra a tallar en la dinámica etnolingüística actual, así como en la tendencia prospectiva. Por la sistematicidad de nuestras subdimensiones, este último aspecto lo discutiremos en otro acápite más acorde a este tópico (ver sección 4.5.3.).

Habiendo examinado la transmisión intergeneracional de padres a hijos, ahora pasamos a elucidar la naturaleza de esta dinámica entre hermanos, específicamente desde los mayores a los menores.

En la comunidad, aun menos frecuente que la interacción en quechua de los padres con sus hijos, es la interacción entre hermanos. Dentro de esta dinámica hay una cuestión interesante, y es que, mientras mayor es la diferencia etaria entre hermanos, hay mayores posibilidades de que el mayor interactúe en quechua con el menor. Contrariamente, si la diferencia etaria es menos marcada, existe menor probabilidad de interacción en la lengua originaria. Este fenómeno intrigante obedece a cuestiones psicolingüísticas. En el primer caso, esta situación puede suceder de manera casi inconsciente en un intento del hermano mayor de reafirmar su transición o pertenencia a un estatus etario o socioeconómico distinto al de su



hermano menor, debido a que el quechua es empleado en la comunidad principalmente entre adultos y adultos mayores. De esta manera, estos episodios serían una suerte de afloramientos liminales, por ende, en muchos casos no serán permanentes, sino esporádicos. Estas situaciones de intento de interacción en quechua del hermano mayor al menor también pueden presentarse motivado por otros aspectos como el intento de revitalización cuando se ha tomado conciencia del valor de la lengua; sin embargo, esto es realmente muy escaso.

Respecto a este segmento contextual, cabe precisar que en la comunidad Punta Jallapisi las diferencias etarias entre hermanos no son significativas, por lo que las situaciones presentadas líneas arriba son muy poco comunes. En tal sentido, al no presentarse frecuentemente estos casos, y al no haberse efectuado una significativa transmisión intergeneracional de padres a hijos que se refleje en las habilidades lingüísticas, la interacción en quechua entre hermanos mayores y menores es casi inexistente; siendo prevalente la comunicación en español, como se visualiza a continuación.

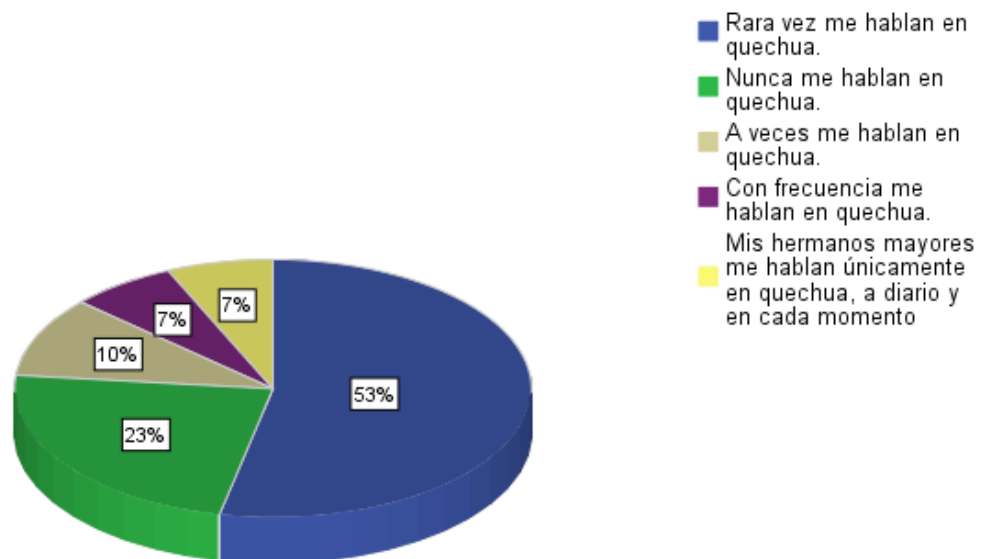
Tabla 7

Frecuencia de interacción y exposición lingüística de hermanos mayores a menores

¿Con qué frecuencia le hablan en quechua sus hermanos mayores? ⁸⁶		<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos	Rara vez me hablan en quechua.	16	53,3	53,3	53,3
	Nunca me hablan en quechua.	7	23,3	23,3	76,7
	A veces me hablan en quechua.	3	10,0	10,0	86,7
	Con frecuencia me hablan en quechua.	2	6,7	6,7	93,3
	Mis hermanos mayores me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento.	2	6,7	6,7	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Figura 7

Frecuencia de interacción y exposición lingüística de hermanos mayores a menores



⁸⁶ En caso de algunos de los encuestados que indicaron no tener hermanos mayores, se pidió a estos que respondan en función a la interacción y exposición lingüística que ellos tenían con sus hermanos menores; de esto modo, no hubo pérdida de datos, cumpliéndose satisfactoriamente con el objetivo heurístico de la subdimensión.



La figura 7, respecto a la frecuencia de interacción y exposición lingüística de hermanos mayores a menores, de acuerdo a la contrastación con el modelo teórico FIIEL, refleja una disrupción alta de la transmisión intergeneracional, puesto que el porcentaje acumulado entre quienes declaran que la interacción y exposición lingüística en quechua por medio de sus hermanos mayores es inexistente, muy inusual o escasa, equivale a un 86 %; en contraste a un 14 % acumulado que afirma lo contrario, es decir, que sí existe una transmisión significativa y frecuente.

Sin duda, como también se corrobora en otras secciones (4.4: habilidades lingüísticas), el principal aspecto que está condicionando esta situación disruptiva en este micro nivel intergeneracional es el nivel de habilidad lingüística del quechua que desarrollaron los encuestados; al ser este un nivel significativamente deficiente, inhibe la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística en la lengua originaria.

Lo argüido, teóricamente puede sostenerse a partir de la reinterpretación de la teoría actitudinal lingüística de Baker (1966), quien sostiene que “existe evidencia considerable de que la habilidad en un idioma y la actitud hacia ese idioma están relacionadas” (p. 44). En este caso, la deficiencia en la habilidad lingüística del quechua está influyendo claramente en la actitud pragmática/conativa hacia la reproducción de esta. Estudios recientes también concluyen que existe una correlación alta entre ambas variables (ver Quispe, 2023).

Habiendo desarrollado la subdimensión anterior, ahora es turno de analizar el estado de transmisión intergeneracional de abuelos a nietos.



En Punta Jallapisi, quienes más *input* lingüístico⁸⁷ del quechua transmiten a los niños, púberes y adolescentes son los abuelos. Ellos emplean el quechua de manera casi exclusiva en todas sus interacciones lingüísticas, sea con miembros de la comunidad, con sus hijos o con sus nietos, aunque con los últimos algunos suelen hacer el esfuerzo de utilizar el español, pese a que no han desarrollado suficientes habilidades lingüísticas de este idioma, empero el intento suele hacerse presente, ya que saben que la mayoría de sus nietos apenas entiende la lengua, si es que no lo desconoce por completo.

Más allá de estas dinámicas lingüísticas, es evidente que los abuelos son el último bastión etnolingüístico en la comunidad. Es gracias a ellos que algunos niños adquirieron cierto dominio del quechua, no solo por la convivencia e interacción directa con sus abuelos, sino también por la exposición lingüística que generan en los infantes producto de su uso constante del quechua en y con los miembros de la comunidad, quienes sí emplean el quechua con ellos a diferencia de la disrupción existente para la interacción con los jóvenes o niños.

En relación a este aspecto cabe aclarar que, únicamente la interacción y exposición lingüística de abuelos a nietos no es suficiente para el eficiente desarrollo de las habilidades lingüísticas de los últimos, y más si se tiene en cuenta que los niños y adolescentes no transcurren sus días únicamente en el hogar, sino también en otros espacios como la escuela y el colegio. Por otro lado, muchos niños y adolescentes no viven acompañados de sus abuelos, por lo que el contacto con estos es ocasional. Sin embargo, en algunos casos aislados los niños sí

⁸⁷ Fenómeno referido a la entrada o recibimiento de componentes de un sistema lingüístico en un individuo. Este proceso puede efectuarse por medio del aprendizaje de los códigos de una lengua o la exposición a esta.

desarrollan un buen nivel de habilidades lingüísticas del quechua producto de circunstancias específicas. Por ejemplo, cuando la tutela del niño recae en el abuelo porque sus padres fallecieron o porque se fueron a trabajar a otras provincias o regiones, o por otras situaciones similares. Más allá de ver cuán frecuente es la ocurrencia de estos últimos casos, es más que evidente, como se muestra a continuación, que la transmisión intergeneracional de la lengua quechua es alta de abuelos a nietos.

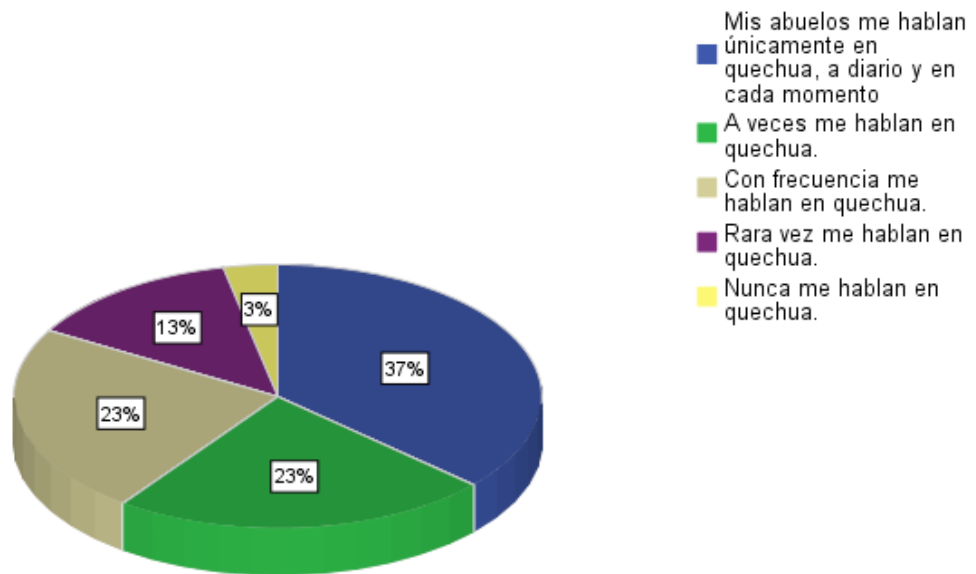
Tabla 8

Frecuencia de interacción y exposición lingüística de abuelos a nietos

¿Con qué frecuencia sus abuelos le hablan en quechua?		<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos	Mis abuelos me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento	11	36,7	36,7	36,7
	A veces me hablan en quechua.	7	23,3	23,3	60,0
	Con frecuencia me hablan en quechua.	7	23,3	23,3	83,3
	Rara vez me hablan en quechua.	4	13,3	13,3	96,7
	Nunca me hablan en quechua.	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura 8

Frecuencia de interacción y exposición lingüística de abuelos a nietos



La figura 8, respecto a la frecuencia de interacción y exposición lingüística de abuelos a nietos, de acuerdo a la contrastación con el modelo teórico FIIEL, refleja una alta transmisión intergeneracional, puesto que el porcentaje acumulado entre quienes afirman que la interacción y exposición lingüística en quechua por medio de sus abuelos es significativa y frecuente, equivale a un 60 %; en contraste a un 40 % acumulado que afirma lo contrario, es decir, que la transmisión es inexistente, muy inusual y escasa.

Para que quede claro el análisis de esta subdimensión, volvemos a insistir sucintamente en lo ya aludido. De manera apresurada se podría decir que el cotejo de esta información se traduce en un resultado favorable al mantenimiento de la vitalidad etnolingüística del quechua en la comunidad; sin embargo, siendo más exhaustivos podemos ver los alcances limitados de esta cuestión. En la mayoría de los casos los encuestados no tienen suficiente contacto intergeneracional con



sus abuelos, a diferencia que con sus padres o con su grupo de pares (en la institución educativa), de modo que esta interacción y exposición con los abuelos es muy insuficiente para desarrollar un nivel competente en las habilidades lingüísticas de los nietos y efectuar la transmisión intergeneracional de la lengua.

Otro aspecto desalentador del análisis de esta subdimensión es lo siguiente. El contraste significativo existente entre el estado de transmisión intergeneracional por medio de los abuelos (alto) y bajo por medio de los padres (ver sección 4.1.2.1.), no hace más que develar un desescalamiento de la vitalidad de la lengua a nivel etnolingüístico, ya que, si nos restringiéramos a evaluar la vitalidad del quechua a partir de este escenario en particular, los modelos teóricos nos indicarán que se está ingresando a un punto crítico (ver Fishman, 1991; Krauss, 1997; UNESCO, 2003; Lewis y Simons, 2010).

Por ejemplo, Fishman (1991), en su Escala de Disrupción Intergeneracional Graduada, que evalúa la vitalidad a partir de los dominios de uso y la transmisión intergeneracional en una escala de 8 niveles; los últimos grados, que asocian la lengua a una situación de peligro, tienen los siguientes indicadores:

7) corresponde a aquella en donde la población en edad reproductiva conoce la lengua y puede usarla eficazmente para comunicarse con sus



mayores, pero no la transmite a sus hijos; y, por último, la 8), corresponde a aquella que es hablada solo por adultos mayores (Fishman, 1991).⁸⁸

De manera similar, para el modelo teórico de la UNESCO (2003), una lengua está en grave peligro de extinción si el idioma es hablado solo por los abuelos. En este contexto, los padres aún pueden entender la lengua; sin embargo, ya no hay un caudal significativo de transmisión a los hijos.

4.1.3. Transmisión intergeneracional de la lengua en la institución educativa

Como acertadamente afirman algunos autores, “los procesos de transmisión intergeneracional no están vinculados únicamente a la institución familiar, sino que existen otros factores importantes como el sistema educativo, la comunidad o los medios de comunicación” (Williams, 2005; Gutiérrez, 2017 p. 55). Estos elementos, observados de forma segmentaria, parecen no tener un impacto significativo en la vitalidad etnolingüística *per se*. Sin embargo, la sincronización de todas estas agencias es notablemente sustancial para la transmisión lingüística (Gutiérrez, 2017, p. 55). Es por ello que en esta y otras secciones las abordamos para garantizar un acercamiento lo más íntegro posible a la vitalidad de la lengua en la comunidad.

Centrándonos en el factor educativo, foco de análisis específico de esta sección, es conveniente resaltar que esta relevancia ya fue tempranamente adjudicada por Giles (1977), quien señalaba que “de crucial importancia para la

⁸⁸ Para ver mayores detalles de la Escala de Disrupción Intergeneracional Graduada de Fishman dirijase al marco teórico sobre vitalidad etnolingüística, sección “ampliación de escalas y factores para la evaluación de la vitalidad etnolingüística: sustantivación de la transmisión intergeneracional”.



vitalidad de los grupos etnolingüísticos es el uso de la lengua minoritaria en el sistema educativo estatal, en los niveles primario, secundario y superior (p. 316). En la actualidad esta sustentación teórica aún se mantiene (ver UNESCO, 2003; Grenoble y Whaley, 2006, p. 10).

Habiendo contextualizado la naturaleza de este eje de análisis, pasamos a adentrarnos en la realidad etnolingüística de nuestra comunidad de estudio.

El día a día de los niños, púberes y adolescentes de Punta Jallapisi transcurre principalmente en la institución educativa San Carlos, espacio de enseñanza de nivel primario y secundario que se sitúa en la misma comunidad. Los estudiantes arriban a esta institución en horas de la mañana, aproximadamente a las 8:30 a. m. Muchos de ellos vienen en bicicletas y algunos caminando. Posterior al desarrollo de la jornada educativa, retornan a sus hogares aproximadamente a las 1:30 de la tarde.

En la institución educativa San Carlos, muy similar a los centros educativos urbanos, los estudiantes desarrollan cursos sobre matemáticas, ciencias y letras. En este ambiente académico, sea dentro de los claustros –en las sesiones de aprendizaje– o fuera de ellos –en las actividades extracurriculares– la interacción de los docentes con los niños y adolescentes es preponderantemente en español, pese a ser una institución rural y de categoría EIB. Específicamente, este contexto se refleja de la siguiente manera a la luz de la información cuantitativa.

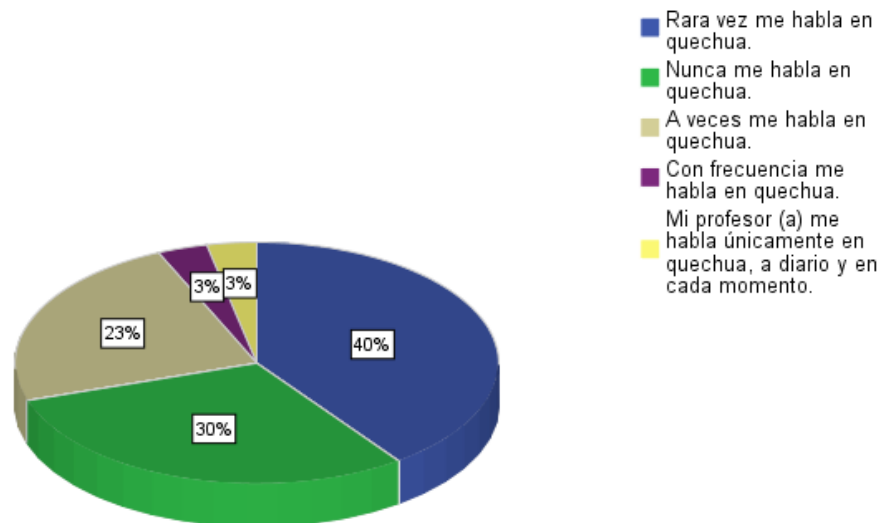
Tabla 9

Frecuencia de interacción y exposición lingüística del profesor al estudiante

¿Actualmente con qué frecuencia le habla en quechua su profesor o profesora?		<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos	Rara vez me habla en quechua.	12	40,0	40,0	40,0
	Nunca me habla en quechua.	9	30,0	30,0	70,0
	A veces me habla en quechua.	7	23,3	23,3	93,3
	Con frecuencia me habla en quechua.	1	3,3	3,3	96,7
	Mi profesor (a) me habla únicamente en quechua, a diario y en cada momento.	1	3,3	3,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Figura 9

Frecuencia de interacción y exposición lingüística del profesor al estudiante



La figura 9, en relación a la frecuencia de interacción y exposición lingüística por parte del profesor al estudiante, de acuerdo a la contrastación con el modelo teórico FIHEL, refleja una disrupción alta de la transmisión intergeneracional en el contexto educativo, puesto que el porcentaje acumulado entre quienes declaran que la interacción y exposición lingüística en quechua por medio del profesor es inexistente, muy inusual o escasa, equivale a un 93 %; en



contraste a un 6 % acumulado que afirma lo contrario, es decir, que sí existe una transmisión significativa y frecuente.

Estos resultados llaman poderosamente la atención, puesto que la institución educativa San Carlos, de Punta Jallapisi, según se constata en el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, RNIIEE-EIB, del Ministerio de Educación, MINEDU (2022), es un centro educativo de categoría EIB, específicamente de revitalización y fortalecimiento, como forma de atención.⁸⁹

La situación que se esperaría en esta condición es que la frecuencia e intensidad de interacción y exposición lingüística del profesor al estudiante sea significativa o alta, ya que, de acuerdo al *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe*, MSEIB, del MINEDU (2018), que establece los lineamientos para la atención en los centros educativos EIB, el tratamiento de las lenguas en la forma de atención de revitalización debe tener las siguientes características principales:

- a) La lengua originaria se desarrolla como área curricular con metodología de segunda lengua. Se inicia con la competencia de comunicación oral en el II ciclo y progresivamente se desarrollan las otras competencias del área.
- b) la lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje desde el IV ciclo de manera progresiva, dependiendo del nivel de manejo que

⁸⁹ La institución educativa San Carlos es EIB de fortalecimiento para el nivel primario, y de revitalización para el nivel secundario (RNIIEE-EIB, 2022).



logran los estudiantes, en algunas áreas del currículo (MINEDU, 2018, p. 19).

No obstante, claramente, no hay concordancia entre la naturaleza EIB de la institución y los resultados obtenidos respecto a la frecuencia de interacción y exposición lingüística del profesor al estudiante, que debería ser significativa o alta. De implementarse adecuada y eficazmente el MSEIB, se garantizaría que los estudiantes reciban un mayor *input* lingüístico y una mejor transmisión etnolingüística, no obstante, la situación actual es contradictoria.

Al parecer esta problemática y contradicción no es un caso aislado, sino una situación presente a nivel regional y nacional. Queda claro, entonces, que en la EIB:

Aún persisten desafíos importantes en su implementación efectiva, como la falta de recursos, la capacitación insuficiente de los docentes y la falta de coordinación entre los actores involucrados. Además, la evaluación y el monitoreo de los programas de EIB plantean desafíos adicionales para garantizar su calidad e impacto (Arias *et al.*, 2023).

En contraste a este panorama, es oportuno mencionar que todo parece indicar que el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe emprendido en los 80 tuvo mejores resultados que los avances de la actual EIB, al menos en el contexto que estamos estudiando.

El uso del quechua por parte de los docentes PEEB es cuantitativa y cualitativamente diferente del uso del quechua por parte de los docentes



no PEEB: los docentes PEEB usan significativamente más quechua y lo usan como medio principal de comunicación (Hornberger, 1985, p. 425).

A diferencia del uso del quechua por parte de los profesores no PEEB, que ascendía a menos del 1% del tiempo de clase, el uso del quechua por parte de los profesores PEEB constituía, según una estimación conservadora, al menos entre 1/3 y 1/2 del tiempo de clase (Hornberger, 1985, p. 416).

Reflexionando nos preguntamos: si un programa experimental de los 80 tuvo un impacto significativo hace décadas atrás, ¿no se esperarían resultados aun mejores para la actual EIB? ¿Por qué la fotografía de una escuela EIB actual nos revela una situación similar a las instituciones educativas no PEEB de los 80, cuando debería ser lo contrario, similar o mejor a las escuelas PEEB de antaño?

Sin duda, mientras esta situación persista, la influencia de este contexto coadyuvará negativamente al incremento de la erosión de la vitalidad etnolingüística del quechua en la comunidad Punta Jallapisi, puesto que “cuando la escolarización obligatoria se realiza exclusivamente en una lengua nacional, el uso de las lenguas locales disminuye casi inevitablemente. Cuando las lenguas locales forman parte del proceso educativo formal, normalmente mantienen un mayor grado de vitalidad” (Grenoble y Whaley, 2006, p. 10).

Habiendo esclarecido lo anterior, también es oportuno indagar sobre la presencia de materiales educativos en la lengua quechua, puesto que una lengua no se transmite únicamente por medio de personas, sino también por cualquier tipo de agente o entidad que coadyuve en el proceso de adquisición, desarrollo y aprendizaje de la entidad idiomática. En tal sentido, los materiales educativos de



una lengua (libros, revistas, manuales, cuadernillos, etc.), de ser utilizados constantemente, fortalecen y perfeccionan las habilidades lingüísticas por la misma exposición lingüística.

La sección precedente reveló un panorama situacional desalentador respecto a la EIB, ahora veremos si en este aspecto específico la situación es distinta.

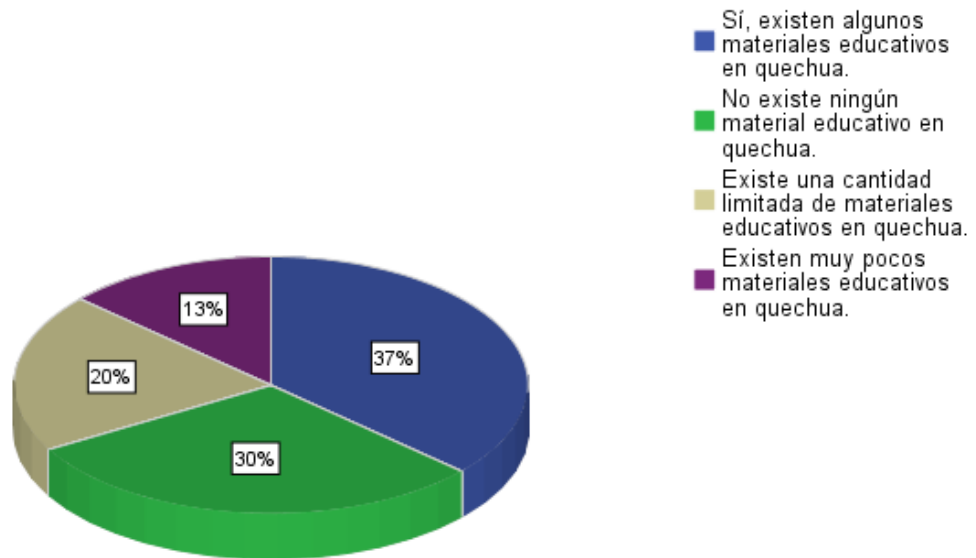
Tabla 10

Existencia de materiales educativos en lengua quechua

	<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
¿En su escuela o colegio existen materiales educativos (libros, revistas, manuales, cuadernillos, etc.) escritos en quechua?				
Válidos				
Sí, existen algunos materiales educativos en quechua.	11	36,7	36,7	36,7
No existe ningún material educativo en quechua.	9	30,0	30,0	66,7
Existe una cantidad limitada de materiales educativos en quechua.	6	20,0	20,0	86,7
Existen muy pocos materiales educativos en quechua.	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Figura 10

Existencia de materiales educativos en lengua quechua



La figura 10, en relación a la existencia de materiales educativos en lengua quechua (libros, revistas, manuales, cuadernillos y otros), refleja una escasez de estos, puesto que el porcentaje acumulado entre quienes manifiestan que sí existe, pero de manera limitada y muy escasa equivale a un 31 %. Por su parte, quienes consideran que no existe ningún material educativo, representan un 30 %; en contraste, un 37 % afirma que sí existen estos materiales. Adicionalmente, nadie expresa que hay una abundancia de estos materiales (0 %).⁹⁰

Estas “discrepancias” casi proporcionales en las manifestaciones dan cuenta de que, si bien sí existen materiales educativos en el centro educativo,

⁹⁰ En la totalidad de las encuestas nadie marcó el ítem que señala abundancia de materiales educativos en lengua quechua, por lo que el gráfico estadístico generado por SPSS no lo representó, por ende, en la figura 06 no se observa el ítem ni su porcentaje (0 %); lo cual no implica que se excluya del análisis.



puesto que la institución es EIB⁹¹, se hace muy poco uso de estos, al punto de que para algunos son inexistentes (30 %).

Esta escasa utilización de los materiales confluye y se correlaciona notablemente con los análisis anteriores que reportaron una escasez significativa de la FIIEEL del docente de aula al estudiante (ver sección 4.1.3.1.). Con seguridad, lo que en este espacio está sucediendo es lo que Grenoble y Whaley (2006) mencionaban en uno de sus textos: “la existencia de materiales escritos no garantiza que estén siendo leídos (p. 11). Esta situación es significativamente diferente a los logros obtenidos por el PEEB de los 80 respecto a materiales educativos y su uso respectivo:

Los libros de texto eran proporcionados por el PEEB y todos estaban en quechua. Esto era una marcada diferencia con el aula tradicional [no PEEB]. No sólo los libros de texto estaban en quechua, sino que cada estudiante tenía su propia copia porque eran proporcionados por el PEEB (Hornberger, 1985, p. 414).

⁹¹ La existencia de estos materiales educativos se enmarca en las directrices del MINEDU (2018), quien estipula que, la implementación MSEIB comprende el uso de los siguientes materiales educativos: Materiales para el estudiante, materiales para el docente, módulo de biblioteca de aula y otros materiales complementarios (p. 25).



4.2. TRANSMISIÓN LINGÜÍSTICA INTRAGENERACIONAL

Como específicamente se definió la transmisión lingüística,⁹² esta tiene dos orientaciones básicas: transmisión intergeneracional y transmisión intrageneracional. Este segmento está enfocado a la elucidación de la última. Debido a que la médula de la presente sección analítica reanuda transmisión lingüística, el modelo FIIEL sigue siendo necesario para evaluar el estado de esta dimensión.

4.2.1. Frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares (compañeros y amigos)

Teniendo en cuenta que la cotidianidad de los niños y adolescente de la comunidad transcurre principalmente en la institución educativa, la convivencia dentro de este contexto, además del paterno y familiar, es uno de los que mayores influencias ejerce a nivel lingüístico y cultural. Consecuentemente, es imprescindible conocer el código principal que opera en las interacciones de los primeros con su grupo de pares (personas con una oscilación etaria similar).

En la natural y espontánea convivencia entre niños y entre adolescentes: en el tiempo libre, en el recreo, en el juego, o en otros contextos situacionales de naturaleza similar, prima la interacción y exposición lingüística en español. En estos escenarios, el quechua suele aparecer muy esporádicamente, y cuando lo hace, usualmente es en son de broma, de elicitación de comprensión, expresión de confirmación⁹³ y otros contextos afines en los cuales frecuentemente intervienen quienes tienen cierto dominio del quechua. Estos matices en la interacción

⁹² Ver marco conceptual, sección 1.1.5.

⁹³ La ocurrencia de estas situaciones se identificó explícitamente en los testimonios de algunos entrevistados (cód: E-017, cód: E-021, cód: E-007).

intrageneracional no estarían revelando más que señales psicolingüísticas de baja vitalidad etnolingüística.

Este panorama descrito, condensado cuantitativamente, se presenta de la siguiente manera.

Tabla 11

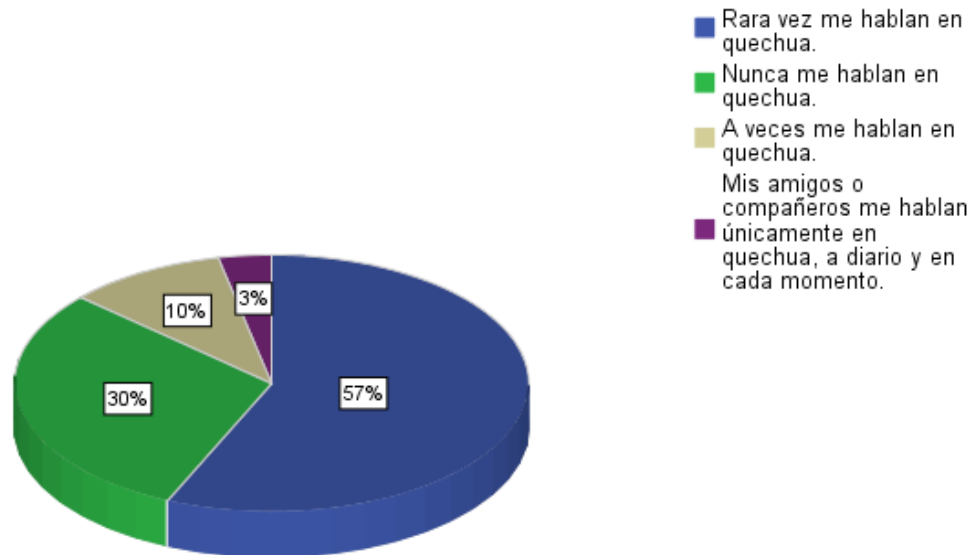
*Frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares
(compañeros y amigos)*

¿Actualmente con qué frecuencia le hablan en quechua sus compañeros o amigos?		<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos	Rara vez me hablan en quechua.	17	56,7	56,7	56,7
	Nunca me hablan en quechua.	9	30,0	30,0	86,7
	A veces me hablan en quechua.	3	10,0	10,0	96,7
	Mis amigos o compañeros me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento.	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura 11

Frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares

(compañeros y amigos)



La figura 11, respecto a la frecuencia de interacción y exposición lingüística entre el grupo de pares (compañeros y amigos), de acuerdo a la contrastación con el modelo teórico FIHEL, revela una disrupción alta de la transmisión intrageneracional en el contexto educativo, puesto que el porcentaje acumulado entre quienes declaran que la interacción y exposición lingüística en quechua por medio del grupo de pares es inexistente, muy inusual o escasa, equivale a un 97 %; en contraste a un 3 % acumulado que afirma lo contrario, es decir, que sí existe una transmisión significativa. Adicionalmente, nadie expresa que existe una transmisión frecuente (0 %).⁹⁴

⁹⁴ En la totalidad de las encuestas nadie marcó el ítem que señala “mis hermanos me hablan en quechua frecuentemente”, por lo que el gráfico estadístico generado por SPSS no lo representó, por ende, en la figura 11 no se observa el ítem ni su porcentaje (0 %); lo cual no implica que se excluya del análisis.



Esta ausencia de interacción y exposición intrageneracional es el resultado de dos principales factores. Primeramente, por la deficiencia significativa en las habilidades lingüísticas, misma que está condicionada por una baja transmisión intergeneracional en el núcleo familiar. Lo argüido, teóricamente puede sostenerse a partir de la reinterpretación de la teoría actitudinal lingüística de Baker (1966), quien sostiene que “existe evidencia considerable de que la habilidad en un idioma y la actitud hacia ese idioma están relacionadas” (p. 44). En este caso, la deficiencia en la habilidad lingüística del quechua está influyendo claramente en la actitud pragmática/conativa hacia la interacción en la lengua quechua, que es casi inexistente entre el grupo de pares. Como ya señalamos anteriormente, los estudios recientes también concluyen que existe una correlación alta entre ambas variables (ver Quispe, 2023).

Paralelamente, en relación a esta interacción lingüística, pero específicamente en el centro educativo –espacio en el que transcurren la mayor parte del tiempo– pese a que algunos tienen cierto dominio de la lengua originaria (ver sección 4.4.1. y 4.4.3.), se inhiben a interactuar con esta por sentir que el quechua tiene menos estatus que el español; puesto que esta última es la lengua más empleada en la institución, incluso por los mismos docentes, quienes no suelen interactuar en quechua (ver sección 4.1.3.1.). Esta situación no genera un ambiente de confianza lingüística para la transmisión intrageneracional del quechua por medio de los pocos niños y adolescentes que tienen una considerable habilidad lingüística.



La comprensión de este último escenario estriba nuevamente en la teoría actitudinal lingüística, aplicada al escenario más pragmático/conativo y en los aportes de la sociolingüística contemporánea. De esta manera se entiende que:

Los niños que hablan una lengua minoritaria, a medida que crecen, tienden a adquirir las actitudes lingüísticas de la cultura dominante, llegando a valorar más esta variedad o lengua. A su vez, asocian los estereotipos socioeconómicos sostenidos por la cultura hegemónica” (Day, 1982, p. 83).

En otros términos, “la conciencia de pertenecer a una minoría puede ser percibida por el individuo como un desafío que lo lleva a repensar su actitud y su comportamiento” (Sichra, 2003, p. 20). En tal sentido, es evidente que “el uso respectivo de una lengua u otra depende no sólo de la capacidad, sino de cómo se institucionaliza o estabiliza el uso de la lengua como práctica lingüística (Williams, 2005, p. 33).



4.3. DOMINIOS LINGÜÍSTICOS

Los dominios lingüísticos, al ser espacios en donde se produce o no interacción y exposición lingüística, ofrecen señales bastante certeras sobre la vitalidad de una lengua, tanto en un contexto micro como macro. Tempranamente, en las teorías etnolingüísticas clásicas ya se evidenciaba la importancia de este aspecto, aunque no categorizado específicamente como tal –dominios lingüísticos– sino de manera implícita. Por ejemplo, uno de los tres factores de vitalidad planteado por Giles y sus colegas (apoyo institucional), se analizaba a partir del uso lingüístico y la representación formal e informal de la lengua en medios de comunicación de masas, la educación, servicios gubernamentales, industria, religión y cultura (Giles *et al.*, 1977, pp. 308-317).

Posteriormente, los modelos teóricos para la evaluación de la vitalidad etnolingüística incorporaron específicamente esta categoría como variable analítica. En este sentido, Fishman (1991), en su Escala de Disrupción Intergeneracional Graduada se enfocó en evaluar la vitalidad a partir de los dominios de uso y la transmisión intergeneracional. Por su parte, la adaptación y ampliación de la escala de Fishman, realizada por Lewis y Simons (2010), sin haber cambiado su esencia, continúa observando estos dominios lingüísticos. Por otro lado, la UNESCO (2003), en su esquema de evaluación también incorpora, como cuarto factor, la evaluación de “cambios en los dominios del uso del lenguaje” (p. 9).



4.3.1. Dominios lingüísticos de los núcleos familiares

Antes de abordar el análisis de esta subdimensión, cabe precisar que, a diferencia de las anteriores y posteriores figuras y tablas que fueron elaboradas a partir de cuestionarios en escala de Likert de cinco opciones para una sola respuesta, las que se presentarán a continuación (tabla 12 y figura 12) son producto de un cuestionario de respuestas múltiples, el cual fue elaborado acorde a la naturaleza heurística de este eje en particular.

Concretamente, estos instrumentos fueron diseñados de esta manera para no restringir las respuestas y omitir algunos dominios lingüísticos que no estén presentes dentro de las cinco opciones base. En tal sentido, se dio a los encuestados la facultad de dar a conocer otros dominios en el cuestionario. A su vez, se les permitió marcar más de una opción, puesto que, incluso en lenguas con baja vitalidad, suele existir más de un dominio lingüístico, aunque en proceso de recesión; por ende, era necesario dejar libre el ingreso de mayor información, ampliando, consecuentemente, el volumen de frecuencias en relación a este aspecto, mas no el número de casos (30). Sin duda, esta estrategia aplicada a nuestro instrumento permitió analizar de manera más precisa la información requerida.

Otro aspecto sumamente importante en relación a este eje de análisis es lo siguiente. Este apartado analítico informa sobre la base general del nivel de transmisión intergeneracional reportado en los acápites anteriores (ver sección 4.1.2. a 4.2.1.). Consecuentemente, la pregunta subyacente que se responde en esta subdimensión es la siguiente. ¿Pese a que el cómputo general de la FIEL evidenció una baja transmisión intergeneracional, en qué contextos espaciales y



situacionales sucede esta escasa interacción y exposición lingüística en quechua a nivel familiar e individual?

De acuerdo al análisis realizado, los dominios lingüísticos del quechua asociados a los núcleos familiares se restringen al espacio del hogar y a contextos situacionales, como las actividades agrícolas y rituales; siendo muy limitado, por no decir inexistente, su presencia en escenarios como las instituciones públicas o actividades comerciales. En muchos de los casos, la ausencia casi total del quechua en estos últimos espacios y contextos situacionales se hace patente incluso con variables como la ubicación.

Las instituciones públicas y las actividades comerciales, al situarse en el exterior de la comunidad, en el seno de las urbes, inhiben aún más el empleo del quechua por parte de los miembros de la comunidad, puesto que las diferencias entre el contexto rural y citadino, en términos culturales, lingüísticos y simbólicos, aún persisten, y más desde la perspectiva del comunero promedio, lo cual influye en su actitud lingüística conativa. También abonan a esta situación la carencia de habilidades lingüísticas de los servidores públicos, quienes en su mayoría tienen escaso o nulo conocimiento del quechua.

Para atenuar esta problemática de la barrera lingüística y garantizar los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, en el año 2015, “mediante el Decreto Supremo N° 002-2015-MC, se creó el Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas u Originarias (ReNITLI)” (Ministerio de Cultura, 2021, p. 56). La misión encomendada a estos servidores fue precisamente brindar asistencia lingüística a las diversas entidades e instituciones del Perú; sin embargo, aún existen muchas brechas lingüísticas por cubrir. “En el caso del

quechua, se cuenta con apenas un intérprete registrado en RENITLI por cada 20,795 hablantes de dicha lengua” (Ministerio de Cultura, 2021, p. 56).

Sin ánimo de profundizar en estas últimas cuestiones, lo que va quedando claro en este eje de análisis es que, además de la tendencia hacia la disrupción intergeneracional, la escasa interacción y exposición lingüística en la lengua quechua, por diversos factores, ocurre en dominios lingüísticos cada vez más limitados y restringidos.

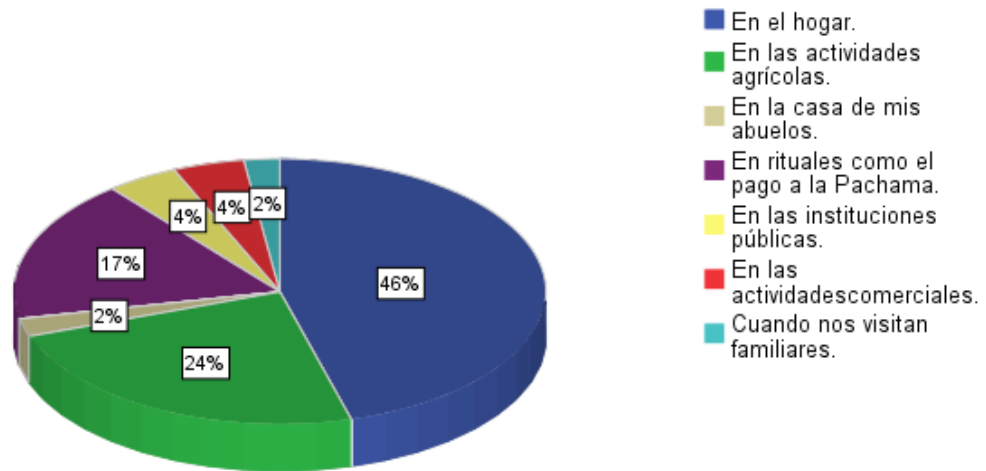
Tabla 12

Dominios lingüísticos de los núcleos familiares

Resumen de los casos						
	Casos				Total	
	Válidos		Perdidos		N°	Porcentaje
	N°	Porcentaje	N°	Porcentaje		
Rp.Multiples ^a	30	100,0%	0	0,0%	30	100,0%
Frecuencias						
¿En qué espacios o momentos considera que usted y su familia hablan más frecuentemente en quechua?	Respuestas				Porcentaje de casos	
			N°	Porcentaje		
Rp.Multiples ^a	En el hogar.		21	45,7%	70,0%	
	En las actividades agrícolas.		11	23,9%	36,7%	
	En la casa de mis abuelos.		1	2,2%	3,3%	
	En rituales como el pago a la Pachamama.		8	17,4%	26,7%	
	En las instituciones públicas.		2	4,3%	6,7%	
	En las actividades comerciales.		2	4,3%	6,7%	
	Cuando nos visitan familiares.		1	2,2%	3,3%	
Total			46	100,0%	153,3%	

Figura 12

Dominios lingüísticos de los núcleos familiares



La figura 12, en relación a los dominios lingüísticos familiares, de acuerdo a la contrastación con el modelo teórico de la UNESCO (2003) respecto a la evaluación de cambios en los dominios del uso del lenguaje (p. 10), permite observar que los dominios de la comunidad son restringidos y limitados (correspondiendo al nivel 1 y 2 de este esquema); puesto que los mayores valores porcentuales reflejan dominios lingüísticos circunscritos al hogar (46 %), a las actividades agrícolas (24 %) y a escenarios de ritualidad (17 %). En contraste, la interacción y exposición lingüística en la lengua originaria en contextos más externos como las instituciones públicas o las actividades comerciales, apenas alcanzan un 8 % acumulado.

Curiosamente, revisando la investigación de Hornberger, podemos ver que décadas atrás los dominios lingüísticos del quechua tenían un matiz muy similar al actual:

Hay especialización de funciones para el quechua y el español. El español se percibe como apropiado para situaciones como tratar con un abogado



(Q21A 380, V21A 410), promotor comunitario (V7A 237) o maestro (V7A 237); y el quechua para situaciones como una conversación ordinaria entre familiares o amigos, o para contar historias (Hornberger, 1985, p. 280).

En un contexto crono-lingüístico cercano al trabajo anterior y convergiendo con este, pero en términos más concretos, otra autora señalaba reflexivamente que “en el Perú todos los campos de la vida pública, como la política, administración, justicia, economía, educación etc. son monopolio del castellano, mientras el quechua es desplazado cada vez más al ámbito privado” (Gugenberger, 1995, p. 185).⁹⁵

Teniendo en cuenta estos aportes y nuestros desgloses, la diferencia más notable que se identifica en contraste con el contexto actual es que, en la actualidad, además de haber limitados y restringidos dominios lingüísticos, como antaño, ahora la presencia del quechua está entrando en declive incluso en el mismo hogar, en ese ámbito privado en el que al menos décadas atrás se mantenía relativamente vigente.

Ahora, evaluando estos resultados con la teoría de la vitalidad etnolingüística, queda expuesta de manera más notoria la vitalidad del quechua. Todo indica que la lengua originaria está ingresando a una recesión de vitalidad

⁹⁵ En relación a los dominios lingüísticos del quechua, otro autor también asevera lo mismo, pero con otros términos. “El castellano avanza. El idioma nativo es cada vez más la lengua del hogar, de la intimidad, de las ferias y ritos. El castellano se abre paso en las calles, en la vida pública” (Ortiz, 1992, p. 51).



en vista de que sus dominios lingüísticos empiezan a tener una tendencia contraria a una lengua vital:

Cuanto "más fuerte" es una lengua, en más dominios se encuentra. Por lo tanto, un lenguaje sano y vital se utiliza en una variedad de entornos con una amplia variedad de funciones y, en consecuencia, el lenguaje más saludable sería un lenguaje utilizado para todas las funciones y propósitos. Las lenguas extintas se encuentran en el extremo opuesto del espectro, ya no se hablan en absoluto y no se utilizan en ningún ámbito. Hay algunas lenguas que ya no se utilizan con fines conversacionales, pero sí en algunos ámbitos, frecuentemente religiosos. Esto sugiere grados de extinción (Grenoble y Whaley, 2006, p. 7).

Además de la disminución *per se* de dominios lingüísticos, lo que confirma de manera más específica el declive etnolingüístico es el hecho de que el quechua se esté restringiendo a espacios y contextos situacionales cada vez más herméticos (rituales y actividades agrícolas), mismos que, como ya vimos, en la teoría etnolingüística se asocian a lenguas seriamente amenazadas. Al respecto, algunos autores aseveran contundentemente que "los grupos lingüísticos cuyas lenguas están restringidas a la esfera privada no pueden reproducirse" (Williams, 2005, p. 24), lo cual es más que evidente.

Esperemos que el quechua no corra la suerte del callawaya, que, por circunscribirse a un escenario ritual-esotérico, sumado a la disrupción de la transmisión intergeneracional (ver Oblitas, 1968, p. 6-13), hoy se encuentra en grave peligro de extinción.



4.4. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

De acuerdo a la teoría y los estudios desde la perspectiva interaccionista de la adquisición del lenguaje, el desarrollo de las habilidades lingüísticas tiene como sustrato la interacción humana (ver Bruner, 1981; Bruner, 1995; Hart y Risley, 1995; Hoff *et al.*, 2012). Estribado en estos recursos teóricos y estudios empíricos, de manera más específica, se sostiene que la Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística (FIIEL) es fundamental para la adquisición de una lengua y la consecuente transmisión intergeneracional. Por tanto, en un orden lógico distinto –correlacional, mas no estrictamente causal– también es válido plantear que el escrutinio del nivel de las habilidades lingüísticas nos aproxima fehacientemente a la FIIEL y al grado de transmisión intergeneracional (ver tabla 1).

Habiendo sustentado y clarificado estos aspectos, es oportuno señalar que el propósito medular de los siguientes ejes es triangular la transmisión lingüística ya analizada en las secciones anteriores a partir de otras dimensiones y técnicas.

Los niños, púberes y adolescentes de Punta Jallapisi, al no tener suficiente Frecuencia e Intensidad de Interacción y Exposición Lingüística en la lengua quechua en sus principales contextos de socialización (hogar e institución educativa), no han desarrollado, en su mayoría, habilidades lingüísticas que les permitan adquirir y fortalecer a plenitud su dinamicidad etnolingüística. Esta configuración frágil a nivel de habilidades lingüísticas sería aún más desalentadora si no se contara con la presencia del último bastión etnolingüístico, los abuelos, quienes de cierto modo son agentes gravitacionales para el empleo del quechua en la comunidad, lo cual genera una exposición lingüística favorable en quienes tienen una insuficiente competencia lingüística. Afirmamos esto a razón de que, por medio de los otros agentes de transmisión etnolingüística –maestros de

escuela, hermanos mayores, grupos de pares, e incluso padres– la exposición e interacción en quechua en beneficio del desarrollo de habilidades lingüísticas es irrisoria, frente a un notable contraste evidenciado en los abuelos.

Específicamente, este estado etnolingüístico se manifiesta de la siguiente manera en cada tipología de las habilidades lingüísticas.

4.4.1. Habilidad lingüística en expresión e interacción oral (*speaking*)

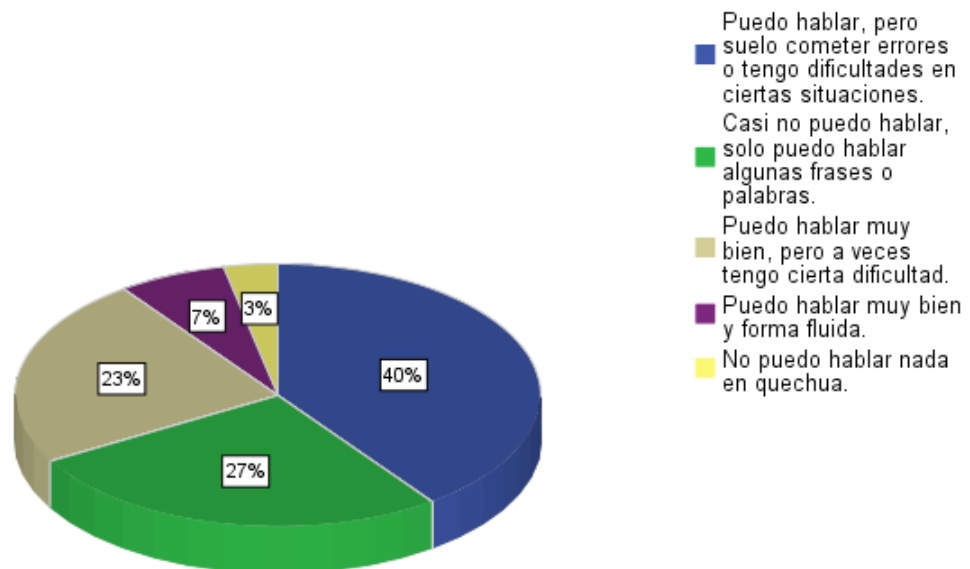
Tabla 13

Habilidad lingüística en expresión e interacción oral (speaking)

¿Qué tan bueno se considera hablando quechua?		<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos	Puedo hablar, pero suelo cometer errores o tengo dificultades en ciertas situaciones.	12	40,0	40,0	40,0
	Casi no puedo hablar, solo puedo hablar algunas frases o palabras.	8	26,7	26,7	66,7
	Puedo hablar muy bien, pero a veces tengo cierta dificultad.	7	23,3	23,3	90,0
	Puedo hablar muy bien y forma fluida.	2	6,7	6,7	96,7
	No puedo hablar nada en quechua.	1	3,3	3,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Figura 13

Habilidad lingüística en expresión e interacción oral (speaking)



La figura 13, respecto a las habilidades lingüísticas en expresión e interacción oral, de acuerdo al contraste con el modelo FIIEL, refleja un nivel deficiente de habilidades lingüísticas, puesto que, los dos valores porcentuales más altos describen habilidades deficientes (40 %) y altamente deficientes (27 %). Adicionalmente, el 3 % refleja completa inhabilidad. En contraste, un 23 % indica ser competente moderado y solo un 7 % competente.

Respecto a estos resultados es oportuno señalar que la triangulación del presente análisis con los ejes anteriores es convergente; puesto que, similar a las tendencias de transmisión intergeneracional expuestas anteriormente, la contrastación de este nivel de habilidad lingüística (deficiente) con el modelo teórico FIIEL también refleja correlativamente disrupción lingüística inicial y nivel vulnerable de vitalidad etnolingüística (ver tabla 1).



Solo una sustantiva interacción y exposición en la lengua quechua –que no está sucediendo– podría generar un desarrollo competente o altamente competente de esta habilidad lingüística en particular, puesto que “la destreza lingüística de la expresión oral es la más difícil de conseguir en el aprendizaje de la lengua materna y extranjera” (Níkleva y López-García, 2019, p. 9). Otros estudios sobre adquisición y aprendizaje de lenguas también suscriben esta afirmación (ver Peng, 2014; Chamorro-Ortega *et al.*, 2020).

4.4.2. Habilidad lingüística en escritura (*writing*)

Con antecedentes en los años de 1946⁹⁶ y 1975⁹⁷, en 1985⁹⁸ el Ministerio de Educación oficializó el alfabeto de la lengua quechua y aimara, además de sus normas de ortografía y puntuación, con la finalidad de reivindicar la cultura ancestral y las lenguas vernáculas (MINEDU, 1985; MINEDU, 2021). Sin embargo, como hace no mucho la misma PNLOTI⁹⁹ reconoció, “la escritura en los pueblos indígenas u originarios no llega a ser una práctica social de los mismos” (p. 73). Esta situación, desafortunadamente, también es patente en Punta Jallapisi. En la comunidad, el único espacio en donde se desarrolla la práctica de la lectoescritura en quechua, aunque por lo visto de manera muy escasa, es la institución educativa San Carlos; misma que, por ser un centro educativo EIB,

⁹⁶ En el año referido, “influenciados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), el Ministerio de Educación aprueba el alfabeto de las lenguas quechua y aimara, con 40 grafías, que posteriormente fueron usados en las cartillas de alfabetización rural” (MINEDU, 2021, p. 31).

⁹⁷ En el ocaso del gobierno militar de Juan Velasco, “el Ministerio de Educación nombra una Comisión de Alto Nivel para implementar la Ley de oficialización de la Lengua Quechua. Dicha comisión recomienda el Alfabeto Básico General del Quechua, el mismo que fue aprobado por el Ministerio mediante la RM N° 4023-75-ED” (MINEDU, 2021, p. 31).

⁹⁸ En el año referido “se oficializó el panalfabeto quechua a través de la RM 1218-85-ED” (MINEDU, 2021, p. 31).

⁹⁹ Ministerio de Cultura. (2021). *Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición oral e Interculturalidad al 2040*. Ministerio de cultura del Perú.



tiene la obligación de brindar un servicio educativo con pertinencia lingüística y cultural, empero, como también sucede en muchos otros contextos, esto no se cumple a cabalidad, dando como resultado una insuficiente transmisión intergeneracional, que, en este caso específico, se refleja en la exánime habilidad lingüística en escritura.

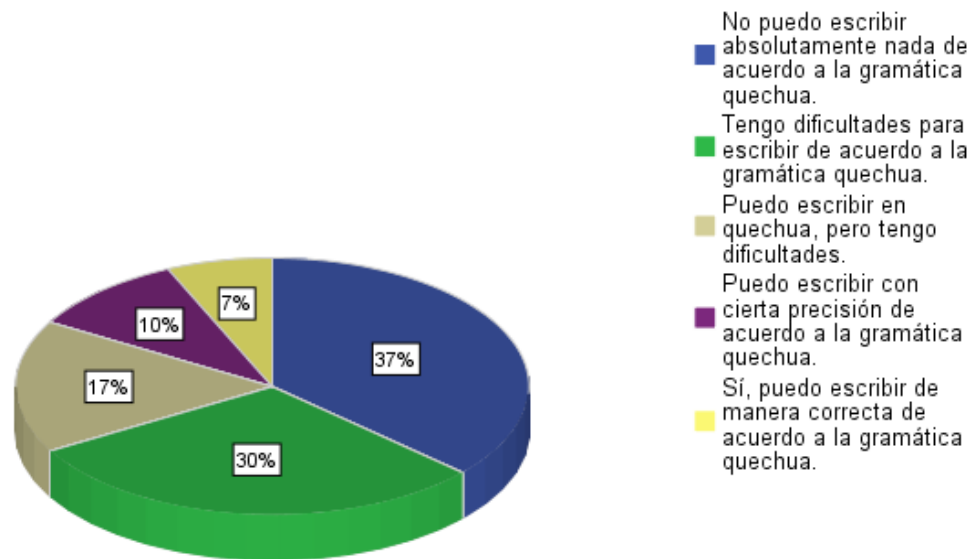
Tabla 14

Habilidad lingüística en escritura (writing)

¿Puede escribir en quechua de acuerdo a la gramática propia de la lengua quechua?		<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos	No puedo escribir absolutamente nada de acuerdo a la gramática quechua.	11	36,7	36,7	36,7
	Tengo dificultades para escribir de acuerdo a la gramática quechua.	9	30,0	30,0	66,7
	Puedo escribir en quechua, pero tengo dificultades.	5	16,7	16,7	83,3
	Puedo escribir con cierta precisión de acuerdo a la gramática quechua.	3	10,0	10,0	93,3
	Sí, puedo escribir de manera correcta de acuerdo a la gramática quechua.	2	6,7	6,7	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Figura 14

Habilidad lingüística en escritura (writing)



La figura 14, en relación a las habilidades lingüísticas en escritura, de acuerdo al contraste con el modelo FIEL, refleja un nivel altamente deficiente de habilidades lingüísticas, puesto que, los valores porcentuales más altos señalan inhabilidad (37 %), deficiencia (17 %) y alta deficiencia (30 %). En contraste, se evidencia 10 % de competencia moderada y solo un 7 % de nivel competente.

En relación a estos resultados es menester señalar que la triangulación del presente análisis con los ejes anteriores –específicamente con las subdimensiones de transmisión lingüística en la institución educativa, así como de materiales educativos”– (ver secciones 4.1.3. a 4.1.3.2.), permite observar que el resultado de la verificación cruzada es convergente; puesto que este nivel de habilidad lingüística (altamente deficiente), en contraste con el modelo teórico FIEL refleja, correlativamente, disrupción lingüística significativa (ver tabla 1). De la

misma manera, los análisis anteriores referidos también reportan interrupciones de transmisión.

4.4.3. Habilidad lingüística en comprensión auditiva (*listening*)

Antes de detallar el análisis de esta subdimensión es necesario puntualizar que para este segmento analítico el diseño metodológico del instrumento de recolección no tuvo la misma naturaleza heurística que los precedentes. Concretamente, se aplicó la técnica denominada examen de habilidades lingüísticas, con su instrumento cuestionario de comprensión auditiva (ver Tapia-Ladino y Bernales, 2018). Para la aplicación de esta técnica, se presentó a los participantes un fragmento de audio en quechua (cuento), posterior a ello, se les solicitó responder un cuestionario en escala de Likert en el cual valoraron su nivel de comprensión de la lengua a partir del audio presentado. En suma, esta técnica permitió aumentar la precisión en el examen de esta habilidad lingüística.

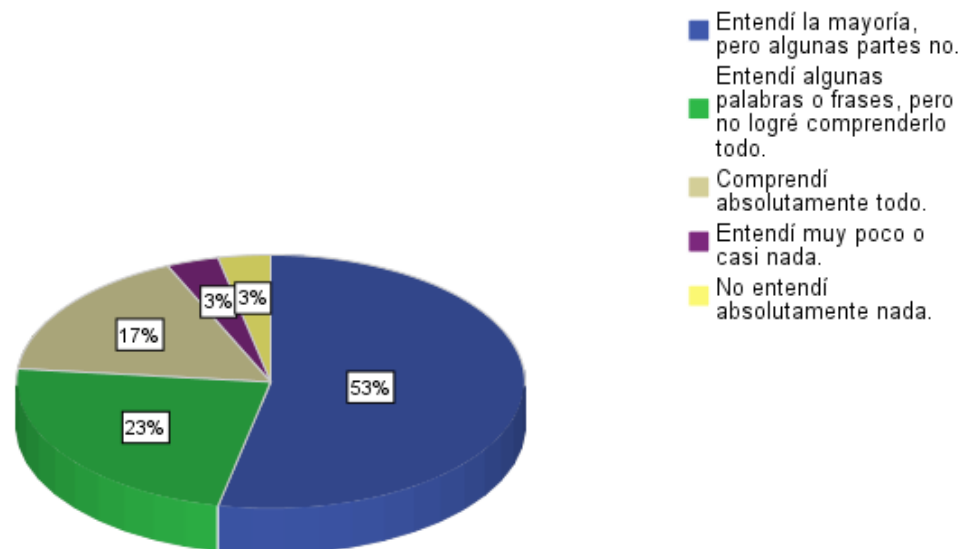
Tabla 15

Habilidad lingüística en comprensión auditiva (listening)

De acuerdo al audio que escuchaste, ¿cómo consideras que fue tu nivel de comprensión del relato en quechua?		<i>f</i>	%	% válido	% acumulado
Válidos	Entendí la mayoría, pero algunas partes no.	16	53,3	53,3	53,3
	Entendí algunas palabras o frases, pero no logré comprenderlo todo.	7	23,3	23,3	76,7
	Comprendí absolutamente todo.	5	16,7	16,7	93,3
	Entendí muy poco o casi nada.	1	3,3	3,3	96,7
	No entendí absolutamente nada.	1	3,3	3,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Figura 15

Habilidad lingüística en comprensión auditiva (listening)



La figura 15, en relación a las habilidades lingüísticas en comprensión auditiva, de acuerdo al contraste con el modelo FIIEL, refleja un nivel competente moderado de habilidades lingüísticas (cuarto grado en la escala FIIEL), puesto que los valores porcentuales más altos se asocian al nivel competente (53 %) y deficiente (23 %), mediando el nivel altamente competente (17 %). En contraste, el porcentaje asociado a alta deficiencia es un 3 %. El nivel de inhabilidad también tiene esta misma proporción (3 %).

Una mirada panorámica de los resultados de este análisis da la impresión de mostrar divergencia con las tendencias anteriores y presentar una arista más optimista respecto a las habilidades lingüísticas; sin embargo, el desglose más agudo de esta cuestión nos permitirá ver los verdaderos alcances de estos resultados.



Primeramente, es necesario elucidar la lectura de los gráficos estadísticos. Si bien el ítem que refleja un nivel competente tiene un valor considerable de 53 %, al no ser igual o mayor a 90 %, no puede asociarse directamente al tercer nivel de la escala FIIEL y reflejar directamente una conclusión subdimensional. Los demás ítems, como el segundo con valor porcentual más alto, también tienen un peso significativo e influyen en la conclusión subdimensional finiquitada. De este modo, el nivel de habilidad lingüística queda condensado en un nivel de competencia moderada; mismo que en la escala FIIEL es el cuarto grado. Por ende, tampoco se puede asociar este nivel de habilidad al primer grado de transmisión intergeneracional (muy alto), ni al segundo o tercero. Lo que se intenta mostrar con esto es que, pese a que la habilidad lingüística parece ser alta, si se contrasta con la escala no llega a ninguno de los niveles superiores (1,2,3) que sí garantizan una correlación significativa con alta transmisión lingüística y alta vitalidad de la lengua.

Por otro lado, el nivel de habilidad lingüística obtenido no es muy sorprendente ni alentador como parece, puesto que, técnicamente, este tipo de habilidad (comprensión auditiva) es una de las menos complicadas de adquirir en comparación con, por ejemplo, la habilidad lingüística en expresión e interacción oral (ver Peng, 2014; Níkleva y López-García, 2019; Chamorro-Ortega *et al.*, 2020).

Vinculado a lo anterior, haciendo prospectiva, si se tiene un nivel moderado de habilidad lingüística en comprensión auditiva (ver figura 15) y un nivel deficiente en expresión e interacción oral (ver figura 13), no se garantiza en absoluto la transmisión efectiva de la lengua a las próximas generaciones. En



relación a este aspecto, varios estudios señalan que el nivel de habilidades lingüísticas de los padres también se refleja en las competencias lingüísticas de los hijos, aunque no de forma 100 % determinante, ya que otros agentes y espacios de exposición lingüística pueden compensar las deficiencias en la transmisión lingüística intergeneracional paterna¹⁰⁰ (ver Hart y Risley, 1995; Sullivan *et al.*, 2021). Empero, de acuerdo a los resultados de nuestro estudio, lo último tampoco está sucediendo en nuestro contexto particular, y no parece haber muchas posibilidades de una futura ocurrencia.

Finalmente, insistiendo en el análisis diacrónico, recurrimos nuevamente al trabajo de Hornberger (1985) para señalar que los niños de los 80 pertenecientes al proyecto bilingüe PEEB tenían mayores habilidades lingüísticas en todas las tipologías aquí presentadas¹⁰¹ en comparación con los niños y adolescentes de la institución EIB de nuestra comunidad de estudio. Esta notable diferencia observada en los niños de antaño no se puede atribuir únicamente a la eficiencia del PEEB, sino también a la existencia significativa de transmisión intergeneracional en el núcleo familiar y comunitario de ese particular contexto temporal-etnolingüístico; procesos que ahora están en declive mostrando sus efectos y matices correspondientes.

¹⁰⁰ Empero, de acuerdo a los resultados de nuestro estudio, esto tiene poca probabilidad de ocurrencia en nuestro contexto particular.

¹⁰¹ En las aulas PEEB “los alumnos participan de manera significativa en la expresión oral, la lectura y la escritura” (Hornberger, 1985, p. 509). Ver más detalles similares en la página 433 del texto citado.

4.5. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Figura 16

Análisis cualitativo en red del referente empírico (ATLAS.ti)



4.5.1. Actitudes lingüísticas hacia la transmisión intergeneracional paterna

Las actitudes lingüísticas hacia la transmisión intergeneracional paterna son reacciones valorativas y perceptuales de un individuo respecto a su proceso de enculturación de la lengua por medio de sus padres. En el contexto etnolingüístico de la comunidad campesina Punta Jallapisi, en torno a este fenómeno específico, los púberes y adolescentes, a excepción de algunos, tienen casi en su totalidad actitudes que son favorables a la vitalidad etnolingüística del quechua.



En sus expresiones actitudinales, ellos manifiestan claramente su apertura al aprendizaje del quechua por medio de la interacción lingüística con sus padres. Lo que les motiva a mantener esta actitud es su deficiencia lingüística y su consecuente deseo de dominio de la lengua; el cual, como se refleja en los testimonios (cod. 26, cod. 20, cód. 07), no solo les permitiría expresarse en la lengua, sino también tener la capacidad de comprensión al momento de escuchar diálogos en quechua que son comunes al interior de las generaciones de los padres o abuelos –diálogos intrageneracionales que no trascienden a diálogos intergeneracionales con los hijos–.

También es preciso aclarar que algunos entrevistados tienen una actitud concretamente hacia la transmisión intergeneracional bilingüe, ya que, como se observa en otro testimonio (cod. 7), sus familiares no hablan únicamente en quechua, sino también en español, por lo que su actitud lingüística otorga importancia a las dos lenguas.

Finalmente, se observa que quienes expresaron actitudes desfavorables, aunque no tácitamente, son quienes adquirieron menos habilidades lingüísticas del quechua, en contraste con el español (cód: 10).



Sí. Sí estaría de acuerdo que me hablen más de quechua, para comprender más sobre quechua; es que algunas palabras no entiendo y eso. Solo que, o sea, algunas palabras así cuando hablo me trabo. Y algunas palabras hablan y no puedo entender (código: E-026).

Sí, porque a veces mis familiares hablan quechua así cuando vienen. Y a veces no entiendo, o sea, algunas palabras. Y me gustaría entender sobre de qué hablan. A veces me hablan así en quechua (código: E-020).

Me gustaría que me hablen en ambos idiomas porque algunos de mis tíos hablan en español y otros en quechua (código: E-007).

Me gusta que mis padres me hablen más en español porque entiendo más (código: E-010).

Estos testimonios, además de reflejar las tipologías actitudinales, permiten ver que la transmisión intergeneracional de padres a hijos se encuentra en proceso de disrupción. La frecuencia de transmisión intergeneracional es escasa y se restringe al uso intrageneracional de los padres, y si es intergeneracional, está limitada de forma casi exclusiva a la interacción entre abuelos y padres.

Esta situación refleja la acentuada deficiencia de las habilidades lingüísticas del grupo de estudio; que, de ingresar a un nivel mayor de deficiencia, tienen la posibilidad de desarrollar una actitud lingüística explícitamente desfavorable. Al respecto, Baker (1996) señala que existe evidencia considerable de que la habilidad en un idioma y la actitud hacia ese idioma están relacionadas. Desde las primeras investigaciones de WRJones (1949, 1950) hasta los modelos recientes de Gardner (1985a), sugieren que, cuanto mayor es el logro, el dominio



o la habilidad en un idioma, más favorable es la actitud (p. 44). Contrariamente, si la habilidad lingüística es significativamente deficiente, existe mayor tendencia al desarrollo de una actitud desfavorable.

4.5.2. Actitudes lingüísticas hacia la transmisión lingüística comunitaria

Las actitudes lingüísticas hacia la transmisión comunitaria abarcan actitudes tanto hacia la transmisión intergeneracional como a la intrageneracional, pero circunscritas a un contexto comunitario; es decir, a aquel entorno que rodea la cotidianeidad del hogar del individuo –otros miembros de la comunidad, familiares que no son parte de la familia nuclear, amigos, etc.–. La importancia de analizar este eje estriba en la aseveración de que, después de la familia, “la comunidad puede desempeñar un papel en referencia tanto a la producción como a la reproducción de lenguas minoritarias” (Williams, 2005, p. 131).

Respecto a esta tipología actitudinal, en Punta Jallapisi las actitudes de los entrevistados están escindidas; es decir, si bien predominan las actitudes favorables, las desfavorables se vuelven más comunes.

Quienes expresan actitudes favorables, además de mostrar disposición entusiasta a la enculturación de la lengua en su entorno comunitario, manifiestan que en este contexto sí es más frecuente el uso comunicativo del quechua, aunque no precisamente entre los más jóvenes, ni de manera intergeneracional (cód. 24, 27). Por su parte, respecto a quienes mantienen actitudes desfavorables, además de manifestar preferencia por el español, reafirman que aun estando en este contexto lingüístico, con su grupo de pares no es frecuente el uso del quechua (cód. 22). Por otro lado, quienes expresan actitudes explícitamente desfavorables



son quienes tienen una deficiencia significativa en su habilidad lingüística del quechua. En estos casos, como expresa uno de ellos (cód. 21), en un contexto etnolingüístico en el que la comunidad hable principalmente en quechua, él no los entendería. Esto da cuenta que en algunos casos la magnitud de disrupción intergeneracional de la lengua empieza a ser alarmante.

Me gustaría que en la comunidad que hablen más frecuentemente en quechua. Aquí prácticamente tengo vecinos que hablan; mayormente comprende bien el quechua. Hay lugares también en que no, pero la mayoría de las veces sí. Es bonito el quechua, y yo creo que estaría bien que hablen en quechua. Por otro lado, simplemente hay mayormente jóvenes tanto hoy en día que no les gusta hablar quechua (código: E-027).

Sí. Como, por ejemplo, en esta zona mayormente las personas mayores hablan y dominan bien el quechua. Sí, sería bueno porque también entiendo el idioma. Entonces, sería bueno que ellos también hablen más en el hogar porque es un legado que se está perdiendo, creo yo, en casa (código: E-024).

Prefiero que en la comunidad me hablen más en español. En español más que todo hablan las personas así de mi edad. Pero mis abuelos así, personas de tercera edad, hablan más que todo el quechua (código: E-022).

En estos momentos no me gustaría que me hablen más que todo en quechua, sería después, porque no entiendo. Sería como que hablar contra nada (código: E-021).



Lo interesante de estos testimonios, además de comunicar los matices en las actitudes lingüísticas hacia la transmisión comunitaria, dan cuenta de un aspecto fácilmente identificable que ya se hacía notar al analizar las actitudes hacia la transmisión paterna, así como en el anterior desglose de la frecuencia de interacción y exposición paterna (el 70 % declara que la interacción y exposición lingüística en quechua por medio de sus padres es inexistente, muy inusual o escasa)¹⁰², pero ahora se muestran más contundentemente triangulando la información. En suma, la transmisión intergeneracional de padres a hijos es muy limitada y se restringe al uso intrageneracional de los padres. Esta situación, como también considera Laime (2011), es un “signo psicolingüístico que indica la pérdida de la lengua nativa” (p. 51).

Paralelamente, se observa que la transmisión y uso intrageneracional de los hijos y su grupo de pares es casi inexistente respecto a la lengua quechua, prefiriéndose el español. Por otro lado, empieza a volverse recurrente –no en términos de incremento aritmético, sino casuístico– la deficiencia significativa en la habilidad lingüística como factor influyente en el desarrollo de actitudes lingüísticas desfavorables, aspecto explicable a partir de la teoría de la capacidad (Baker, 1996).

¹⁰² Ver más detalles al respecto en la sección 4.1.2.1.



4.5.3. Tendencia prospectiva actitudinal hacia la transmisión intergeneracional paterna

La tendencia prospectiva actitudinal hacia la transmisión intergeneracional paterna es ese conjunto de actitudes lingüísticas a partir de las cuales se proyecta la intencionalidad de transmisión intergeneracional de futuros padres a sus hijos. Estas actitudes, consecuentemente, también proyectan la tendencia de la vitalidad etnolingüística.

Respecto a este eje de análisis, las actitudes de nuestros entrevistados son completamente favorables a la futura sostenibilidad etnolingüística del quechua. A pesar de que la mayoría no tiene un buen desarrollo de sus habilidades lingüísticas en quechua –como ya corroboramos en varias oportunidades– en sus manifestaciones ellos expresan su intencionalidad de transmisión intergeneracional del quechua cuando en un futuro sean padres.

Específicamente, ellos argumentan su intencionalidad de enseñanza señalando que en la actualidad tener conocimientos del quechua ya es parte del desarrollo de competencias académicas en la universidad, así como para el ingreso a esta (cód. 07, cód. 23). Por su parte, otros, de manera más directa, consideran importante la sostenibilidad del quechua no solo por cuestiones de exigencia académica, sino porque la realidad etnolingüística condiciona el conocimiento de la lengua (cód. 17). Por otro lado, aunque en menor recurrencia, no faltó quienes arguyeron al respecto el valor cultural-tradicional de la entidad idiomática (cód. 16).



En un futuro a mí me gustaría enseñarles a mis hijos el quechua, porque algunas universidades, me han dicho mis primas, que más estricto es el quechua y mis primas no podían hablar y ahí están fracasando (código: E-007).

En un futuro sí me gustaría enseñar el quechua a mis hijos, porque simplemente ahora los exámenes vienen en quechua y no pueden cómo marcar las respuestas en quechua; por eso sería, tendrían que aprender quechua. Mis familiares me dicen que hay exámenes en quechua para ingresar a la universidad (código: E-023).

Sí es necesario, porque, digamos, yo, para el futuro voy a ser un doctor y va a venir una paciente que es de allá, de alguna comunidad y va a poder hablar solo quechua. Entonces, yo así ya la voy a poder entender a ella. Si sabría solo castellano, no lo podría entender lo que me estaría diciendo (código: E-017).

La verdad que sí me gustaría, ya que el quechua es algo bonito, de esa tradición, algo que nuestros abuelitos nos dejaron. Me contaban historias. Entonces, a mí también me gustaría así (código: E-016).

Como se puede notar en estas expresiones actitudinales, los principales factores que están motivando el desarrollo de estos discursos –excluyendo a la última– son: el fondo utilitario instrumental y la función de conocimiento. El primer factor, de acuerdo a Katz (1960), sugiere que la adquisición, el uso, mantenimiento y las actitudes lingüísticas, pueden depender de obtener recompensas y evitar castigos. En este sentido, por ejemplo, el hecho de que a



partir del año 2020 se incluya preguntas de conocimiento del quechua en los exámenes de admisión de la Universidad Nacional del Altiplano –universidad principal de la región Puno– evidencia que esta situación está funcionando como factor sumamente influyente en el desarrollo de las actitudes lingüísticas descritas. De igual manera, el segundo factor, la función de conocimiento, también teorizada por Katz (1960), que explica que ser conciente de las ventajas o desventajas ligadas a una lengua influye en el cambio de actitud, se hace evidente en nuestros grupos de estudio, ya que una de las razones principales que influyeron en el desarrollo de sus actitudes es la actual importancia que se empieza a otorgar al quechua como parte de la competencia académica y profesional.

Esta explicación permite ver de manera más clara que el trasfondo actitudinal en nuestro grupo de estudio es el fondo utilitario instrumental y la función de conocimiento, más que la identidad cultural o la conciencia del valor intrínseco de la lengua. Por otro lado, es necesario aclarar que, pese a que la tendencia prospectiva actitudinal hacia la transmisión intergeneracional paterna aparenta ser favorable al mantenimiento de la vitalidad etnolingüística del quechua, es necesario tener en cuenta el nivel actual de las habilidades lingüísticas de los jóvenes de la comunidad; de modo que si en el presente no observamos un nivel competente o altamente competente como ya corroboramos anteriormente (el 67 % posee habilidades deficientes y altamente deficientes en *speaking*, y el 29 % en *listening*),¹⁰³ lo más probable es que la futura transmisión intergeneracional de la lengua, si es que sucede, sea altamente incompleta,

¹⁰³ Ver mayores detalles al respecto en las secciones 4.4.1. y 4.4.3.



lingüísticamente. Consecuentemente, el desarrollo de una transmisión con estas características no significará necesariamente presencia de sostenibilidad en la vitalidad etnolingüística, sino lo contrario, puesto que, “cuando una lengua se deteriora se produce un empobrecimiento de sus componentes y una paulatina restricción de sus funciones sociolingüísticas” (Moreno, 1998, p. 253).

Otros aspectos que prospectivamente tienen alta probabilidad de contribuir a la disrupción de la transmisión intergeneracional del quechua son la migración de los miembros de la comunidad a las urbes y los niveles bajos de endogamia etnolingüística. Concretamente, respecto a la migración, diversos estudios dan cuenta de la ruptura de la transmisión lingüística asociada a estos procesos de desplazamiento.

Por ejemplo, Gutiérrez (2017) describe que la lengua gallega, pese a ser un idioma con poco prestigio social, esto “no tuvo especial incidencia sobre la transmisión lingüística” en el contexto rural (p. 57). “Este factor quedaba difuminado por un contexto poco dinámico con alta densidad de redes de interacción en gallego y una baja autoconfianza comunicativa en castellano de aquellas familias con bajo nivel académico” (p. 57). Sin embargo, en familias que empezaban a asentarse en las urbes la situación comenzaba a tener una tendencia distinta:

La presencia del gallego en las interacciones con la familia en las personas que nacieron en las urbes gallegas era la mitad que en el caso de lo rural (44,1% con los progenitores), usos que estaban en plena recesión cuando se comparaban los usos entre generaciones (Dif. %: -14,8%). De hecho, un



tercio de las personas que utilizaban el gallego con sus progenitores ya no lo transmitían a sus hijos (Gutiérrez, 2017, p. 57).

El mismo autor explica estos fenómenos a partir de la siguiente consideración:

La sociedad urbana, al revés que la rural, es una sociedad más dinámica y proporciona a los emigrantes del campo una posibilidad de ascenso social que no tenían en su lugar de origen. Este grupo, cuando llega a la ciudad, utiliza todos los recursos a su alcance para favorecer su integración y ascenso social. Una forma para favorecer esta integración y movilidad social ascendente fue ir incorporando el idioma castellano a su repertorio tanto en el ámbito formal como informal y, por tanto, optando por dejar de utilizar la lengua familiar con los hijos (Gutiérrez, 2017, p. 57).

Estudios más recientes también corroboran el papel significativo que tiene la migración en la pérdida de la lengua quechua. Por ejemplo, de acuerdo al estudio de Ventura y Asto (2021), el segundo factor principal de pérdida lingüística se asocia precisamente a esta variable.

El otro factor importante está relacionado al nivel de endogamia lingüística, puesto que una alta incidencia de endogamia presenta las condiciones mediante las cuales la familia puede servir como agencia de reproducción (Williams, 2005, p. 96); planteamiento muy similar que ya se esbozaba décadas atrás:

Los aumentos en la proporción de matrimonios etnolingüísticamente mixtos entre el grupo interno y el externo también pueden afectar la



vitalidad de un grupo. En tales situaciones, parece como si la variedad de alto estatus tuviera más posibilidades de sobrevivir como el idioma del hogar y, por lo tanto, del cuidado de los niños (Giles *et al.*, 1977, p. 314).

En relación a estos aspectos, actualmente las comunidades campesinas quechuas del altiplano puneño, incluyendo Punta Jallapisi, se caracterizan por la intensificación, en términos de Giles, de matrimonios etnolingüísticamente mixtos, y en el término de Gutiérrez, por la escasez de endogamia lingüística, debido a la alta tasa de emigración, misma que influye significativamente en la configuración de los matrimonios, en términos sociolingüísticos, de personas bilingües provenientes de las comunidades campesinas con personas monolingüe (español) de las urbes. Sin duda, en Azángaro, esta tendencia continuará incrementándose en los próximos años, y, por correlación, el escalamiento de la disrupción de la transmisión intergeneracional del quechua.

Ya en los años ochenta del siglo pasado, Hornberger (1985) llamaba la atención sobre estas cuestiones en su estudio sobre comunidades quechuas del norte de Puno. Para dar cuenta de estos fenómenos, la autora señalaba que, en el pasado, cuando las comunidades quechuhablantes eran aún más monolingües, cerradas e inaccesibles que en el contexto cronológico de su estudio, era muy difícil para un miembro de la comunidad adquirir el español (p. 278). Sin embargo, cuando esta situación ya mostraba significativas señales de cambio inverso a finales del siglo XX, dicho panorama conducía a la lingüista a sostener que, “si bien en el pasado las condiciones habían sido más favorables para el mantenimiento del quechua, para ese tiempo ya lo eran menos; tanto que, según sus planteamientos, de los tres factores principales que influirían en el pronóstico



desfavorable para el mantenimiento del idioma quechua en las comunidades de Puno, la primera era, precisamente, el aislamiento cada vez menor de los quechuahablantes (Hornberger, 1985, p. 556). A la luz de nuestro estudio y reflexión, todo parece indicar que la aproximación de la autora fue muy acertada respecto a los factores que intervendrían en la tendencia prospectiva de la vitalidad etnolingüística del quechua.

4.5.4. Actitudes lingüísticas hacia la difusión de contenidos en lengua quechua por los medios de comunicación

Las actitudes lingüísticas hacia la difusión de contenidos en lengua quechua son reacciones valorativas y perceptuales respecto a la emisión de contenidos audiovisuales en lengua quechua por los medios de comunicación masiva como la radio o la televisión. El análisis de este aspecto, desde la perspectiva de la vitalidad etnolingüística, es importante en el sentido de que la exposición lingüística a través de estos canales coadyuva, aunque en menor grado, a que la lengua se vaya transfiriendo a la audiencia casi subrepticamente, además de generar mayor familiarización lingüística.

Al respecto, varios estudios, incluso de naturaleza experimental, confirman que la exposición lingüística por medio de la radio y la televisión influye positivamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, principalmente en expresión oral o *speaking* (ver Gowon, 2009; Ghenaati y Madani, 2015).

En el distrito de Azángaro, algunas emisoras radiales –que suelen tener cobertura a casi todas las comunidades campesinas del distrito– difunden, aunque



no a lo largo de toda la programación, contenidos en quechua. Por ejemplo, en algunas emisoras existen segmentos denominados "avisos y comunicados *waharinakuy*"¹⁰⁴ en los cuales se difunden precisamente comunicados y avisos de diversa índole, narrados tanto en español como en quechua por el conductor del programa. También suelen emitirse en algunas temporadas segmentos cortos de cuentos andinos tradicionales en quechua y radio-novelas sobre Pedro Vilcapaza.¹⁰⁵ Así mismo, pero cada vez menos frecuente, suele emitirse música vernácula en quechua. Por su parte, desde hace unos años atrás, empezó a difundirse en el canal televisivo del Estado peruano un segmento de noticias en lengua quechua y aimara. Son estos los principales contenidos audiovisuales en quechua a los cuales están expuestas las comunidades campesinas de Azángaro. No obstante, en los casos presentados, enfatizamos que la intensidad y frecuencia no son altas.

Sobre la base de lo anterior, habiendo señalado la importancia de este eje actitudinal de análisis y descrito sucintamente el contexto local en relación al tópico, pasamos a elucidar las actitudes perceptuales. Lo primero que se rescata del análisis conjunto es que las actitudes son favorables a la lengua quechua, no existiendo actitudes que de manera estricta puedan catalogarse como desfavorables.

¹⁰⁴ Expresión quechua que en el español se interpreta como: llamado, comunicado, pasar la voz, etc. Deriva del verbo *wahay* (llamar, avisar, comunicar).

¹⁰⁵ Conocido también como el Puma Indomable, fue un líder indígena Azangarino que, siendo uno de los lugartenientes de Túpac Amaru II, dirigió las rebeliones contra los españoles entre los años 1781 y 1782 en el sur andino peruano. Murió descuartizado por 8 caballos. Es una figura icónica de la provincia de Azángaro.



Concretamente, los púberes y adolescentes de Punta Jallapisi, además de estar de acuerdo con la emisión de contenidos en la lengua quechua, corroboran que esta se realiza con muy poca frecuencia (cód. 21). Por otro lado, si bien están de acuerdo con la emisión de contenidos en quechua, sus manifestaciones reflejan preferencias marcadas. Así, se tiene mayor adherencia a los contenidos en quechua cuando estos son historias o cuentos; sin embargo, para contenidos educativos o noticias se prefiere el español (cód. 10, cód. 17).

Actualmente sí se emite eso, pero no tan continuamente. A veces, por ejemplo, en programas radiales se habla o se comunica en ese idioma. Pero sí, sería un poco mejor de que se emita programas en el idioma quechua (cód: E-021).

Me gustaría escuchar y ver contenidos en ambos idiomas; en quechua algunas historias –mi mamá me hace ver a veces– y en español para las tareas como para aprender inglés (cód: E-010).

En lo general, a veces, en las tardes mi papá sabía poner en la radio. En algunas tardes sabía pasar cuentos en quechua. Yo siempre sabía escuchar, sabía entender. Entonces, sí me gustaría, pero para los cuentos. Cuando cuentan cuentos en quechua nos volvemos más, más fluido así. En español serían las noticias (cód: E-17).

Esta preferencia lingüística que asocia la emisión de determinados tipos de contenido a cada lengua –los cuentos o historietas en quechua y las noticias o contenidos educativos de aprendizaje en español– refleja implícitamente la influencia del factor comodidad lingüística –sub elemento del factor habilidad



lingüística– en el desarrollo de sus actitudes. A partir de esto se explica su marcada preferencia por los contenidos en quechua cuando se trata de historias o cuentos; ya que en estos se emplean términos más sencillos y fáciles de comprender. Por otro lado, se prefiere el español para los contenidos educativos y las noticias, porque de emitirse en quechua serían más difíciles de comprender por la naturaleza más compleja de los contenidos y su correlación de mayor complejidad lingüística.

Estos aspectos se reflejan más explícitamente en uno de los pocos entrevistados que no tuvo una clara actitud favorable (cód. 01). Él señala que cuando en ocasiones está escuchando las noticias en quechua y no logra entender, cambia de emisora por la incomodidad lingüística:

Solo me gustaría que a veces se difunda en quechua. Tenemos una radio de acá, de Azángaro. Ahí el periodista habla tanto en quechua como en español. A veces no entendemos y lo cambio (cód: E-001).

En relación a nuestro argumento explicativo, es oportuno añadir que estudios recientes también aseveran que existe una alta correlación entre el nivel de habilidades lingüísticas y las actitudes lingüísticas tanto perceptuales como conativas (ver Quispe, 2023). Sin embargo, sea este u otro el factor que más interviene en esta actitud perceptual y conativa, queda claro que, al igual que en otras comunidades de habla quechua (ver Laime, 2011, pp. 212-213), la tendencia es la preferencia por el español para contenidos “importantes” como las noticias.



4.5.5. Actitudes hacia la transmisión lingüística en la institución educativa

Las actitudes hacia la transmisión lingüística del quechua en la institución educativa son reacciones valorativas y perceptuales respecto a la transmisión del quechua por y en esta entidad. Analizar esta subdimensión es importante puesto que la lengua no se transmite únicamente en el hogar, sino también a través de instituciones externas a esta, las cuales pueden contribuir de manera favorable o desfavorable a la sostenibilidad etnolingüística y cultural.

Es esta una de las premisas por las cuales se implementó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como política lingüística con enfoque intercultural. En consonancia a ello, la institución educativa San Carlos, de Punta Jallapisi, según se constata en el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, RNIIEE-EIB, del Ministerio de Educación, MINEDU (2022), es un centro educativo de categoría EIB, específicamente de revitalización y fortalecimiento como forma de atención.¹⁰⁶

Sin embargo, como ya se constató detalladamente en otro apartado analítico, claramente no hay concordancia entre la naturaleza EIB de la institución y los resultados obtenidos respecto a la frecuencia de interacción y exposición lingüística del profesor al estudiante (el 93 % declara que esta es inexistente, muy inusual o escasa),¹⁰⁷ así como en relación a los materiales educativos (61 % afirma escasez o completa inexistencia de estos).¹⁰⁸ De implementarse adecuada y eficazmente el MSEIB, se garantizaría que los estudiantes reciban un mayor *input*

¹⁰⁶ La institución educativa San Carlos es EIB de fortalecimiento para el nivel primario, y de revitalización para el nivel secundario (RNIIEE-EIB, 2022).

¹⁰⁷ Ver más detalles al respecto en la sección 4.1.3.1.

¹⁰⁸ Ver más detalles al respecto en la sección 4.1.3.2.



lingüístico y una mejor transmisión etnolingüística, no obstante, la situación actual es contradictoria.

Concretamente sobre este eje de análisis, aunque la triangulación cualitativa es inmanente, el propósito de este apartado no es profundizar en la problemática –asunto ya elucidado en los segmentos referidos– sino, principalmente, comprender las actitudes de los púberes y adolescentes hacia la transmisión lingüística *per se*; lo cual es valioso en la medida que permite comprender las valoraciones y percepciones hacia los procesos enculturativo-lingüísticos en espacios externos al núcleo familiar. Adicionalmente, este aspecto será sustantivo si en algún momento se pretende fortalecer la EIB de San Carlos; para lo cual conviene aproximarse a los sentipensares de los niños y adolescentes. Sin más que contextualizar, se describe las actitudes lingüísticas en relación a este tópico.

En sus expresiones actitudinales, todos manifiestan entusiastamente su apertura a que se les enseñe y transmita la lengua en la institución educativa. Consideran que sí les gustaría que en los colegios y escuelas se les enseñe el quechua para que puedan aprender y mejorar sus habilidades lingüísticas, ya que, por ejemplo, cuando sus abuelos les hablan en quechua, no logran entenderlos (cód. 1). Paralelamente, argumentan que es necesaria la enseñanza del quechua porque autoperciben que su vitalidad etnolingüística está disminuyendo y que los jóvenes y niños desconocen cada vez más la lengua (cód: 28, 16).

Me gustaría que enseñen porque en el colegio no nos enseñan quechua, para que podamos hablar también en quechua. A veces los abuelitos nos preguntan, a veces también no entiendo. Tengo mi abuelita y ella me habla



puro en quechua, entonces, parte entiendo. Ella de todo me dice en quechua, pero casi no puedo entender. Pero poco a poco ya voy entendiendo (cód: E-001).

Sí, más que todo sí, yo creo que sí estaría bien porque es algo que se va perdiendo. Y yo creo que sería bonito conocer este idioma (cód: E-028).

La verdad que sí, ya que hoy en día casi la mayoría, estoy viendo que mis compañeros han perdido, no saben nada de quechua. Entonces, me gustaría para que, si a algunos también les gustaría, más estarían reforzando ahí (cód: E-016).

En estas actitudes expresadas se pueden identificar varios aspectos que llaman la atención. Primeramente, la corroboración de que son principalmente los abuelos quienes se comunican en quechua con sus nietos, lo cual reafirma la información obtenida cuantitativamente (el 60 % declara que la interacción y exposición lingüística en quechua por medio de sus abuelos es significativa y frecuente).¹⁰⁹ En el caso de los padres sucede diametralmente lo opuesto, puesto que ellos generalmente emplean el español en la comunicación cotidiana con sus hijos (el 70 % declara que la interacción y exposición lingüística en quechua es inexistente, muy inusual o escasa).¹¹⁰ Restringiéndonos a evaluar la vitalidad etnolingüística del quechua partiendo únicamente de este escenario particular, se podría argüir que la vitalidad es vulnerable, de acuerdo a la contrastación con el esquema de la UNESCO (2003).

¹⁰⁹ Ver más detalles al respecto en la sección 4.1.2.3.

¹¹⁰ Ver más detalles al respecto en la sección 4.1.2.1.



Por otro lado, es interesante detenernos brevemente en el bajo nivel de vitalidad percibido. Este aspecto, partiendo de una observación endógena de los mismos actores, sugiere que el problema puede ser aún más crítico de lo que se piensa. En relación a ello, Giles y Johnson (1987) sostienen que "la percepción de baja vitalidad intragrupal puede reflejar un "fracaso" del grupo, debilitando así aún más el compromiso con él" (p. 85).

4.5.6. Preferencias lingüísticas

El análisis de este eje se desglosa en dos subdimensiones específicas: la preferencia idiomática en servicios institucionales del Estado y la preferencia idiomática individual para el uso cotidiano.

Las actitudes lingüísticas respecto a la preferencia idiomática en servicios institucionales son un conjunto de reacciones valorativas y perceptuales que denotan predilección por una lengua determinada en espacios institucionales, como el centro de salud, banco de la nación, municipalidad local y otros. La valía de este tópico de análisis estriba en el hecho de que una lengua no se transmite y fortalece únicamente entre personas, sino también de instituciones a personas; y no solo a través de señaléticas, sino también a través de la interacción lingüística en el idioma originario entre el servidor público y el ciudadano.

En el Perú, pese a que aún no se ha concretado a plenitud este escenario –en el que el ciudadano sea atendido en su lengua materna en las instituciones del Estado– existen esfuerzos como el Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas (RENITLI) que intenta bregar al respecto. Por tal razón, es



necesario conocer las actitudes lingüísticas y expectativas de los miembros de la comunidad Punta Jallapisi frente a esta situación.

Concretamente, las expresiones de los entrevistados no denotan actitudes lingüísticas completamente favorables debido a que no hay una clara preferencia individual por el quechua o por un bilingüismo aditivo; mas sí una tendencia a asociar la lengua quechua a otras generaciones. De este modo, ellos consideran que la atención en quechua debe ser casi exclusivamente para las personas mayores (sus abuelos), mientras ellos se desligan subrepticamente. Para argumentar esta posición incluso manifiestan experiencias y anécdotas de sus abuelos, quienes, por su deficiencia en sus habilidades lingüísticas del español, tuvieron dificultades comunicativas –barrera lingüística– al momento de acceder al servicio de salud o en la atención de algunos programas sociales (cód. 17, cód. 22).

Por su parte, ellos dan a entender que la atención en quechua dirigida hacia ellos es casi innecesaria debido a que muchos de ellos, en contraposición a la situación de sus abuelos, han desarrollado más habilidades lingüísticas del español, por ende, no entienden a plenitud el quechua.

La atención en quechua sería bueno para las madres antiguas, para nuestras abuelas que hablan solo quechua; para que vayan allá y la pueda atender en quechua, en nuestra lengua. Por ejemplo, mi abuelita, ha ido una vez a la casa materna, entonces, la señorita no sabía quechua y, así, tenían dificultades para comunicarse bien (Código: E-017).



Claro, ya que como nuestros abuelitos tienen así como pensión 65, son personas que más que todo hablan quechua. Los especialistas, los que les atienden ahí no saben el quechua y no entienden nada de lo que dicen los que van a cobrar –las personas de tercera edad– (Código: E-022).

Yo creo que más frecuente sería en español, primeramente, porque hay muchas partes que yo no lo entiendo mucho en quechua, y otras partes sí (cód. E-018).

La atención no debería ser más que todo en quechua; tal vez por casualidad en quechua. Les debería atender en quechua más que todo a los mayores de edad; ellos sí son expertos en la lengua quechua y casi en español no entienden así. De esta generación no pueden tanto, ya no pueden hablar quechua (Código: E-023).

Nuevamente, en este contexto actitudinal, vemos pragmáticamente cómo es que el grado de desarrollo de las habilidades lingüísticas influye en la configuración de las actitudes lingüísticas. Al respecto, volvemos a enfatizar el aporte de Baker (1996), quien señala que existe evidencia considerable de que la habilidad en un idioma y la actitud hacia ese idioma están relacionadas. Desde las primeras investigaciones de WRJones (1949, 1950) hasta los modelos recientes de Gardner (1985a), sugieren que, cuanto mayor es el logro, el dominio o la habilidad en un idioma, más favorable es la actitud (p. 44). Contrariamente, si la habilidad lingüística es significativamente deficiente, existe mayor tendencia al desarrollo de una actitud desfavorable. Al respecto, volvemos a enfatizar que los estudios recientes también concluyen que existe una correlación alta entre ambas variables (ver Quispe, 2023).



En cuanto a la segunda subdimensión, es oportuno precisar que las actitudes lingüísticas respecto a la preferencia idiomática individual para el uso cotidiano son reacciones pragmáticas/conativas –además de valorativas y perceptuales– que denotan predilección por una lengua determinada en la cotidianeidad multiespacial del individuo. El análisis de esta praxis y percepción es fundamental ya que refleja de manera más empírica la existencia o ausencia de sostenibilidad lingüística intergeneracional a partir del uso idiomático.

Al respecto, las actitudes lingüísticas de los entrevistados no son favorables a la vitalidad etnolingüística del quechua; la mayoría prefiere usar el español en su vida cotidiana. Específicamente, ellos argumentan que mantienen esta actitud pragmática debido a que no han desarrollado completamente sus habilidades lingüísticas en quechua, consecuentemente, no pueden comprender adecuadamente los mensajes y menos expresarse efectivamente en la lengua (cód. 25, cód. 18). Simultáneamente, reiteran que sus padres, si bien tienen sus habilidades lingüísticas bien desarrolladas, casi no interactúan con ellos en quechua (cód. 22).

Por otro lado, uno de los entrevistados que sí desarrolló regularmente su habilidad lingüística del quechua, manifiesta una actitud favorable (bilingüe), aunque sus expresiones denotan dominios lingüísticos limitados (cód. 22).

Yo prefiero hablar en español, es que algunas partes yo no entiendo lo que es en quechua y por eso hablo puro castellano. Mis padres a veces me hablan en quechua, pero yo no sé traducirlos. A veces me dificulta hablarles (código: E-025).



Hablo más que todo en español porque en realidad no sé hablar quechua. No sé pronunciar bien las palabras. Pero mis padres sí hablan bien quechua, pero en cambio casi no hablan conmigo quechua. Ellos hablan quechua, por ejemplo, cuando haya sido una reunión entre personas de la localidad o comunidades, se podría decir (Código: E-018).

Me gusta por igual hablar en las dos lenguas. Por ejemplo, con mi familia, a veces sí hablamos en quechua. En esta institución educativa, como no tenemos horas de quechua, no hablamos casi nada. Aquí, con amigos, con mis compañeros, más que todo aquí en la institución hablamos en español (Código: E-022).

El análisis de esta subdimensión es muy interesante, además de revelador, ya que elucida que a pesar de que las actitudes valorativas y perceptuales descritas en los ejes anteriores reflejan claramente un matiz favorable, no sucede lo mismo con las actitudes lingüísticas más pragmáticas/conativas. Es más, tampoco se observa, como se esperaría, igual correspondencia entre el volumen de personas que señalaron anteriormente tener cierto dominio del quechua (en *speaking*, el 23 % indica ser competente moderado y el 7 % competente¹¹¹; en *listening*, el 53 % asevera ser competente y el 17 % altamente competente¹¹²) y las manifestaciones actitudinales favorables, que son muy escasas. Esto quiere decir que, pese a que algunos tienen cierto dominio de la lengua quechua, no lo usan frecuentemente.

¹¹¹ Ver más detalles al respecto en la sección 4.4.1.

¹¹² Ver más detalles al respecto en la sección 4.4.3.



Paralelamente, es preciso enfatizar la corroboración de que esta situación desfavorable se agrava en la escuela, en donde la preferencia por el uso del quechua disminuye más claramente. En este sentido, la institución educativa, uno de los espacios más importantes de socialización, no solo no es favorable a la transmisión de la lengua, como se vio en acápites anteriores (el 93 % declara que FIIEL del profesor al estudiante es inexistente, muy inusual o escasa;¹¹³ el 61 % afirma escasez o completa inexistencia de materiales educativos¹¹⁴), sino que coadyuva a su deterioro debido a que es el espacio en el que menos se usa la entidad idiomática en comparación a otros dominios lingüísticos. Restringiéndonos a evaluar la vitalidad etnolingüística del quechua partiendo únicamente de este escenario particular, enfocándonos en los dominios lingüísticos y el apoyo institucional, se podría argüir que la vitalidad de la lengua es vulnerable, de acuerdo a la contrastación con los principales modelos teóricos: Giles (1977), Fishman (1991), UNESCO (2003), Lewis y Simons (2010).

Finalmente, cerramos este apartado señalando que el otro factor fuertemente influyente en el desarrollo de estas actitudes pragmáticas/conativas, además de las institucionales-estructurales, es la deficiencia de la habilidad lingüística. Lógicamente, si alguien tiene limitaciones significativas en esta habilidad, es casi seguro que no usará la lengua, al menos frecuentemente o en espacios externos al hogar. A su vez, como acertadamente sostenía Baker (1996), y lo fuimos corroborando en muchos de nuestros ejes de análisis, esta habilidad lingüística deficiente facilita la transmutación de las actitudes hacia unas de

¹¹³ Ver más detalles al respecto en la sección 4.1.3.1.

¹¹⁴ Ver más detalles al respecto en la sección 4.1.3.2.



carácter más desfavorable. Al respecto, volvemos a enfatizar nuevamente que los estudios recientes también concluyen que existe una correlación alta entre ambas variables (ver Quispe, 2023).



V. CONCLUSIONES

- De acuerdo al análisis y al balance general del principal factor de vitalidad etnolingüística (transmisión intergeneracional), además de la dimensión secundaria (actitudes lingüísticas), se concluye que el nivel de vitalidad etnolingüística del quechua en la comunidad campesina Punta Jallapisi es vulnerable/amenazado, puesto que, si bien predominan las actitudes lingüísticas favorables, existe disrupción inicial y alta en la transmisión intergeneracional de la lengua.
- Específicamente, se observa disrupción lingüística inicial de padres a hijos; y disrupción alta en la institución educativa, en la dinámica lingüística intrageneracional entre el grupo de pares, y en las interacciones de hermanos mayores a menores. En contraste, se identifica transmisión intergeneracional alta únicamente de abuelos a nietos. Paralelamente, se observa que los dominios lingüísticos de los núcleos familiares son restringidos y limitados. Por su parte, la triangulación mediante el examen de las habilidades lingüísticas, corrobora el estado de disrupción, puesto que se diagnostica un nivel deficiente y altamente deficiente en habilidades lingüísticas en expresión e interacción oral, así como de escritura, observándose competencia moderada únicamente en comprensión auditiva.
- En relación a las actitudes lingüísticas, se observa reacciones actitudinales favorables a la transmisión intergeneracional paterna, a la tendencia prospectiva actitudinal hacia la transmisión intergeneracional paterna, a la difusión de contenidos en lengua quechua por los medios de comunicación, y a la transmisión lingüística en la institución educativa. En contraste, se evidencia actitudes escindidas –presencia significativa de actitudes tanto favorables como desfavorables– respecto a la preferencia idiomática en servicios institucionales del Estado, así como hacia la



transmisión lingüística comunitaria. Finalmente, se identifica actitudes lingüísticas conativas desfavorables respecto a la preferencia idiomática individual en relación al uso cotidiano del quechua.



VI. RECOMENDACIONES

- Desarrollar políticas de planificación etnolingüística de carácter específico para el quechua y las demás lenguas originarias; lo cual contribuirá de manera más directa a su mantenimiento y promoción.
- Diseñar e implementar programas y proyectos culturales para concientizar a los hablantes de lenguas indígenas y a la población nacional respecto al valor intrínseco e inconmensurable de la lengua originaria y su transmisión intergeneracional. Además de este componente de revalorización, para fomentar una transmisión inter e intrageneracional en la sociedad en general, sugerimos se implementen programas nacionales para la enseñanza permanente del quechua. Si bien existen cursos pequeños que desarrolla el Ministerio de Cultura y las Direcciones Desconcentradas, el alcance y sus resultados son exiguos por su misma naturaleza efímera.
- Crear un ente independiente enfocado en el monitoreo y fiscalización del cumplimiento de las políticas lingüísticas y culturales.
- Realizar estudios macro sobre la vitalidad etnolingüística del quechua haciendo énfasis en el análisis de la transmisión intergeneracional. Estas investigaciones permitirán dar mayores luces respecto a la dinámica etnolingüística a nivel macrorregional o nacional.
- Incluir en los censos nacionales elementos que recaben información sobre transmisión intergeneracional y habilidades lingüísticas, y no solo sobre lengua materna e identidad cultural; es decir, enfocar la comprensión no solo de la vitalidad subjetiva, sino también de la vitalidad objetiva.
- Realizar investigaciones de alcance explicativo que indaguen a profundidad los factores o variables intervinientes en los procesos de interrupción de la transmisión



intergeneracional lingüística del quechua; puesto que, si bien el perfil sociolingüístico del Perú está cambiando y que supuestamente existen fuerzas centrífugas favorables (v. g. ver Escobar, 2011: pp. 132, 140), ¿por qué conativa y pragmáticamente la situación es distinta y contradictoria, como lo demuestran este y otros estudios?

- Realizar estudios empíricos que den cuenta de las etiologías subyacentes respecto a las dificultades que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en su adecuada implementación y el cumplimiento de sus objetivos. Paralelamente, a través de una Investigación Acción Participativa (IAP), desarrollar e implementar soluciones eficaces analizando las singularidades de cada contexto.
- Hacer estudios a profundidad sobre las habilidades lingüísticas de los niños y jóvenes pertenecientes a contextos quechuahablantes, enfatizando, además de la comprensión de lectura o la expresión escrita, el análisis de la expresión e interacción oral y la comprensión auditiva.
- Construir un modelo teórico que, de manera específica, pero integradora, sea capaz de abordar la vitalidad de una lengua tanto a nivel macro como micro, puesto que, las proporcionalidades estadísticas de algunos esquemas y sus componentes analizan estas dos dimensiones de manera indiferenciada, lo cual conduce frecuentemente a la comisión de un sesgo o confusión de extrapolación.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, D. J. V., y Abad, E. M. (2022). Ethnolinguistic vitality of Manide Tribe: basis for proposing educational material plan. *International Journal of Language and Literary Studies*. 4(2), 284-302. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v4i2.932>
- Agheyisi, R., y Fishman, J. A. (1970). Language attitude studies: A brief survey of methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157. <https://es.scribd.com/document/364677088/Language-Attitude-Studies-by-Fishman-Agheyisi#>
- Akin, G. (2023). Ethnolinguistic vitality of the Hemshin language. [Tesis de doctorado, Middle East Technical university]. <https://acortar.link/490C8q>
- Arratia, M. (2023). *Lengua quechua, conocimiento etnoecológico y biodiversidad: una exploración desde la ecolingüística*. PROEIB Andes. <https://acortar.link/yEDq0W>
- Arias, G., Azevedo, T. S., y Lovón-Cueva, M. (2023). Repaso histórico del desarrollo de las políticas lingüística en torno a la educación intercultural bilingüe en el Perú. *RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 7(2), 85-100. <https://acortar.link/BmKtH7>
- Ayala, E. (2023). Una visión interaccionista sobre la adquisición del lenguaje. *Albores*, 2(3), 105-116. <https://doi.org/10.61820/alb.23.1088>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters Ltd. <https://eric.ed.gov/?id=ED376702>
- Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios. (2023). *Lista de lenguas indígenas u originarias*. Ministerio de Cultura. <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>
- Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios. (2023). *Punta Jallapisi*. Ministerio de Cultura. <https://bdpi.cultura.gob.pe/localidades/punta-jallapisi>
- Bernedo, L. (1958). *La cultura puquina. Historia*. Ministerio de Educación Pública & Lima.



- Boas, F. (1911). *Introduction: Handbook of American Indian Languages*. Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.
- Bouchard, M. E. (2022). The vitality of Angolar: a study of attitudes on São Tomé Island. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 37 (1), 160-188. <https://doi.org/10.1075/jpcl.00089.bou>
- Bourhis, R. Y., Giles, H., y Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a “subjective vitality questionnaire” for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2(2), 145-155.
- Bouysse-Cassagne, T. (1978). L'espace aymara: urco et uma. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, (5-6), 1059-1080. https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1978_num_33_5_294000
- Bouysse-Cassagne, T. (2010). Apuntes para la historia de los puquinahablantes. *Boletín de Arqueología PUCP*, (14), 283-307. <https://acortar.link/UTlta6>
- Bromham, L., Dinnage, R., Skirgard, H., Ritchie, A., Cardillo, M., Meakins, F., Greenhill, S., y Hua, X. (2022). Global predictor of language endangerment and the future of linguistic diversity. *Nature ecology & Evolution*, 6, 163-173. <https://doi.org/10.1038/s41559-021-01604-y>
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Bruner, J. (1995). El habla del niño: cognición y desarrollo humano. (R. Premat, Trad., 3° ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1983). https://www.academia.edu/62467297/BRUNER_1986_El_habla_del_ni%C3%B1o_Cognici%C3%B3n_y_desarrollo_humano_Paidos
- Casa de la cultura del Perú. (1966). *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú*. Casa de la cultura del Perú.
- Castillo, N. (2020). *Uso de la lengua quechua y su valoración por los docentes, estudiantes y padres de familia en una escuela EIB de la comunidad Mocabamba* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM. <https://acortar.link/GtfNNO>



- Castro, O. (2015). *La vitalidad de la lengua quechua en inmigrantes bolivianos residentes en la ciudad de Copiapó-Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. FILO Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4234>
- Cerrón-Palomino, R. (1987). Multilingüismo y política idiomática en el Perú. *Allpanchis*. (29-30). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8462532>
- Cerrón-Palomino, R. (2000). El origen centroandino del aimara. *Boletín de Arqueología PUCP*, (4), 131-142. <https://acortar.link/Huzf9v>
- Cerrón-Palomino, R. (2004). El aimara como lengua oficial de los incas. *Boletín de Arqueología PUCP*, (8), 9-21. <https://acortar.link/C4w495>
- Cerrón-Palomino, R. (2010). Contactos y desplazamientos lingüísticos en los Andes centro-sureños: el puquina, el aimara y el quechua. *Boletín de Arqueología PUCP*, (14), 255-282. <https://acortar.link/ajGB9E>
- Cerrón-Palomino, R. (2013). *Las lenguas de los incas: el puquina el aimara y el quechua*. Academic Research. <https://acortar.link/LAItlJ>
- Cerrón-Palomino, R. (2016). Tras las huellas de la lengua primordial de los incas: evidencia onomástica puquina. *Revista andina*, (54), 169-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538971>
- Cerrón-Palomino, R. (2021). Aprendizaje formal e informal del castellano en el mundo andino (siglos XVI-XVII). En M. E. Orden., M. Malvestitti. (Comps.), *Voces habitadas. Recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay* (pp. 437-462). Universidad Nacional de La Pampa. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/8358>
- Chamorro-Ortega, C. P., Bejarano-Criollo, S. N., y Guano-Merino, D. F. (2020). ¿Qué habilidad lingüística se hace más compleja enseñar en el aula de inglés como lengua extranjera? *Dominio de las ciencias*, 6(2), 302-318. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1219>
- Li, C., y Li, W. (2022). Language attitudes: construct, measurement, and associations with language achievements, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2137516>



- Chirinos, A. (2001). *Atlas lingüístico del Perú*. Ministerio de Educación; Centro Bartolomé de las Casas. <https://acortar.link/5aYYZQ>
- Cieza de León, P. (2013). Pedro de Cieza de León. La crónica del Perú. En J. L. Velásquez (Comp.) *Antología de crónicas sobre el Collao*. Universidad Nacional del Altiplano. (Trabajo original publicado en 1553).
- Collins, J. T. (2022). Language death in Indonesia: a sociocultural pandemic. *Linguistik Indonesia*, 40(2). <https://acortar.link/iiXa7m>
- Cooper, R. L., y Fishman, J. A. (1974). The study of language attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 5–19. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1974.3.5>
- Council of Europe. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad., 1ra ed.). Instituto Cervantes; Secretaría General Técnica del MECD; Grupo ANAYA, S.A. (Trabajo original publicado en 2001). <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Day, R. R. (1982). Children's attitudes toward language. En E. Bouchard y H. Giles. (Eds.), *Attitudes towards language variation: social and applied contexts*. Edward Arnold. <https://archive.org/details/attitudestowards0000unse/page/n4/mode/1up>
- DeLoge, A. N. (2022). *Quechua ethnolinguistic vitality: a perspective on and from health* [Tesis de doctorado, University of Pittsburgh]. D-Scholarship. <https://d-scholarship.pitt.edu/42916/>
- Dragojevic, M., Fasoli, F., Cramer, J., y Rakić, T. (2021). Toward a Century of Language Attitudes Research: Looking Back and Moving Forward. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 60–79. <https://doi.org/10.1177/0261927X20966714>
- Dołowy-Rybińska, N., Kotnarowski, M., y Mętrak, M. (2025). Ethnolinguistic Vitality Model. Merging Sociolinguistic Approach with Psychometric Methods. *SSRN*. <https://doi.org/10.18150/IXIEOW>



- Duan, F. (2022). The Ethnolinguistic Vitality of Naxi Language in Jinshan Bai Minority Township of Lijiang City. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 635, 1091-195.
- Ehala, M. (2009). An evaluation matrix for ethnolinguistic vitality. En S. Pertot, T. Priestly, C. Williams (Eds.). *Rights, Promotion and integration issues for minority languages in Europe* (pp. 123-137). Palgrave Macmillan.
- Escobar, A. (1972). Lingüística y política. En A. Escobar. (Ed.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Escobar, A. M. (2011). Dinámica sociolingüística y vitalidad etnolingüística: quechua y aimara peruanos del siglo XXI. En W. F. H. Adelaar., P. Valenzuela y R. Zariquiey. (Eds.). *Estudios sobre lenguas andinas y amazónicas: homenaje a Rodolfo Cerrón-Palomino*. PUCP. <https://acortar.link/jJ9iao>
- Falcón, P. M. (2022). Identidades y actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto. *Forma y Función*, 35(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2022000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Fernández, C. R., Quiliche, D. A., Valdivia, D. P. (2016). *Disminución de la población nativo hablante en el Perú: caso específico del quechua* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Trujillo]. Tesis UNITRU. <https://dspace.unitru.edu.pe/items/1a78472b-ec85-439b-a7d0-da6c308d6500>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Multilingual Matters Ltd.
- García, M. J., Cáceres, F., y Solórzano, I. T. (2023). El Matched-Guise y su aplicación para el estudio de actitudes lingüísticas por parte de los alumnos de la facultad de letras y ciencias humanas: quechua, español e inglés en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Escritura y Pensamiento*, 22(48), 191-210. <https://acortar.link/DDm5Uu>
- Garcilaso de la Vega, I. (1609). *Comentarios reales*. (Vol. 1, ed. cont. s.f.). <https://acortar.link/dYCZMt>



- Garibova, J. y Zeynalov, I. (2023). Language change, language attrition and ethnolinguistic vitality of Khinalug in Azerbaijan: Is the quietly approaching threat reversible? *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 13 (22), 27-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tdd/issue/76029/1214867>
- Ghenaati, M. J., y Madani, D. (2015). The effect of exposure to tv & radio news on the improvement of iranian EFL learners' speaking fluency. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 3(4). 398-411. <https://acortar.link/0u71an>
- Giles, H., y Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, (68), 69-99. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1987.68.69>
- Giles, H., Bourhis, R. Y., y Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. *European Monographs in social psychology*, 13, 308-343. <https://www.researchgate.net/publication/265966525>
- Giles, H., Taylor, D. M., y Bourhis, R. Y. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through speech: some Canadian data. *Language in Society*, 2, 177-192. <https://doi.org/10.1017/S0047404500000701>
- Gowon, R. P. (2009). Effects of television and radio on speaking and writing skills of senior secondary school students in Jos metropolis. *African Research Review*, 3(2), 92-108. <https://www.ajol.info/index.php/afrrrev/article/view/43609>
- Grenoble, L., y Whaley, L. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/saving-languages/CD5B178FA8E8E6328242E448EFAE92E5>
- Gugenberger, E. (1995). Conflicto lingüístico: el caso de los quechuahablantes en el sur del Perú. En K. Zimmermann. (Ed.). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Bibliotheca Ibero-Americana.



- Gutiérrez, X. L. (2017). La transmissió lingüística intergeneracional: el reflex de la vitalitat d'un idioma. *Llengua, Societat i Comunicació*, (15), 54-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224306>
- Hart, B., y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company Co. <https://archive.org/details/meaningfuldiffer0000hart/page/n9/mode/1up>
- Harwood, J., Giles, H., y Bourhis, R. Y. (1994). The genesis of vitality theory: Historical patterns and discursal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language*, (108), 167-206. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1994.108.167>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. de C. V.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., y Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hornberger, N. H. (1985). *Bilingual education and Quechua language maintenance in highland Puno, Perú* [Tesis de doctorado, University of Wisconsin-Madison]. University Microfilms International.
- Hornberger, N. H., y Coronel-Molina, S. M. (2004). Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: the case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 2004(167), 9-67. <http://dx.doi.org/10.1515/ijsl.2004.025>
- Humboldt, W. (1836/1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* (A. Agud, Trans). Anthropos. (Trabajo original publicado en 1836).
- Husnan, L. E., y Wardhani, A. (2022). Language vitality of Bajo in Lombok. *Fakultas Pendidikan Bahasa Dan SENI IKIP-MATARAM*. https://www.researchgate.net/publication/358588896_LANGUAGE_VITALITY_OF_BAJO_IN_LOMBOK



- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Directorio de comunidades nativas y campesinas. Censos nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. <https://acortar.link/nwZsKU>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico: Informe nacional: Censos Nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). Estadísticas del bicentenario. <https://n9.cl/1g68w>
- Katz, D. (1960), The functional approach to the study of attitude. *Public Opinion Quarterly* 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Kottak, C. (2011). *Antropología cultural* (V. Campos, Trad., 14va ed.). McGRAW-HILL/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California. <https://acortar.link/j0MWVL>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California. <https://acortar.link/v4ZNVT>
- Krauss, M. (1997). The indigenous languages of the north: a report on their present state. *Senri ethnological studies*, 44, 1-34. <https://typeset.io/papers/the-indigenous-languages-of-the-north-a-report-on-their-1yuxcu6cz2>
- Kurniawati, W., Emzir, E., y Akhadiah, S. (2021). Language Vitality of Sundanese in Cianjur City. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 21(1), 37-50. https://doi.org/10.17509/bs_jpbsp.v21i1.36657
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208>
- Laime, T. (2011). *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia*. Plural editores.



- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lee, N. H., y Van Way, J. (2016). Assessing levels of endangerment in the Catalogue of Endangered Languages (ELCat) using the Language Endangerment Index (LEI). *Language in Society*, 45(2), 271–292. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000962>
- Ley general de educación. (1972). Decreto-Ley N° 19326. <https://goo.su/xej4Tt>
- Lewis, M. P., y Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: expanding fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*. <https://dspace.bcu-iasi.ro/handle/123456789/15355>
- Mabuan, R. A. (2021). Ethnolinguistic vitality of the Dumagat communities in three philippine provinces. EAI. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.7-6-2021.2308597>
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey and E. Aronson. (Eds). *Handbook of Social Psychology*, 2, 233-346. <https://n9.cl/hf4m0>
- Meredith, A. (2023). What Languages are Spoken in China? *Chinese Language Institute*. <https://studycli.org/learn-chinese/languages-in-china/>
- Ministerio de Cultura. (2021). *Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición oral e Interculturalidad al 2040*. Ministerio de cultura del Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/pol%C3%ADtica-nacional-de-lenguas-originarias-tradici%C3%B3n-oral-e-interculturalidad--0>
- Ministerio de Cultura. (2023). *Registro Nacional de Lenguas Indígenas u Originarias del Perú*. Ministerio de Cultura del Perú. <https://acortar.link/jVKD3S>
- Ministerio de Educación (2013). *Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú*. Ministerio de educación del Perú. <https://acortar.link/Uo7MCJ>
- Ministerio de educación. (1985). Resolución ministerial No. 1218-85-ED. MINEDU. <https://www.dreayacucho.gob.pe/storage/pages/16/files/hCeBlc3nJP8E6ilObXmI7JGoblqZZY->



[metaUENRZ3FXyzR5RHJvcWZObWRqamJ6QWdnbk4xYUJOVVRrNDExN3duTyAoMSkucGRm-.pdf](#)

- Ministerio de Educación. (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. MINEDU. <https://acortar.link/5OZKml>
- Ministerio de educación. (2021). *Urin qichwa qillqay yachana may'tu: manual de escritura quechua sureño*. MINEDU. <https://acortar.link/J2LZEi>
- Ministerio de Educación. (2022). *Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RNIIEE EIB)*. Escale – MINEDU. <https://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>
- Mishra, S., y Rahman, M. M. (2023). The ethnolinguistic vitality of Gulgulia. *Sustainable multilingualism*, (22), 56-73. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0003>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel, S. A.
- Morgan, L. H. (1851). *League of the Ho-de-no-sau-nee, or Iroquois*. Dodd, Mead and Company.
- Muhammad, U. D., Ibrahim, G. I. A., y Bello, A. M. (2024). Assessing language vitality and endangerment of Tera (Nyimatli) language. *Int'l Journal of Education Research and Scientific Development*, 5(4), 1-13. <https://doi.org/10.59795/ijersd.v5i4.122>
- Mujica, E. (2012). Arqueología de la cuenca norte del Titicaca. En *La magia del agua en el lago Titicaca*. BCP. <https://www.fondoeditorialbcp.com/assets/pdf/La-Magia-del-Agua-en-el-Lago-Titicaca.pdf>
- Murúa, M. (1611). *Historia general del Perú* (ed. cont. s.f.). <https://www.biblioteca-antologica.org/es/wp-content/uploads/2018/03/MURUA-Historia-General-del-Per%C3%BA.pdf>
- Níkleva, D. G., y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en educación primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9–32. <https://doi.org/10.6018/educatio.399141>



- Ningsih, S., Machmoed, H., Saleh, N. J., Jubhari, R. (2021). The Ethnolinguistic Vitality of Konjo in Bulukumba Regency of South Sulawesi, Indonesia. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 4 (1). <https://doi.org/10.34050/elsjish.v4i1.13361>
- Oblitas, E. (1968). *El idioma secreto de los incas*. Editorial los amigos libro.
- Ortiz, A. (1992). *El quechua y el aymara*. MAPFRE.
- Paitan, J. L. (2022). *La migración y la extinción del quechua Wanka en el distrito de Sapallanga - Huancayo, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Huancavelica. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/aaecfbc5-29da-43a8-9261-0ae3adabc59b>
- Pamolango, V. A. (2023). The vitality of Balantak language in a multilingual society at Banggai Regency. *International Journal: Tradition and Modernity of Humanity (IJMH)*, 3(3), 33-37. <https://talenta.usu.ac.id/tmh/article/view/14395>
- Palao, J. (1995). *Pukara: Primera gran cultura del Altiplano*. Proyecto especial Pampa II – UE.
- Parker, G. J. (1963). La clasificación genética de los dialectos quechuas. *Revista del Museo Nacional*, 32, 241-252. <https://acortar.link/X1c5Pz>
- Parker, G. J. (1972). Falacias y verdades acerca del quechua. En A. Escobar. (Ed.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Pauwels, Anne. (2016). *Language maintenance and Shift*. Cambridge University Press. <https://www.book2look.com/book/9781107043695>
- Pawley, A. (2001). Some problems of describing linguistic and ecological knowledge. En L. Maffi. (Ed.). *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Smithsonian Institution Press. <https://acortar.link/ZR4bMW>
- Parodi, A. (1987). Origen tectónico de la hoya del Titicaca. En *Culturas y tecnologías altoandinas* (tomo VI). CORPUNO.



- Peng, S. Y. (2014). Analysis of perceived difficulty rank of English skills of college students in China. *Studies in literature and language*, 8(3), 15-21. <http://dx.doi.org/10.3968/5128>
- Pinto, F. V., y Pinto, S. V. (2021). Actitudes lingüísticas y vigencia de las lenguas andinas. *Revista de pensamiento crítico aymara*, 3(1), 35-50. <https://doi.org/10.56736/2021/39>
- Pramuniati, I., Mahriyuni, M., y Syarfina, T. (2024). The vitality of Malay language in North Sumatera, Indonesia. *Research Journal in Advanced Humanities*, 5(1). <https://doi.org/10.58256/h2vqkg98>
- Purkarthofer, J. (2020). 7 Intergenerational challenges: Of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being. *De Gruyter Mouton*, pp. 130-150. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-007>
- Quispe, J. I. (2023). *Competencias comunicativas y actitudes frente a la lengua quechua en estudiantes de una universidad de Puno, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/128266>
- Ramírez, L. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo. *Lengua y Sociedad*, 21 (1), 501-517. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22445>
- Regino, G. (2022). *Vitalidad etnolingüística de la lengua Nükak en Puerto Flores* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de Trabajos de Grado. <https://acortar.link/Ep9C6N>
- Regmi, D. R. (2025). Assessing vitality and achieving sustainable use in the kshetteli language. *Studies in ELT and Applied Linguistics*, 2(2), 18–36. <https://doi.org/10.3126/seltal.v2i2.74051>
- Ríos, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales.
- Roel, V. (1980). *Historia de Perú* (tomo VI). Editorial Juan Mejía Baca.



- Roldán, Ó. E., y Campana, A. R. (2021). Actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios hacia las lenguas quechua y español. *Investigaciones ULCB*, 8(1), 65-72. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n1.006>
- Salinas, Y. (2017). *Actitud de los estudiantes hacia la lectura, escritura de la lengua originaria del quechua en la institución educativa secundaria 2 de mayo del distrito de Caracoto - San román 2016* [Tesis de posgrado (segunda especialidad), Universidad Nacional del Altiplano]. RENATI. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3226275>
- Sánchez, A. (2015). *Migraciones internas en el Perú*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). <https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/1490>
- Sapir, E. (1921/1994). *El lenguaje: Introducción al estudio del habla* (M. Frenk y A. Alatorre, Trads.). Fondo de Cultura Económica – México. (Trabajo original publicado en 1921).
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. PROEIB-Andes; Plural editores. <https://acortar.link/v9LAjz>
- Siregar, I., Anjani, S. D., y Yahaya, S. R. (2023). Projection of the vitality of the Betawi language in the future time in Jakarta. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(3), 39–46. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.3.4>
- Sitairesmi, N., Astini, M. P., Sulistyaningsih, L. S., Cahyani, I., y Rahmawati, R. (2024). The Vitality of mother tongues in a multilingual society in Dieng, Central Java. *Jurnal Arbitrer*, 10(4), 309–322. <https://doi.org/10.25077/ar.10.4.309-322.2023>
- Sreelakshmi KM. (2021). Assessing language vitality: a case study of Cholanaikkar tribe in Kerala, India. *Language in India*, 21(5), 143-151. <https://acortar.link/SeFTno>
- Sullivan, A., Moulton, V., Fitzsimons, E. (2021). The intergenerational transmission of language skill. *Br J Sociol* (72), 207-232. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12780>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>



- Trapnell, L., y Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes.* <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/situaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-intercultural-biling%C3%BCe-en-el-per%C3%BA>
- Ting, S., y Hoo, H. (2022). Vitality of Hakka chinese in Johor, Malaysia. *Taiwan Journal of linguistics*, 20.2. <https://ir.unimas.my/id/eprint/40373/>
- Torero, A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 2(4), 446-478. <https://dokumen.pub/anales-cientificos-de-la-universidad-agraria-24-los-dialectos-quechuas.html>
- Torero, A. (1972). Lingüística e historia de la sociedad andina. En A. Escobar. (Ed.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Torero, A. (2002). *Idiomas de los andes. Lingüística e historia*. Instituto Francés de Estudios Andinos. Editorial Horizonte.
- Torero, A. (2007). El quechua y la historia social andina. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. (Trabajo original publicado en 1974). <https://acortar.link/AOJEL1>
- Trinh, L. T. (2021). The roles of language input and output in second language acquisition – Discussions and pedagogical implications for EFL teachers. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*, 5(9), 289-293. <https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2021/09/ZH2159289293.pdf>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the development of mythology, phisosophy, religion, language, art, and custom*. J. Murray.
- UNESCO. (2003). Language vitality and endangerment. <https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf>
- UNESCO. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Job's Graphic's.
- Uribe, O. (1970). *Sociolingüística: una introducción a su estudio*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.



- Ventura, M. I., y Asto, L. L. (2020). Factores de la pérdida del idioma quechua en estudiantes del centro poblado de Pampachacra – Huancavelica. *Llimpi*, 1(1), 12-17. <https://doi.org/10.54943/lree.v1i1.20>
- Walker, D. E., Jenkins, J. J., y Sebeok, T. A. (1965). Language, cognition, and culture. En C. E. Osgood., T. A. Sebeok. (Eds.). *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems* (p. 192). Indiana.
- Wang, X. (2022). A study on the endangered language: saving the Oroqens language of Northern China. *International Journal of Linguistics Studies*, 2(2), 82–89. <https://doi.org/10.32996/ijls.2022.2.2.12>
- Whorf, B. (1956). *Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. C. Jhon (Ed.). Massachusetts Institute of Technology.
- Williams, G. (2005). *Sustaining language diversity in Europe: evidence from the euromosaic project*. Palgrave Macmillan. <https://acortar.link/0Tparx>
- Ytusaca, C. A. (2022). Estudio de las actitudes lingüísticas en bilingües quechua-castellano del distrito de San Juan de Lurigancho hacia la lengua quechua. *Lengua y Sociedad*, 21 (1), 281-301. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22504>
- Zabadi, F., Darmawati, B., Wahyuni, D., Winahyu, S., Lestaningsih, D. (2023). Revealing the Kafoa language vitality through the basic cultural vocabulary mastery: implications for language education. *International Journal of Language Education*, 7(4), 686-701. <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i4.53017>
- Zhou, W., y Ang, L. H. (2024). Assessing the vitality of a local Chinese community language: Cantonese in Ipoh, Malaysia. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241247452>
- Zapata, A., y Rojas, R. (2013). *¿Desiguales desde siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad*. Instituto de Estudios Peruanos.



ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de información

ENCUESTA (CUESTIONARIO)

Buenos días. Mi nombre es Victor Renzon Villafuerte Cancapa. Soy estudiante de la Escuela profesional de antropología de la Universidad Nacional del Altiplano. Los siguientes instrumentos de recolección de información tienen la finalidad de realizar un estudio sobre la lengua quechua. Sus respuestas serán completamente anónimas; siéntase libre de responder las preguntas.

Se le agradece infinitamente por su participación.

Sobre las siguientes preguntas, marque o subraye una opción:

¿Con qué frecuencia sus padres le hablan en quechua?

1. Mis padres me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento.
2. Con frecuencia me hablan en quechua.
3. A veces me hablan en quechua.
4. Rara vez me hablan en quechua.
5. Nunca me hablan en quechua.

¿Con qué frecuencia sus abuelos le hablan en quechua?

1. Mis abuelos me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento.
2. Con frecuencia me hablan en quechua.
3. A veces me hablan en quechua.
4. Rara vez me hablan en quechua.
5. Nunca me hablan en quechua.

¿Si tiene hermanos o hermanas mayores, con qué frecuencia le hablan en quechua?

1. Mis hermanos mayores me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento.
2. Con frecuencia me hablan en quechua.
3. A veces me hablan en quechua.
4. Rara vez me hablan en quechua.
5. Nunca me hablan en quechua.

¿Con qué frecuencia le habla en quechua su profesor o profesora?

1. Mi profesor (a) me habla únicamente en quechua, a diario y en cada momento.
2. Con frecuencia me habla en quechua.
3. A veces me habla en quechua.
4. Rara vez me habla en quechua.
5. Nunca me habla en quechua.

¿Con qué frecuencia le hablan en quechua sus compañeros o amigos?

1. Mis amigos o compañeros me hablan únicamente en quechua, a diario y en cada momento.
2. Con frecuencia me hablan en quechua.
3. A veces me hablan en quechua.
4. Rara vez me hablan en quechua.
5. Nunca me hablan en quechua.



¿En su escuela o colegio existen materiales educativos (libros, revistas, manuales, cuadernillos, etc.) escritos en quechua?

1. Sí, existen muchos materiales educativos en quechua.
2. Sí, existen algunos materiales educativos en quechua.
3. Existen una cantidad limitada de materiales educativos en quechua.
4. Existen muy pocos materiales educativos en quechua.
5. No existe ningún material educativo en quechua.

¿Con que lengua aprendió a hablar de niño?

- a) De niño aprendí a hablar únicamente en quechua.
- b) De niño aprendí a hablar en ambas lenguas, en quechua y en español.
- c) De niño aprendí a hablar únicamente en español.

¿Qué tan bueno se considera hablando quechua?

1. Puedo hablar muy bien y forma fluida.
2. Puedo hablar muy bien, pero a veces tengo cierta dificultad.
3. Puedo hablar, pero suelo cometer errores o tengo dificultades en ciertas situaciones.
4. Casi no puedo hablar, solo puedo hablar algunas frases o palabras
5. No puedo hablar nada en quechua.

¿Puede escribir en quechua de acuerdo a la gramática propia de la lengua quechua?

1. Sí, puedo escribir de manera correcta de acuerdo a la gramática quechua.
2. Puedo escribir con cierta precisión de acuerdo a la gramática quechua.
3. Puedo escribir en quechua, pero tengo dificultades.
4. Tengo dificultades para escribir de acuerdo a la gramática quechua.
5. No puedo escribir absolutamente nada de acuerdo a la gramática quechua.

¿De acuerdo al audio que escuchaste, cómo consideras que fue tu nivel de comprensión del relato en quechua? Marca una de las opciones:

1. No entendí absolutamente nada.
2. Entendí muy poco o casi nada.
3. Entendí algunas palabras o frases, pero no logré comprenderlo todo.
4. Entendí la mayoría, pero algunas partes no.
5. Comprendí absolutamente todo.

¿En qué espacios o momentos considera que usted y su familia hablan más en quechua?

Puede marcar una o más opciones que considere como respuestas. Si tiene conocimiento de otros espacios o momentos también puede escribirlos.

- a) En el hogar.
- b) En las instituciones públicas.
- c) En las actividades agrícolas.
- d) En rituales como el pago a la Pachamama u otros.
- e) En actividades comerciales.
- f) Otro: _____



ENTREVISTA (GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA)

- ¿Le gustaría que sus padres y familiares le hablen más en quechua? ¿Por qué?
- ¿Le gusta hablar más en quechua o en español, ¿por qué?
- ¿Usted piensa enseñar en el futuro el quechua a sus hijos, ¿por qué?
- ¿Le gustaría que usted o sus futuros hijos reciban parte de la enseñanza educativa en quechua, estaría de acuerdo?
- ¿Estaría de acuerdo en que se cree una universidad intercultural en el que se imparta la educación en quechua? ¿Por qué?
- ¿Le gustaría que en su comunidad se hable en quechua más frecuentemente? ¿por qué?
- ¿Le gustaría que, en los centros de salud, municipios u otras instituciones del estado les atiendan en quechua?
- ¿Te gustaría ver con más frecuencia programas radiales o televisivos en quechua?



Anexo 2. Solicitud para la aplicación de encuestas y entrevistas

“AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO”

Solicito: Permiso para realizar entrevistas a estudiantes.

Estimado Sr. director Uriel Cárdenas Chávez

Yo, Victor Renzon Villafuerte Cancapa, identificado con DNI 73810239, estudiante de la escuela profesional de Antropología de la Universidad Nacional del Altiplano, con el debido respeto, me dirijo a usted con el fin de:

Solicitar su amable permiso para llevar a cabo entrevistas y encuestas a los estudiantes de su prestigiosa institución. El propósito es recopilar información relevante que contribuirá al desarrollo de un trabajo de investigación que tiene por objetivo examinar la vitalidad etnolingüística de la lengua originaria quechua. Estos datos serán tratados de manera confidencial y utilizados únicamente para fines académicos y de investigación. La metodología de la investigación incluirá entrevistas individuales y encuestas anónimas, las cuales serán ejecutadas de manera cuidadosa para minimizar cualquier inconveniente o interrupción en el horario regular de clases.

Por favor, considere esta solicitud. Agradezco de antemano su consideración y autorización.

Atentamente,

Azángaro, 16 de septiembre del 2023





Anexo 3. Evidencia de base de datos

BASE DE DATOS CUANTITATIVA (SPSS)

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
1	4	4	5	4	4	2	3	4	4	4
2	3	3	4	4	4	2	3	4	5	4
3	3	1	4	4	4	2	3	4	4	4
4	3	1	4	5	4	2	3	3	4	4
5	1	1	1	1	3	3	1	2	5	5
6	3	3	3	3	4	2	3	4	2	4
7	1	1	1	2	1	3	2	1	1	4
8	1	2	4	5	5	2	2	3	3	3
9	1	3	4	5	5	2	2	3	3	4
10	3	3	4	4	4	2	2	2	4	4
11	1	1	2	3	3	4	2	1	1	4
12	1	1	3	3	4	4	2	2	3	3
13	5	4	5	5	4	5	3	5	5	2
14	3	3	4	4	4	4	2	3	4	4
15	3	2	4	4	4	2	2	4	5	4
16	4	3	4	4	5	2	3	3	5	5
17	2	2	2	5	4	5	2	2	2	5
18	2	1	5	5	4	5	2	2	2	4
19	3	2	4	5	4	5	3	3	4	4
20	3	4	5	4	5	3	2	3	4	3
21	5	5	4	3	3	3	3	4	5	1
22	3	2	3	4	4	3	2	3	3	3
23	4	2	4	4	4	2	2	3	4	3
24	3	2	4	5	5	5	2	3	5	4
25	3	1	4	4	4	4	2	2	3	5
26	4	4	5	3	5	5	2	4	5	4
27	3	1	5	3	5	3	3	3	5	5
28	3	3	4	3	5	5	3	4	4	3
29	2	1	5	5	5	5	2	3	5	3
30	3	1	4	4	4	5	3	2	5	4



BASE DE DATOS CUALITATIVA (ATLAS.ti): REPORTE DE CITAS

CODIFICADAS

Proyecto (Referente empírico sobre vitalidad etnolingüística)

Informe creado por Victor Villafuerte el 31/05/2025

Informe de citas – Agrupado por: Grupos de códigos

Todas las 205 citas (codificadas)

CODIFICACIONES NO ASOCIADAS A UN GRUPO DE CÓDIGOS

1 Citas:

2:205 p 6, Código: I-008 in Referente empírico - Atlas ti

CODIFICACIONES ASOCIADAS A UN GRUPO DE CÓDIGOS

A. L. hacia la difusión de contenidos en lengua quechua por los Med. de C.

26 Citas:

2:172 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:198 p 2, Código: I-002 in Referente empírico - Atlas ti
2:199 p 3, Código: I-003 in Referente empírico - Atlas ti
2:201 p 4, Código: I-004 in Referente empírico - Atlas ti
2:202 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:203 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:204 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:206 p 7, Código: I-009 in Referente empírico - Atlas ti
2:207 p 8, Código: I-010 in Referente empírico - Atlas ti
2:208 p 8 in Referente empírico - Atlas ti
2:209 p 9, Código: I-012 in Referente empírico - Atlas ti
2:211 p 10, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:212 p 11, Código: I-014 in Referente empírico - Atlas ti
2:213 p 12, Código: I-015 in Referente empírico - Atlas ti
2:216 p 13, Código: I-016 in Referente empírico - Atlas ti
2:218 p 14, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti
2:219 p 15, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:220 p 16, Código: I-020 in Referente empírico - Atlas ti
2:221 p 18, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:222 p 19, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:223 p 20, Código: I-023 in Referente empírico - Atlas ti
2:224 p 21, Código: I-024 in Referente empírico - Atlas ti
2:225 p 22, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:226 p 24, Código: I-027 in Referente empírico - Atlas ti
2:227 p 25, Código: I-029 in Referente empírico - Atlas ti
2:229 p 24, Código: I-028 in Referente empírico - Atlas ti



Actitud hacia la transmisión intergeneracional paterna

34 Citas:

2:1 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:5 p 2, Código: I-002 in Referente empírico - Atlas ti
2:6 p 2, Código: I-002 in Referente empírico - Atlas ti
2:8 p 2, Código: I-003 in Referente empírico - Atlas ti
2:11 p 3, Código: I-004 in Referente empírico - Atlas ti
2:13 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:15 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:17 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:18 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:21 p 6, Código: I-008 in Referente empírico - Atlas ti
2:23 p 7, Código: I-009 in Referente empírico - Atlas ti
2:25 p 7, Código: I-010 in Referente empírico - Atlas ti
2:27 p 8, Código: I-011 in Referente empírico - Atlas ti
2:29 p 9, Código: I-012 in Referente empírico - Atlas ti
2:31 p 9, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:33 p 10, Código: I-014 in Referente empírico - Atlas ti
2:35 p 11, Código: I-015 in Referente empírico - Atlas ti
2:37 p 12, Código: I-016 in Referente empírico - Atlas ti
2:39 p 13, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti
2:41 p 14, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:43 p 15, Código: I-019 in Referente empírico - Atlas ti
2:45 p 16, Código: I-020 in Referente empírico - Atlas ti
2:47 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:48 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:50 p 18, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:52 p 19, Código: I-023 in Referente empírico - Atlas ti
2:53 p 19, Código: I-023 in Referente empírico - Atlas ti
2:55 p 20, Código: I-024 in Referente empírico - Atlas ti
2:57 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:58 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:60 p 22, Código: I-026 in Referente empírico - Atlas ti
2:62 p 23, Código: I-027 in Referente empírico - Atlas ti
2:64 p 24, Código: I-028 in Referente empírico - Atlas ti
2:66 pp 24 – 25, Código: I-029 in Referente empírico - Atlas ti

Preferencia idiomática en servicios institucionales del Estado

25 Citas:

2:173 p 2, Código: I-002 in Referente empírico - Atlas ti
2:174 p 3, Código: I-003 in Referente empírico - Atlas ti
2:175 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:176 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:177 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:178 p 8 in Referente empírico - Atlas ti
2:179 p 9, Código: I-012 in Referente empírico - Atlas ti
2:181 p 11, Código: I-014 in Referente empírico - Atlas ti
2:182 p 12, Código: I-015 in Referente empírico - Atlas ti
2:183 pp 13 – 14, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti



2:184 p 15, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:185 p 15, Código: I-019 in Referente empírico - Atlas ti
2:186 p 16, Código: I-020 in Referente empírico - Atlas ti
2:187 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:188 p 18, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:189 pp 19 – 20, Código: I-023 in Referente empírico - Atlas ti
2:190 pp 20 – 21, Código: I-024 in Referente empírico - Atlas ti
2:192 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:193 p 22, Código: I-026 in Referente empírico - Atlas ti
2:195 p 23, Código: I-027 in Referente empírico - Atlas ti
2:196 p 25, Código: I-029 in Referente empírico - Atlas ti
2:210 p 10, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:214 p 12, Código: I-016 in Referente empírico - Atlas ti
2:217 pp 13 – 14, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti
2:228 p 24, Código: I-028 in Referente empírico - Atlas ti

Preferencia idiomática individual

31 Citas:

2:2 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:3 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:7 p 2, Código: I-002 in Referente empírico - Atlas ti
2:9 p 3, Código: I-003 in Referente empírico - Atlas ti
2:10 p 3, Código: I-003 in Referente empírico - Atlas ti
2:12 p 3, Código: I-004 in Referente empírico - Atlas ti
2:14 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:16 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:19 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:20 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:22 p 6, Código: I-008 in Referente empírico - Atlas ti
2:24 p 7, Código: I-009 in Referente empírico - Atlas ti
2:26 p 7, Código: I-010 in Referente empírico - Atlas ti
2:28 p 8, Código: I-011 in Referente empírico - Atlas ti
2:30 p 9, Código: I-012 in Referente empírico - Atlas ti
2:32 p 9, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:34 p 10, Código: I-014 in Referente empírico - Atlas ti
2:36 p 11, Código: I-015 in Referente empírico - Atlas ti
2:38 p 12, Código: I-016 in Referente empírico - Atlas ti
2:40 p 13, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti
2:42 p 14, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:44 p 15, Código: I-019 in Referente empírico - Atlas ti
2:46 p 16, Código: I-020 in Referente empírico - Atlas ti
2:49 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:51 p 18, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:54 p 19, Código: I-023 in Referente empírico - Atlas ti
2:56 p 20, Código: I-024 in Referente empírico - Atlas ti
2:59 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:61 p 22, Código: I-026 in Referente empírico - Atlas ti
2:63 p 23, Código: I-027 in Referente empírico - Atlas ti
2:65 p 24, Código: I-028 in Referente empírico - Atlas ti



Tend. prospectiva a la TI

29 Citas:

2:4 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:76 p 2, Código: I-002 in Referente empírico - Atlas ti
2:77 p 3, Código: I-003 in Referente empírico - Atlas ti
2:78 p 3, Código: I-004 in Referente empírico - Atlas ti
2:79 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:80 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:81 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:82 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:83 p 7, Código: I-009 in Referente empírico - Atlas ti
2:84 p 8, Código: I-010 in Referente empírico - Atlas ti
2:85 p 8, Código: I-011 in Referente empírico - Atlas ti
2:86 p 9, Código: I-012 in Referente empírico - Atlas ti
2:87 p 10, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:88 p 10, Código: I-014 in Referente empírico - Atlas ti
2:89 p 11, Código: I-015 in Referente empírico - Atlas ti
2:90 p 12, Código: I-016 in Referente empírico - Atlas ti
2:92 p 13, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti
2:93 p 14, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:94 p 15, Código: I-019 in Referente empírico - Atlas ti
2:95 p 16, Código: I-020 in Referente empírico - Atlas ti
2:96 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:97 p 18, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:98 p 19, Código: I-023 in Referente empírico - Atlas ti
2:99 p 20, Código: I-024 in Referente empírico - Atlas ti
2:100 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:102 p 22, Código: I-026 in Referente empírico - Atlas ti
2:103 p 23, Código: I-027 in Referente empírico - Atlas ti
2:104 p 24, Código: I-028 in Referente empírico - Atlas ti
2:106 p 25, Código: I-029 in Referente empírico - Atlas ti

Transmisión comunitaria

22 Citas:

2:147 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:148 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:149 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:150 p 6, Código: I-007 in Referente empírico - Atlas ti
2:151 p 7, Código: I-009 in Referente empírico - Atlas ti
2:152 p 8, Código: I-010 in Referente empírico - Atlas ti
2:153 p 8, Código: I-011 in Referente empírico - Atlas ti
2:154 p 9, Código: I-012 in Referente empírico - Atlas ti
2:155 p 10, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:156 p 11, Código: I-014 in Referente empírico - Atlas ti
2:157 p 11, Código: I-015 in Referente empírico - Atlas ti
2:159 p 13, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti
2:160 p 15, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:161 p 15, Código: I-019 in Referente empírico - Atlas ti



2:162 p 16, Código: I-020 in Referente empírico - Atlas ti
2:163 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:164 p 18, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:165 p 20, Código: I-024 in Referente empírico - Atlas ti
2:166 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:168 p 22, Código: I-026 in Referente empírico - Atlas ti
2:169 p 23, Código: I-027 in Referente empírico - Atlas ti
2:170 p 24, Código: I-028 in Referente empírico - Atlas ti

Transmisión institucional. Educación

37 Citas:

2:105 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:108 p 1, Código: I-001 in Referente empírico - Atlas ti
2:109 p 2, Código: I-002 in Referente empírico - Atlas ti
2:110 p 3, Código: I-003 in Referente empírico - Atlas ti
2:112 p 3, Código: I-004 in Referente empírico - Atlas ti
2:113 p 4, Código: I-005 in Referente empírico - Atlas ti
2:114 p 3, Código: I-004 in Referente empírico - Atlas ti
2:115 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:116 p 5, Código: I-006 in Referente empírico - Atlas ti
2:117 p 6, Código: I-008 in Referente empírico - Atlas ti
2:118 p 7, Código: I-009 in Referente empírico - Atlas ti
2:119 p 8, Código: I-010 in Referente empírico - Atlas ti
2:120 p 8, Código: I-011 in Referente empírico - Atlas ti
2:121 p 9, Código: I-012 in Referente empírico - Atlas ti
2:122 p 10, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:123 p 10, Código: I-013 in Referente empírico - Atlas ti
2:124 p 11, Código: I-014 in Referente empírico - Atlas ti
2:125 p 11, Código: I-015 in Referente empírico - Atlas ti
2:126 p 12, Código: I-016 in Referente empírico - Atlas ti
2:127 p 13, Código: I-017 in Referente empírico - Atlas ti
2:128 p 14, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:129 p 14, Código: I-018 in Referente empírico - Atlas ti
2:130 p 15, Código: I-019 in Referente empírico - Atlas ti
2:131 p 16, Código: I-020 in Referente empírico - Atlas ti
2:132 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:133 p 17, Código: I-021 in Referente empírico - Atlas ti
2:135 p 18, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:136 p 18, Código: I-022 in Referente empírico - Atlas ti
2:137 p 19, Código: I-023 in Referente empírico - Atlas ti
2:138 p 20, Código: I-024 in Referente empírico - Atlas ti
2:139 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti
2:140 p 22, Código: I-026 in Referente empírico - Atlas ti
2:143 p 23, Código: I-027 in Referente empírico - Atlas ti
2:144 p 24, Código: I-028 in Referente empírico - Atlas ti
2:145 p 25, Código: I-029 in Referente empírico - Atlas ti
2:146 p 25, Código: I-029 in Referente empírico - Atlas ti
2:191 p 21, Código: I-025 in Referente empírico - Atlas ti

Anexo 4. Evidencia de recojo de información

Figura 17

Foto panorámica de la comunidad Punta Jallapisi



Figura 18

Escolares de la comunidad cantando el himno nacional



Figura 19

Escolares de la comunidad en una sesión de clases ordinaria



Anexo 5. Apéndice

Figura 20

Niveles comunes de referencia del MCER¹¹⁵

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Nota: La tabla continúa en la siguiente página.

¹¹⁵ Tabla tomada de Council of Europe (2002: p. 31).

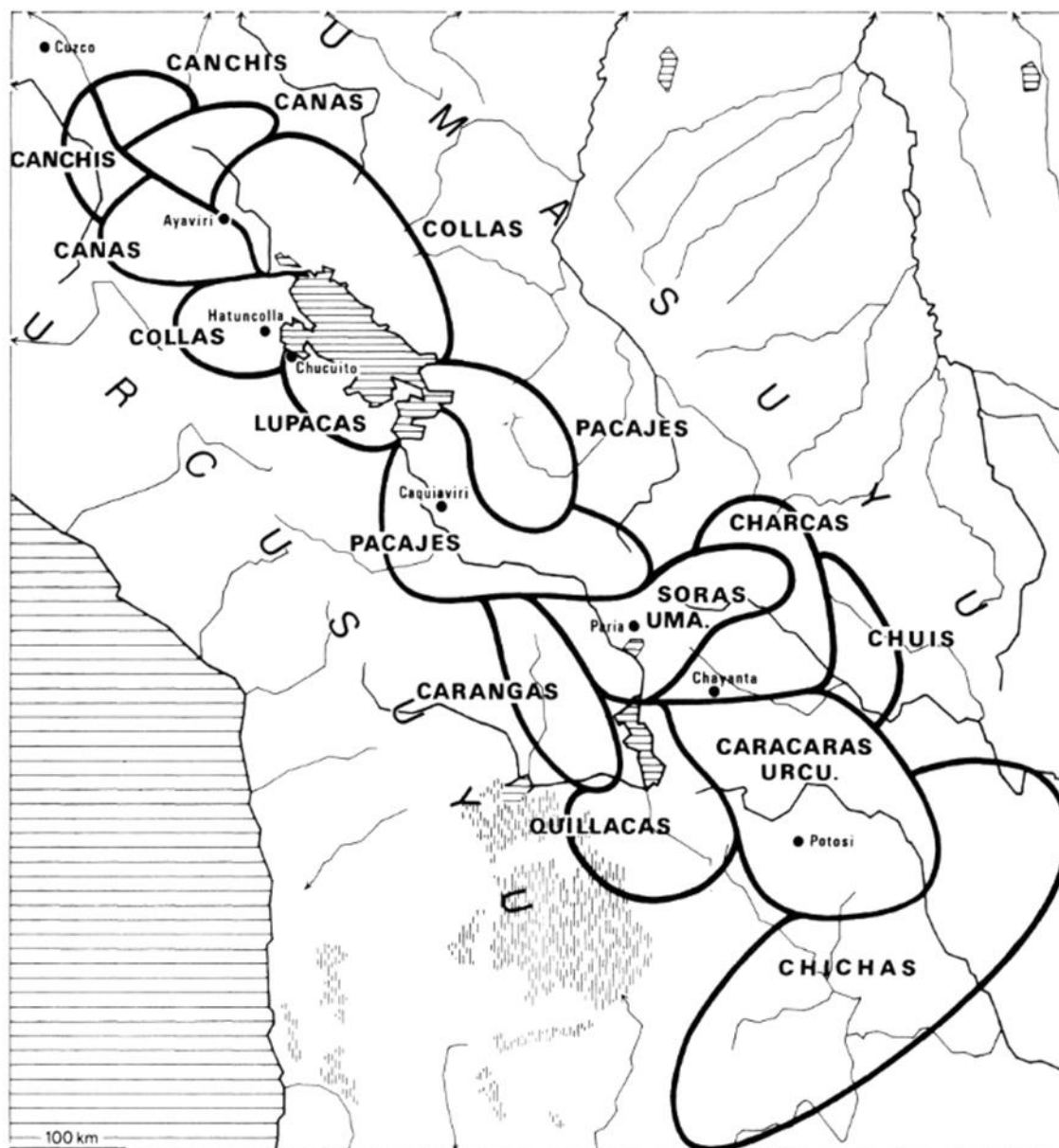
Figura 21

Niveles comunes de referencia del MCER

		B2	C1	C2
COMPENDER	Comprensión auditiva	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Figura 22

*Mapa de los señoríos altiplánicos*¹¹⁶



¹¹⁶Mapa tomado de Bouysse-Cassagne (1978: p. 1059). Título original: Les señoríos aymaras (carte établie a partir de la liste des mitayos de Capoche).



Anexo 6. Declaración jurada de autenticidad de tesis



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo Victor Renzon Villafuerte Cancapa
identificado con DNI 73810239 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado

Antropología

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“Vitalidad etnolingüística del quechua en la comunidad
campesina Punta Tallapisi (Azángaro, Puno)”

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 31 de diciembre del 2025

v. Villafuerte.
FIRMA (obligatoria)



Huella



Anexo 7. Autorización para el depósito de tesis en el repositorio institucional



Universidad Nacional
del Altiplano de Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo Victor Renzon Villafuerte Cancapa,
identificado con DNI 73810239 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado

Antropología

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“ Vitalidad etnolingüística del quechua en la comunidad
campesina Punta Jallapisi (Azañgaro, Puno) ”

para la obtención de Grado, Título Profesional o Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 31 de diciembre del 2025

V- Villafuerte
FIRMA (obligatoria)



Huella