



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PROBLEMÁTICA DEL ESCENARIO LINGÜÍSTICO 3 EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL PERÚ

**Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de
Bachiller en Educación**

NILDA MOYA CASTILLO

DIANA EMILY OSCCO BELLIDO

ERIKA YOSY PERALTA LLANTOY

VICKY TAIPE CASA FRANCA

ERIKA USCAMAYTA MAMANI

Lima – Perú

2019

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

Resumen	6
Pisy rimayllapi	7
INTRODUCCIÓN.....	8
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1.Planteamiento del problema	9
1.2.Formulación del problema.	10
1.3.Justificación de la investigación	10
1.4.Objetivos.....	11
2. MARCO CONCEPTUAL	12
2.1.Lengua materna.....	12
2.2.Segunda lengua (L2).....	12
2.3.La lengua de herencia.	14
2.4.Lengua principal o primaria.	14
2.5.Los derechos humanos lingüísticos.	15
2.6.Insuficiencia en la caracterización del escenario tres.	15
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	18
3.1 Paradigma	18
3.2.Método	18
3.3.Unidad de análisis	19
3.4.Técnicas e instrumentos	19
3.5.Procesamiento de la información.	21
4. DISCUSIÓN	22
4.1.Las lenguas de herencia desde nuestras autoetnografías.....	22
4.1.1. Primer testimonio	23
4.1.2. Segundo testimonio	25
4.1.3. Tercer testimonio.....	26
4.1.4. Análisis de los testimonios	27
4.2. La (no) enseñanza del quechua como lengua de herencia a los estudiantes de la Institución Educativa N° 56118 de Pampamarca.....	28
4.3. RESULTADOS	30
4.3.1. Limitaciones de la propuesta del escenario lingüístico tres	30
4.3.1.1. Política Sectorial EIB	30
4.3.1.2.Propuesta pedagógica de EIB	33

4.3.1.3.La propuesta de los escenarios lingüísticos	33
4.3.1.3.1. Escenario Lingüístico 2	35
4.3.1.3.2. El escenario lingüístico 3	36
4.3.1.3.3. Cómo realizar las ubicaciones en los distintos escenarios.....	39
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	41
5.3.Conclusiones	41
5.4. Recomendaciones	43
Referencias bibliográficas.....	45
ÍNDICE DE TABLA	47
ANEXO	48

DEDICATORIA

A nuestros padres, por su amor, por su apoyo moral, por su trabajo y por su sacrificio de todos estos años; pues gracias a ellos hemos logrado llegar hasta aquí y convertirnos en lo que somos. Es un orgullo y un privilegio ser sus hijas, han sido los mejores padres.

A la docente Nila del Carmen Vigil Oliveros, quien con su paciencia y amor nos ha brindado su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos al Todopoderoso, por darnos la vida y permitirnos tener una buena experiencia en la universidad, asimismo por brindarnos la oportunidad de obtener un grado académico en nuestras vidas.

A nuestros padres, por ser los principales promotores de nuestros sueños, por confiar, en nuestro potencial, por los consejos y por valores que nos han inculcado, pues gracias a ellos somos personas luchadoras, capaces de enfrentar las adversidades.

A la doctora Liliana Sánchez, profesora de la Universidad de Rutgers, quien gentilmente nos dio bibliografía para la investigación, leyó un primer avance de nuestro trabajo y nos brindó valiosas sugerencias sobre el mismo.

Resumen

La siguiente investigación tiene como propósito analizar la propuesta pedagógica “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”, planteado por el Ministerio de Educación (Minedu) del Perú, en este nos centraremos en los escenarios lingüísticos, específicamente en la conceptualización del escenario lingüístico tres (EL3) y como es que este repercute en el desarrollo académico de estudiantes indígenas en zonas rurales andinas catalogadas como instituciones de educación intercultural bilingüe (EIB).

En lo que respecta al tratamiento lingüístico y pedagógico de la lengua indígena, creemos importante analizar críticamente las definiciones dadas por el Minedu sobre *lengua materna*, *segunda lengua* (L2) y *lengua de herencia* en el proceso de “enseñanza - aprendizaje” y ver qué tan coherente es asumir que a los niños indígenas del escenario tres se les debe enseñar la lengua originaria como L2; asimismo, se reflexiona sobre la influencia de la lengua indígena en el logro de los aprendizajes de los bilingües de herencia; para ello, en esta investigación además del análisis documental, se ha incluido el testimonio autoetnográfico y el registro de lo que ocurre en una escuela con bilingües de herencia.

Palabras claves: Educación intercultural bilingüe, lengua materna, lengua de herencia, bilingües de herencia, escenarios lingüísticos.

Abstract

The following investigation aims to raise awareness about the 3 linguistic scenario problematic (EL3), posed by the Peruvian Ministry of Education (Minedu 2013a), for the country's rural IBE institution, in what respects the linguistic treatment and pedagogic of the indigenous language. We believe it is important to critically analyze the definitions given about the *mother language*, *second language* and *heritage language* in the process of “teaching - learning” and observe how coherent it is to assume that the indigenous children in the third scenario should be taught the origin language as L2; furthermore, we reflect about the influence of the indigenous language in

the achievement of the lessons of the heritage bilinguals. For this, in the present investigation, besides the documental analysis, we include the autoethnographic testimony and the register of what occurs in the schools with heritage bilinguals.

Key Words: Intercultural Bilingual Education, Mother language, heritage language, heritage bilinguals, linguistic scenarios

Pisy rimayllapi

Kay hamuq llankaypi, chay escenario lingüístico MINEDU ruwasqanta karu llaqtapi yachay wasikunapaq sachakuykunata riqsichiyta munaniku, kaypaqmi aswanta rimarukunqa escenario kimsa nisqanmanta sasachayku MINEDU nin piwi runa simimanta, qipa runa simimanta qinallataq lengua de herencia nisqanmanta yachachiypi ñawpaqman puririyta yachay wasikunapi yachachin, chaymanqina qawarinanchikpaq chiqapchus manachus icha manachus chay escenario kimsa nisqampi runa simita yachachikun qipa kaq simita hina, rimariykupan, qamutaykupuwan imaynatas runasiminchik yanapan wawakunapa yachayninkuna paqarinampaq, manataq ima qawariypas kanchu yachaywasikunapi, manataq ima nisqankutapas ruwayta mana tukunkuchu, chayqa manam qaykapispas allintachu wawakunata ñawpaqman puririchisun chay kimsa escenario nisqanta, chaypaqmi kay maytupi willarikamuniku llapa imaynatas taytamamaykupa rimayninta yachapakuraniku, chayman qinataqmi ñuqayku musiasaqku imaynatas yachay wasikunapi runa simita waqaychachkanku, chiqapchus manachus wawakuna piwi simimpi yachaykunata chaskichkanku ichachus kastilla simitaraq sunqu nanayninwam yachananku yachay wasiman rinankupaq.

Rimana kipuy: Educación intercultural bilingüe nisqan, runa simi, wasimanta iskay simipi chachaq, paqarisqaykimanta iskay simi rimaq, escenarios lingüísticos nisqan.

INTRODUCCIÓN

El presente documento aborda el tema de los escenarios lingüísticos y analizamos críticamente la conceptualización del escenario lingüístico 3, que está inserta en la propuesta pedagógica "Hacia una Educación Intercultural Bilingüe", de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Ministerio de Educación (Minedu) del Perú que, grosso modo, reconoce cuatro escenarios para las escuelas rurales, según el tipo de lengua predominante y uno para el espacio urbano, en este último sin especificar el tipo de lengua, para su tratamiento linguopedagógico.

Esta investigación se realizó por el interés de conocer, en profundidad, el tema del "escenario lingüístico tres" y su repercusión en el desarrollo de aprendizajes *en* y *del* quechua en los niños que asisten a escuelas EIB de la zona sur andina.

Es una investigación que tiene la parte empírica y teórica. La primera se basa en la observación y recojo de la experiencia y basada en evidencias como la parte de la etnografía que son los testimonios y la escuela misma. Mientras la investigación teórica hace referencia a los contenidos revisados y obtenidos de diferentes autores e investigadores, que nos han ayudado a llegar a tener conclusiones de la investigación.

El trabajo en sí, se divide en tres partes, en la primera parte, damos cuenta de la atención de la educación rural dentro "de la Política Sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe", asimismo, hablamos de la Propuesta de los Escenarios Lingüísticos EIB y como esta carece de una explicación precisa del concepto sobre todo del escenario 3; en la segunda parte analizaremos de manera crítica el escenario lingüístico 3 y se argumenta el porqué de su explicación precaria; en la última parte se comparte algunas autobiografías, que luego se interpretan con el fin de explicar la poca atención de la lengua de herencia en las instituciones educativas, para concluir el texto se presenta las conclusiones y recomendaciones.

Con este trabajo se busca aportar a la reflexión sobre las lenguas indígenas en la educación, así como contribuir en el planteamiento de los escenarios lingüísticos para la EIB.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La propuesta pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe (Minedu 2013) plantea cuatro escenarios lingüísticos, que se definen de la siguiente manera:

Escenario 1. Estudiantes que únicamente se comunican en la lengua originaria.

Escenario 2. Niños(as) tienen la lengua originaria como primera lengua, pero pueden comunicarse también en el castellano.

Escenario 3. Educandos poseen como lengua materna el castellano, sin embargo, todavía entienden y se expresa de forma incipiente en la lengua originaria.

Escenario 4. Niños y niñas son monolingües en el castellano, la lengua originaria ha sido desplazada ya que predomina en todo ámbito. (p.37)

En el EL3, el Minedu considera que a los niños se les debe impartir la enseñanza de la lengua originaria como “segunda lengua” porque asume que ellos hablan castellano y no hablan la lengua originaria. Según el Ministerio, el castellano es la lengua materna (LM) de los niños y la lengua indígena no lo es, y es que el Minedu tiene una confusión con el concepto de “lengua de herencia” (LH); en efecto, en la “Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe al 2021”, (Minedu 2018) se señala que la lengua de herencia es:

“[L]a lengua de los antepasados de una persona o grupo humano, que por diferentes factores no les ha sido transmitida a estos. [...] Cuando la lengua de herencia no se ha transmitido como lengua materna, esta puede ser enseñada como segunda lengua.” (pág.8).

Como se puede observar, el Minedu confunde lengua de los ancestros con lengua de herencia, la primera hace referencia a las lenguas que eran habladas por nuestros antecesores que pueden ser usadas o no actualmente, mientras que la lengua de herencia es aquella que el niño ha desarrollado en su primera socialización, es decir, en la lengua de sus padres, en la que ellos lo estaban socializando y que luego, por razones de discriminación, generalmente, se ve

interrumpida y los padres continúan socializándolo en la lengua mayoritaria (Polinsky y Kagan 2007). Esto pasa, por ejemplo, con muchos niños y niñas indígenas peruanos que tienen el quechua como lengua de herencia (LH), es decir que empezaron a ser socializados en dicha lengua y que luego, este desarrollo del quechua ha sido interrumpido y los padres han reemplazado la lengua de socialización por el castellano. Entonces, el escenario tres no significa, necesariamente, que el estudiante haya adquirido el castellano como L1, puede ser que el niño también haya interactuado en su primera infancia en la lengua originaria, pero por muchos motivos que se abordarán con más claridad en párrafos siguientes, se interrumpió y desplazó por el castellano, entonces no se debe confundir la enseñanza de la lengua de herencia con la enseñanza de la segunda lengua, pues, de acuerdo a la psicolingüística, los niños tienen un conocimiento implícito de lengua herencia por ello es importante formular correctamente el EL3.

Asumir que no estamos ante una L2 sino ante una LH significa, además, reconocer que el derecho humano lingüístico que tienen estos niños a desarrollar su lengua originaria, que es distinto al derecho a aprender una segunda lengua.

1.2. Formulación del problema.

¿Cuál es la pertinencia conceptual y pedagógica de los principios formulados en EL3 planteado por el Minedu?

1.3. Justificación de la investigación

Esta investigación se realizó por el interés de conocer, en profundidad, el tema del EL3 y su repercusión en el desarrollo de aprendizajes *en y del* quechua en los niños que asisten a escuelas EIB de la zona sur andina.

En este ámbito, el trabajo nos permitirá conocer y visualizar las principales dificultades que se encuentra en el desarrollo del escenario tres; asimismo, esta investigación ayudará a las definiciones que da el Minedu sobre lengua materna, segunda lengua y “lengua de herencia” en el proceso de “enseñanza - aprendizaje” y ver qué tan coherente, es decir, que a los niños del escenario tres se les debe enseñar la lengua originaria como L2.

En cuanto a la pedagogía, nuestra investigación contribuirá al conocimiento de lo que realmente es una lengua de herencia para que, de esta manera, se pueda clasificar coherentemente las lenguas que existen en las escuelas y darles el tratamiento pertinente de acuerdo con los intereses y necesidades de los infantes con LH.

Además, esta investigación generará la reflexión sobre las necesidades de explicar coherentemente del escenario lingüístico 3 para que sea posible una educación de calidad y pertinente para todos aquellos estudiantes con lengua de herencia, ya que únicamente considera la capacidad comunicativa y no el nivel psicolingüístico de lengua originaria.

1.4. Objetivos

1.4.1. Analizar la pertinencia conceptual del escenario tres, en la propuesta pedagógica “Hacia Una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”

1.4.2. Analizar la pertinencia pedagógica del escenario tres, a partir de dos casos etnográficos y una observación a una escuela rural.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado damos a conocer las definiciones conceptuales utilizadas en la propuesta; asimismo explicaremos el término de lengua de herencia, en la propuesta se ha definido de una manera particular y que ha causado la confusión conceptual en el Minedu que ha demostraremos en nuestro trabajo

2.1. Lengua materna.

El Minedu (2013 b) da la siguiente definición de lengua materna

Se denomina también primera lengua (L1). Es la lengua que el niño adquiere en los primeros años de vida en el hogar. La lengua materna suele ser una, pero también hay casos en que son dos lenguas. Por ejemplo, algunos niños de la zona andina tienen el castellano y el quechua como lengua materna. Ambas son adquiridas en simultáneo desde pequeños. Este proceso también se conoce como bilingüismo de cuna: dos lenguas son adquiridas desde los primeros años de vida.
(p.8)

La lengua materna se refiere a la lengua aprendida desde la infancia en el hogar o con la familia o con quienes hicieron las veces de tales. Si una persona nació en los Estados Unidos y sus padres o quienes la criaron hablan inglés desde el momento que nació, entonces el inglés es la lengua materna de esa persona. Montrul (2013) señala que es la lengua adquirida dentro de casa y que se domina a través de las enseñanzas de los padres, abuelos u otros miembros de tu familia.

2.2. Segunda lengua (L2).

Según el Minedu (2013b) la L2:

Es la lengua que el niño aprende *después* de adquirir la lengua materna. Puede aprenderla en el hogar, en la escuela o en otros lugares. La L2 puede ser una o más lenguas. Por ejemplo, algunos Nomatsiguenga tienen como L2 el asháninka y el castellano. La segunda

lengua puede ser el castellano o una lengua originaria. En muchos pueblos originarios la lengua originaria es la L1, pero hay casos donde es la L2”. (p.9, énfasis nuestro)

Por ejemplo, la mayoría de los jóvenes aimara, tienen el castellano como lengua materna y el aimara como segunda lengua. Esto depende del uso que le dan la comunidad y de la lengua que predomina y no necesariamente es la lengua materna.

Es importante el adverbio “después” en esta definición. No hablamos de segunda lengua cuando el niño aprendió dos lenguas simultáneamente, a esto se le conoce como bilingüismo de cuna. Segunda lengua se va a dar cuando el niño ya ha adquirido su primera lengua. Así, por ejemplo, a los niños indígenas que saben quechua y no saben castellano y entran a la escuela, en la escuela se les enseñará este, como segunda lengua; lo mismo a los niños awajún que van a una escuela bilingüe, se espera que además del awajún se les enseñará castellano como segunda lengua.

Es importante resaltar esto, la segunda lengua se adquiere después de la primera y en el caso de enseñanza de lengua indígena en lo que es el EL3, no estamos ante segunda lengua, como ya lo explicado en la primera parte de nuestro artículo, sino que es también su lengua materna, aunque no sea su lengua primaria, es más, Montrul (2012) comprueba científicamente que la lengua de herencia no es igual que la segunda lengua. Cuestión que, lamentablemente, no se ha delimitado en la propuesta del Minedu porque se ha partido del aspecto comunicativo y no se ha tomado en cuenta la lengua para realizar operaciones cognitivamente complejas, pero este es un aspecto que no vamos a tratar en este documento.

Según Montrul, la segunda lengua es aprendida después de la primera lengua, por ejemplo, si la primera lengua de un niño es el quechua y en la escuela aprendió el castellano, esta última sería su segunda lengua, aunque no sea usada en diferentes ámbitos de su vida, ni la usa con mucha frecuencia como la primera lengua.

2.3. La lengua de herencia.

Según Polinsky & Kagan (2007) la lengua de herencia es aquella lengua en la que se socializa a personas que son criadas en un hogar donde se habla un idioma minoritario y luego se cambia de idioma y se los continúa socializando en el idioma dominante (p.38). Por estas razones, la lengua de herencia no es una lengua que tiene un espacio donde se permite que los hablantes desarrollen fluidez y, más bien, desarrollan la misma en la otra lengua, la lengua dominante, esta lengua dominante se puede haber aprendido ya sea en la primera infancia, cuando se truncó el desarrollo de la lengua minoritaria, o en la segunda infancia.

2.4. Lengua principal o primaria.

Se refiere a la lengua que un hablante usa con más frecuencia y en diferentes contextos, generalmente se refiere a la lengua aprendida desde la infancia en el hogar o con la familia. (Montrul 2013). Asimismo, hace referencia a un hablante monolingüe, donde la persona tiene y usa una sola lengua y que también es su lengua primera. Nótese que *lengua primaria* no es lo mismo que *primera lengua*

Estas definiciones nos llevan a tener lenguas mayoritarias y minorizadas, esto depende del estatus sociopolítico de una lengua de un país y no por el orden de adquisición. Por tanto, la lengua mayoritaria es el castellano que tiene más poder, generalmente tiene un carácter oficial y esta es la lengua de una nación o país. Las lenguas mayoritarias tienen una tradición escrita y es la lengua del sistema educativo, de los medios de comunicación y toda actividad gubernamental (Montrul,2013). En tal sentido, la lengua mayoritaria de nuestro país sería el castellano y la mayor parte de la población peruana la usa la lengua para la comunicación, en los sistemas educativos, dentro del estado y otros, además, cabe resaltar que las leyes, normas y la constitución están escritas en el idioma nacional en este caso, el castellano. En nuestro país, hay una lengua mayoritaria, el castellano y 48 lenguas indígenas minorizadas. La lengua oprimida entonces no depende de las personas sino del estatus sociopolítico de la lengua. Es por ello que podemos ver la realidad actual de muchas escuelas rurales sobre todo, que ven la dificultad de aprender el

castellano, puesto que los niños tienen una lengua indígena y lengua primera y se le da prioridad a la lengua mayoritaria, considerando que el niño se comunica de manera incipiente en su lengua materna. En tal sentido, consideramos que el EL3, se debería replantear y que las enseñanzas sean fortalecidas y revitalizadas primero en su lengua materna y después introducir el castellano cuando el estudiante haya desarrollado los contenidos en su lengua primera y esto facilitará el aprendizaje de manera más fácil y no como sucede en la actualidad que las escuelas le imponen el castellano en todo el proceso de su aprendizaje al niño, sin tomar en cuenta la primera lengua.

2.5. Los derechos humanos lingüísticos.

Skutnabb-Kangas (2006) sostiene que los derechos lingüísticos son básicos para una vida digna; es decir que toda persona tiene derecho a identificarse de manera positiva con su lengua materna y su cultura.

Como dice la autora, todo ser humano debe ser respetado como tal en cuanto a su lengua sin ningún tipo de distinción, ser valorada y respetada por la lengua que usa no ser discriminada o aislada porque utiliza una lengua diferente a la del grupo humano mayoritario. Por eso, la lengua es fundamental, es un derecho humano inalienable. En este sentido, cuando hablamos de la lengua de herencia, los niños son bilingües de herencia y por ello se les debe respetar su derecho humano lingüístico a su lengua, esta lengua, que ha sido silenciada por razones de discriminación tiene todo el derecho de ser oída.

2.6. Insuficiencia en la caracterización del escenario tres.

En el Perú, la lengua castellana es la lengua de uso predominante y no se vive en una situación de democracia lingüística sino de discriminación, el privilegio lingüístico lo tiene el castellano, y ello ha dejado una clara historia de aniquilamiento de lenguas indígenas, que ha llevado a que los mismos hablantes de las lenguas indígenas internalicen la idea de que sus lenguas no tienen el nivel del castellano, lo cual los ha llevado a dejar de socializar a sus hijos en su propia lengua y más bien a hacerlo en castellano: “la promoción del castellano en la educación y la del

monolingüismo en muchas regiones marginó las lenguas indígenas” (Montrul,2013:87). Pero aquello no termina allí, lleva consigo toda una serie de consecuencias graves para los hijos de los indígenas que son formados en las escuelas. Dado que, al ser la escuela castellanizante y discriminadora, los padres prefieren no hablarles en su lengua materna, por temor a que no se desenvuelven correctamente dentro de la sociedad, ya que consideran que el hecho de aprender una lengua que no sea el castellano les representará un atraso durante su desarrollo y su formación; además, tienen temor a que sus hijos sufran algún tipo de discriminación, como sufrieron ellos en algún momento de sus vidas. Así, los padres socializaron a sus hijos en su lengua indígena pero luego deciden hacerlo en castellano para que no tengan problemas en la escuela y la lengua indígena no se hablará cuando el niño entre a la escuela y deba ser clasificado por el docente en uno de los cinco escenarios lingüísticos, de modo tal que, es probable que estos niños sean clasificados dentro del EL3. Según el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021” (2016), se les debe brindar a los niños una educación de calidad, pero desde el momento en que se dice que la *lengua originaria es una segunda lengua* y que en este escenario se va a trabajar si es que hay demanda explícita de la comunidad (p.8) se está cometiendo un error y una vulneración al derecho humano lingüístico de los niños, puesto que, muchos de aquellas niñas y niños sí tienen como lengua materna una lengua originaria y no necesariamente el castellano, es más, incluso los que hablan castellano, son bilingües de herencia. De esta manera, la escuela supuestamente EIB, lo que hará es terminar castellanizando a los niños indígenas, enseñándoles en castellano sin permitir el desarrollo de sus capacidades en sus lenguas indígenas que, esperamos haya quedado claro, también, son sus lenguas maternas y no sus lenguas y para las cuales es fácil decir que son segundas lenguas porque desde el Minedu no se ha comprendido bien qué es un bilingüe de herencia y no se ha sabido aplicar las estrategias necesarias para un eficaz proceso de enseñanza - aprendizaje. Así, se ha creído que un bilingüe es aquel que tiene todas las habilidades de las en las dos lenguas, y ya sabemos que eso es imposible, y por eso se ha dejado de lado al bilingüe de herencia que entiende, y que responde “incipientemente” porque conoce la lengua, porque es un oyente de la lengua, aunque no sea hablante fluido de la misma, y, en lugar de desarrollar sus capacidades en esa lengua porque “Uno puede tener conocimiento o

entendimiento de la lengua y no hablarla” (Montrull,2012 p. 25), se deja de lado, su desarrollo para trabajar solo el castellano violentando derechos lingüísticos de los niños.

Por tanto, es necesario e importante considerar la lengua materna de los estudiantes y considerar que la lengua materna no es solo la que se habla, no es solo desde el aspecto comunicativo, es importante tomar en cuenta todas las ideas de bilingüe, sobre todo si somos docentes, si sabemos, además, que los niños y niñas indígenas, son más reflexivos que comunicativos (Rogoff ,1993).

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Paradigma

Según el tipo de investigación que estamos realizando se inserta dentro del paradigma cualitativo. Como se sabe, existen tres tipos de investigación: cualitativa, cuantitativa y mixta. La primera hace referencia al estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando describir e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Así, por la naturaleza de nuestra investigación es en este paradigma es de tipo cualitativa, ya que el trabajo implica el análisis y contraste de la situación problemática, el EL3 a partir del recojo de información bibliográfica, observación en aula y de nuestras propias biografías lingüísticas a través de las entrevistas.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999) señalan que desde el paradigma cualitativo se:

“[E]studia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. (p. 32).

3.2. Método

La metodología de la investigación en nuestro trabajo está basada en el análisis bibliográfico, es decir, en la revisión de fuentes documentales relacionadas con el tratamiento del EL3.

Por otro lado, se desarrolló una parte empírica en la que utilizamos la autoetnografía que es: “Es un enfoque y procedimiento de investigación de carácter cualitativo, el cual busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal (autobiografía) con múltiples propósitos” Ellis y Bochner (2000). La importancia de utilizar la escritura etnográfica radica en que se convierte en “un recurso para sistematizar la experiencia y la subjetividad del yo de la persona” (Pujadas, Comas y Roca,2010). En nuestro caso, daremos cuenta de nuestras biografías lingüísticas para comprender la experiencia personal, cultural y lingüística experimentada en nuestra niñez. Por último, realizamos la observación etnográfica en la Institución Educativa N° 56118 de Pampamarca, que es nominalmente una escuela del EL3.

3.3. Unidad de análisis

Siguiendo a Corbetta (2003): “La unidad de análisis es una definición abstracta, que denomina el tipo de objeto social al que se refieren las propiedades. Esta unidad se localiza en el tiempo y en el espacio, definiendo la población de referencia de la investigación” (p.87) El mismo autor señala que el tipo de investigación es el que determina la elección de la unidad de análisis. Como hemos señalado, en nuestra investigación tenemos una parte de análisis conceptual, donde se han revisado los documentos del Minedu, en este caso nuestra unidad de análisis: está compuesta por los textos escritos que hemos identificado en los documentos analizados y que se refieren al objeto EL3 estudiado. Por otro lado, tenemos una parte de análisis empírico, en este caso, nuestras autoetnografías lingüísticas, siguiendo a Corbetta (2003: 80) estamos haciendo uso de: “la unidad de análisis más frecuente en las investigaciones sociales está representada por el individuo” (p. 80) y, cuando revisamos cómo se enseña a los niños de la escuela, nuestra unidad de análisis es el colectivo.

3.4. Técnicas e instrumentos

Arias (2006) manifiesta:

Se entenderá por técnica de investigación, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información. Las técnicas son particulares y específicas de una disciplina, por lo que sirven de complemento al método científico, el cual posee una aplicabilidad general.

Ahora bien, la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. A dicho soporte se le denomina instrumento (p.67- 68).

Como nosotros hemos trabajado con una parte teórica y una empírica, hemos recurrido a distintas técnicas e instrumentos, que se encuentran resumidas en el siguiente cuadro de Arias:

Tabla 1

Técnicas e instrumentos

Diseño	Técnica	Instrumentos	
Diseño de investigación documental	Análisis documental	Fichas	Computadora y sus unidades de almacenaje
	Análisis de contenido	Cuadro de registro y clasificación de las categorías	
Diseño de investigación de campo	Observación	Estructurada	Lista de cotejo Escala de estimación
		No estructurada	Diario de campo Cámaras: fotográficas y de video
	Encuesta	Oral	Guía de encuesta (Tarjeta) Grabador Cámara de video
		Escrita	Cuestionario
	Entrevista	Estructurada	Guía de entrevista Grabador / cámara de video
		No estructurada	Libreta de notas Grabador / cámara de video

Fuente: Técnicas e instrumentos: tomada de Arias 2012: 68

Para la parte teórica de nuestro trabajo, en la que revisamos la propuesta de los escenarios lingüísticos, nos valimos de las técnicas del análisis documental y análisis del contenido.

El análisis de contenido en un sentido amplio, que es como lo vamos a entender en este trabajo, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos..., el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Abela, 1998)

Los instrumentos que utilizamos para este tipo de trabajo fueron las de fichado textual de los datos.

En el campo, cuando quisimos observar el uso del quechua en la escuela caracterizada como del escenario 3, la técnica fue la observación y se utilizó como instrumento el cuaderno de campo.

Y cuando trabajamos en las autoetnografías, la técnica fue la introspección y el instrumento, el cuaderno de trabajo.

3.5. Procesamiento de la información.

En este trabajo se realizó tomando en cuenta el carácter de la investigación cualitativo, para ello, primero se ha revisado diferentes fuentes de información, artículos, libros impresos, fuentes digitales y documentos que nos ayudan buscar la información. En segundo lugar, hemos planteado un diseño para el desarrollo de la investigación tomando en cuenta las referencias bibliográficas revisadas, después se realizó el análisis y sistematización de información obtenida, luego pasamos a redactar las conclusiones y recomendaciones a partir del análisis en la investigación.

Para el proceso de análisis de datos nos basamos en la observación directa realizada en la I. E N° **56118 de Pampamarca-Cusco** durante 1 mes en los salones de cuarto y quinto grado. Durante la estadía se fue registrando las actividades, reacciones, palabras de los estudiantes

durante la clase y se iba anotando los datos que eran importantes para la investigación en el cuaderno de campo. Luego se hizo las transcripciones de la información y a partir de ello se hizo el análisis crítico y con ello se llegó a los resultados.

Para obtener las autoetnografías se registró la experiencia de tres de los investigadores para enfatizar el análisis cultural y la interpretación de nuestros pensamientos y experiencias, habitualmente a partir del trabajo de campo (Guerrero, 2014) lo que nos fue útil para llegar a los resultados obtenidos.

La muestra se ha seleccionado de manera intencional que nos permite en el trabajo realizado, por ello, los documentos eran actualizadas y de diferentes autores con prestigio.

4.DISCUSIÓN

4.1. Las lenguas de herencia desde nuestras autoetnografías

En este apartado hemos querido incluir testimonios propios, en los que insertamos nuestras biografías para que se haga evidente que aquello que decimos no se basa en especulaciones sino en situaciones reales que hemos vivido nosotras mismas, estos testimonios nos respaldan y no son historias particulares solo nuestras, sino que siguen ocurriendo, a la enseñanza de los niños en su lengua originaria, por ello consideramos de suma importancia. Presentaremos estos tres testimonios para ver las consecuencias de la (no) enseñanza en la lengua indígena del niño, cuando se impone una segunda lengua o una lengua predominante, sin darnos cuenta de que esta decisión repercute y trae consigo los bajos resultados en el logro de aprendizaje de los niños, sobre todo, esto afecta a los estudiantes de escuelas rurales que hablan lenguas minorizadas; por otro lado, estos testimonios son claro ejemplo de lo que está pasando en el escenario 3, si bien es cierto nuestra lengua de herencia materna es el quechua, en las escuelas enseñaron el castellano, impidiendo el desarrollo como bilingües plenos quechua castellano y eso que sucedía hace 25 años, lo podemos evidenciar en la actualidad, a pesar de que ahora, la llamada *lingüística moderna* tiene más herramientas para clasificar estas cuestiones y, desde la lingüística aplicada a la educación se podría trabajar mejor esta situación observamos que no ocurre la

revitalización del quechua en las escuelas y más bien se les priva a los niños su derecho a ser bilingües quechua castellano y se les somete al aprendizaje de solo el castellano.

La *autoetnografía* es un enfoque y procedimiento de investigación de carácter cualitativo, el cual busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal (autobiografía) con múltiples propósitos, Ellis y Bochner (2000) la definen como:

[U]n género autobiográfico de escritura e investigación que muestra múltiples capas de la conciencia, conectando lo personal a lo cultural. La mirada de ida y vuelta de los autoetnógrafos, primero a través de una amplia lente angular etnográfica, enfocando hacia el exterior sobre los aspectos sociales y culturales de su experiencia personal; después, mirando hacia dentro, exponiendo un 'yo' (self) vulnerable, que se desplaza y puede moverse a través de, refracta, y se resiste a las interpretaciones culturales. (p. 739)

En nuestro caso, daremos cuenta de nuestras biografías lingüísticas para comprender la experiencia personal, cultural y lingüística experimentada en nuestra niñez, esto ayuda a generar conocimientos y de poder transmitirlos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural. Se busca captar con profundidad de la experiencia humana, social y cultural. Para ello, en esta parte nos enfocaremos en la reflexión crítica de la autobiografía y de la etnografía, la cual a su vez viene a ser la autoetnografía como proceso y el producto.

La autoetnografía como método de investigación es impredecible y reflexivo, ya que permite el descubrimiento de uno mismo, facilitando a crear argumentos donde quedan entrelazados los hechos que suceden y las experiencias biográficas.

4.1.1. Primer testimonio

Nací en la comunidad rural de Ccachubamba, departamento de Ayacucho hace 25 años. Mi madre y mis abuelas me enseñaban el quechua y al mismo tiempo mi padre me enseñaba el castellano. Recuerdo que cuando era niña me gustaba que mis abuelas me cuenten historias, cuentos en quechua; por ejemplo, cuando íbamos a la chacra a sembrar, cosechar productos

agrícolas, cuando salíamos a pastorear a nuestros ganados, disfrutaba mucho esos momentos y aún recuerdo todo ese acontecimiento, sin embargo, mi padre no quería que me hablen en el quechua porque no quería que mi castellano sea interferido por el quechua conocido como *el mote*. Así, me dejaron de hablar quechua y me hablaron solo en castellano. En la escuela los docentes solo enseñaban en el castellano, ya que no dominaban la lengua materna de la comunidad y si enseñaban, generaban confusión en los estudiantes.

Por tanto, los estudiantes se tenían que adaptar a la lengua de los docentes con tal de aprender algo en la escuela y, por esta, razón el castellano predomina en mi comunidad, dejando como por obligación la lengua quechua y esto cada vez más fue creciendo y en la actualidad los niños ya no hablan el quechua y fue reemplazado por el castellano, solamente los abuelos continúan con el uso de la lengua quechua e incluso los padres de hoy, prefieren que sus hijos hablen solo el castellano, olvidando su cultura, vivencias y su lengua originaria.

Es así que los docentes no me hablaban en quechua por ello, dejé de lado el idioma quechua toda mi etapa de niñez y adolescencia; es decir durante mi formación de mi identidad personal y cultural ,es así que mi lengua materna quedó oprimida hasta la etapa universitaria ,cuando empecé a estudiar la carrera de educación y pude darme cuenta la necesidad de comunicarme en mi lengua materna, ya que hay muchos niños al igual que yo, en las zonas rurales, incluso en zonas urbanas las personas migrantes están pasando por el mismo caso, sus lenguas están siendo oprimidas por otra lengua mayoritaria, no porque ellos quieran sino porque es una lengua minoritaria y oprimida. La necesidad e importancia de comunicarse en quechua es por ejemplo cuando quieres saber sus raíces, cultura y vivencias de una comunidad, quienes te cuentan son los abuelos(as), y en su mayoría los antepasados se comunican en su lengua materna; entonces es desde ahí la necesidad de aprender las lenguas de tus padres y abuelos para poder facilitar la comunicación con los demás y esto puede seguir transmitiendo de generación en generación.

4.1.2. Segundo testimonio

Nací el 01 de octubre del 2006 en la comunidad de Ninabamba, en el Departamento de Ayacucho, Provincia La Mar, somos 7 hermanos y soy la última de ellos, mis padres son de la misma comunidad, estudié en la escuela de mi comunidad, mis primeras lenguas fueron el castellano mis hermanos mayores y mi padre me hablaban más en castellano y al mismo tiempo mi madre me enseñó hablar el quechua, ya que ella se comunica solo en quechua y yo estaba en constante comunicación con mi madre, siempre solía estar en la casa con mi mamá y nos comunicamos en quechua, es así que aprendí de ella, en cambio mi padre, tanto mis hermanos mayores se comunican en quechua y castellano, mi padre y mis hermanos mayores priorizaron hablar en castellano, por ello aprendí más rápido a hablar el castellano, mi papá y mis hermanas decían que si hablo más el quechua tendría la dificultad de aprender y expresarse en la escuela y yo, como era una niña, tenía miedo a que me pase eso, tener dificultad de hablar castellano. Mis hermanos, desde muy pequeños, se comunicaban en quechua y el castellano lo aprendieron en la escuela y la vez con mi padre, mientras mi mamá se comunicaba con todos mis hermanos solamente en quechua ya que ella tiene dificultad de hablar el castellano, es decir, mi mamá tiene un castellano pasivo. Sin embargo, mis hermanos desde pequeños aprendimos el quechua y el castellano es la lengua adquirida en la escuela y en la casa es solo de comunicación con mi padre. En mi escuela no me enseñaron el quechua hasta el 5to grado de primaria solo me enseñaban en castellano, yo no tenía dificultad en aprender en castellano en la escuela ya que sabía hablar en castellano desde muy pequeña y se me hacía más fácil, en sexto grado ya me enseñaron el quechua solo los viernes, mi profesora no dominaba mucho el quechua, más aprendía de mi madre, ya que la profesora tenía dificultad en hablar, me gusta hablar en quechua lo hablo pocas veces en la escuela, en la casa hablo con mi mamá y con los vecinos interactúo en quechua, y el castellano lo uso más para hablar en la escuela , cuando voy de compras y con mis amigas.

4.1.3. Tercer testimonio

Nací en Apurímac, provincia de Chincheros, en centro poblado de Huamburque, actualmente capital del distrito El Porvenir, soy la tercera de mis hermanos mayores, desde muy pequeños mis padres se comunicaban con nosotros solamente en quechua o sea, el quechua es nuestra lengua materna, hasta que tuve 10 años me llevaron a la ciudad de Lima por tema de estudios a vivir con mis tíos, desde aquella fecha adquirí la lengua castellana, entonces mi lengua materna que era quechua se me fue olvidando con el pasar del tiempo, ya que solo se comunicaban en castellano durante toda mi formación académica en las instituciones de nuestra capital. Hasta que pasaron aproximadamente 15 años después, mis hermanos que se quedaron en la sierra (en mi comunidad) se comunicaban en quechua con mis padres y abuelos durante toda su infancia y adolescencia, y también el castellano fue adquiriendo en las escuelas, podría decirse que el castellano y quechua aprendieron paralelamente. Es así que yo decido viajar a visitar a mis padres, donde ahí veo que mis hermanos se comunicaban en quechua y conmigo solamente se comunican en castellano, esto me hacía sentir vergüenza porque me era difícil pronunciar o hablar en quechua, sentí que el quechua que aprendí en aquellos años de mi niñez se me había olvidado, e, incluso, actualmente, mis últimas hermanas que se encuentran en Lima se comunican en quechua con mis hermanos(as), y hablan con tanta naturalidad, con esa riqueza cultural que tienen, en cambio, yo solo los entiendo pero no puedo comunicarme en quechua, además uno de mis hermanos me dice: “cómo no vas a saber quechua si eres serrana, a ver di algo”, y cuando trato de hablar mi quechua, se ríe y esto me da vergüenza por la forma que pronuncia, personalmente, me hubiese gustado que mis tíos me siguieran hablando en quechua cuando en aquella fecha había migrado a la ciudad, porque mis tíos realmente eran quechua hablantes y migrantes de mi pueblo, pero, ellos prefirieron que aprenda solo castellano por tema de que no tenga dificultades cuando sea grande con el llamado motoseo. Puedo decir que me encuentro en un lenguaje pasivo.

4.1.4. Análisis de los testimonios

Al leer los testimonios, nos damos cuenta, con el primer testimonio, que los padres influyen mucho en el aprendizaje de la lengua indígena, asimismo, se puede observar el mismo problema de los profesores que no dominan la lengua indígena de los alumnos y esto obliga a los estudiantes adaptarse a la lengua que la maestra domina. Asimismo, en el segundo testimonio vemos el mismo problema del docente que no dominaba y no enseñaba en la escuela en su lengua indígena. Los padres de hoy son jóvenes y prefieren que sus hijos hablen solo el castellano, olvidando su cultura, vivencias y su lengua originaria, el quechua; sin embargo si esta escuela hubiera sido atendida como una escuela EIB, con docentes que manejen la lengua indígena, los docentes habrían sido un puente de enseñanzas significativos, tomando en cuenta su lengua materna y cultura de los estudiantes y estamos seguras de que hoy en día los niños seguirán hablando su lengua y con ella y fortaleciendo; sin embargo, es lamentable y triste saber que se dio prioridad a una segunda lengua por necesidad y dejando oprimido la lengua materna, y con ella su identidad cultural de cada niño y de la comunidad, y también se observa que las comunidades indígenas han perdido su lengua originaria por la imposición del castellano y creyendo que el castellano es mejor que la lengua indígena.

En ambos testimonios podemos darnos cuenta de que la lengua materna es desarrollada con menor fluidez tanto en la oralidad y escritura a diferencia de la segunda lengua ,en este caso el castellano ,ya que se trabajó con mayor fluidez la L2 .Esto no implica que el hecho de que no manejen con fluidez la lengua materna desconozcan sus tradiciones o vivencias de su comunidad, si no son personas que pueden comunicarse e interactuar de acuerdo al contexto donde se encuentran; y conocen por lo menos una parte de su origen ,aunque la lengua materna no es como una prioridad ,es decir no le dan el mayor uso como al castellano en todo los ámbitos educativos y sociales.

4.2. La (no) enseñanza del quechua como lengua de herencia a los estudiantes de la Institución Educativa N° 56118 de Pampamarca.

A continuación, explicaremos los problemas que hemos encontrado en una Institución educativa que se ha establecido como del EL3. En primer lugar, creemos que un gran problema es, además de los errores conceptuales de L1 y L2 que ya hemos señalado, es que se deje de la IE, la caracterización sociolingüística, sin tomar en cuenta las opiniones de la comunidad; porque lo que se ha observado es que no existe ninguna consulta sobre la revitalización de la lengua originaria y la cultura. En las siguientes líneas expondremos el caso de la institución educativa N° 56118 de Pampamarca, ubicada en la Comunidad de Pampamarca Urinsaya, en el distrito de Pampamarca, provincia de Canas, departamento de Cusco, la población de la comunidad en su mayoría son quechua hablantes (80% según el último censo del INEI); sin embargo, a pesar de que los niños son socializados en quechua cuando son pequeños, los padres pasan a hablarles en castellano, esto por muchos motivos, los principales son que los padres han internalizado la idea de que hablar una lengua originaria es sinónimo de discriminación, además se argumenta que el quechua genera falta de oportunidades en el trabajo; asimismo, mencionan que para la enseñanza del quechua no hay instituciones educativas que eduquen en las lenguas originarias, esto quiere decir que la educación en lenguas originarias como el quechua se estanca en los colegios o muchas veces solo en la escuela ,y no se cuenta con instituciones de formación superior en las lenguas indígenas, entonces no le ven mayor valor al quechua en el mercado lingüístico, usando los términos de Bourdieu. De otro lado, los maestros no se preocupan en concientizar a la población sobre la importancia del quechua y la cultura de la comunidad en la educación de los estudiantes, más, al contrario, para los maestros esta negativa de los padres es una ventaja, ya que algunos de ellos no manejan la escritura de la lengua, ni saben utilizar los materiales, ni han sido capacitados en cómo enseñar en EIB. Estas razones, han llevado, entre otras, a que los niños sean, en su mayoría, monolingües **hablantes** de castellano, aunque muchos son, en realidad bilingües **hablantes/oyentes de castellano y oyentes de quechua**. Estos niños, a quienes se les llama bilingües de herencia, en este caso específico, **quechuas de herencia**, que entienden quechua,

pero no lo hablan, tendrían todo el derecho a aprender quechua como su lengua de herencia, en esa escuela que se cataloga como bilingüe del escenario 3, pero la enseñanza del quechua en la institución no se da, a pesar de que, la institución educativa considera ser una institución que imparte una educación intercultural bilingüe, si bien es cierto la institución considera el quechua como un curso, pero los maestros nada hacen para respetarla, pues aunque tienen un bloque preestablecido para la enseñanza del quechua “como segunda lengua”, en tal hora se dictan otros cursos, que no tienen nada que ver con el quechua.

4.3.RESULTADOS

4.3.1. Limitaciones de la propuesta del escenario lingüístico tres

4.3.1.1. Política Sectorial EIB

En “La Política Sectorial de Educación Intercultural para Todos y Todas (EIT) y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” (Minedu,2018), en adelante, la Política, se enmarcan las políticas de la educación del Perú que buscan lograr una educación de calidad a la población estudiantil, en la que la interculturalidad es un eje transversal, como lo señala el inciso 8 de la Ley General de Educación. La finalidad de esta Política se consigna como:

“[G]arantizar aprendizajes pertinentes y de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de todo el Perú, desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socio ambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género.” (p.25)

Se parte de un reconocimiento positivo de la diversidad, y este es un concepto que podríamos calificar de “interculturalidad armónica”, que no reconoce los conflictos socio ambiental, cultural, lingüo culturales, etc. Desde nuestro *país* es muy complicado llegar a la construcción de una sociedad democrática, como señala López (2019) se distancia del verdadero sentido de lo que es la interculturalidad, a saber, “La necesidad de romper las asimetrías y luchar contra la discriminación y el racismo atávicos, y, en general, de superar la desigualdad.” (p.51).

Es decir, el autor hace énfasis en que primero debemos reconocer los conflictos que existen, desde ahí podemos abrir un camino hacia un pensamiento democrático a todos los ciudadanos.

En lo que se refiere a la EIB, la Política menciona lo siguiente:

El Ministerio de Educación tiene como una de sus políticas prioritarias de equidad la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), orientada a estudiantes de pueblos originarios. Así, quienes forman parte de los pueblos originarios tienen derecho a aprender a partir de sus referentes culturales y lingüísticos, así como a acceder a otros códigos culturales con las mismas oportunidades que todos los estudiantes del país. De igual modo, tienen derecho a aprender el castellano como lengua para la comunicación nacional, y una lengua extranjera para la comunicación en contextos más amplios. Considerando que los contextos sociolingüísticos son cambiantes y **las nuevas generaciones están, en muchos casos, perdiendo la lengua de sus madres, padres, abuelas y abuelos**, es también un derecho de los estudiantes indígenas aprender y revitalizar la lengua de sus ancestros como vehículo de acceso a su herencia cultural y afirmación de su identidad. **Esto último, por voluntad explícita de padres y madres, la escuela y la comunidad en la que vive esta población estudiantil.** (énfasis nuestro).

Aún no hemos hablado de los escenarios lingüísticos, pero valdría la pena reflexionar sobre un punto que señala la Política, ¿Sí las nuevas generaciones están perdiendo la lengua de sus padres y madres, podrán ellos y ellas mismas/os tener la voluntad explícita de que ésta se enseñe en la escuela? Aquí encontramos una contradicción que debería reflexionarse, porque, realmente, esta propuesta de la enseñanza de lengua originaria como lengua materna y la del castellano como L2 es hace cinco décadas y podemos evidenciar en nuestras autoetnografías, ya que cada uno de nosotras tenemos biografías lingüísticas diferentes, a pesar de que somos quechua hablantes de la misma variante lingüística.

Más adelante, la Política señala:

Entendemos por Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a la política educativa que se orienta a formar niños, niñas adolescentes, jóvenes, y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural. Para cumplir este

propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural, y que dialoga con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencia, y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria y de y en castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a los estudiantes para poder desenvolverse **tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos.** (Nuestro el énfasis)

Una cuestión que llama la atención es pensar que las indígenas tienen un “medio natural” para poder desenvolverse y vivir, esto se asume que hay un contexto “natural” para el uso de lenguas indígenas, los territorios indígenas y que el castellano es para otros espacios. Entre los fundamentos pedagógicos de esta política, se consigna que es necesario aprender tomando en cuenta la lengua cultura y en la lengua materna de los estudiantes:

La enseñanza de los conocimientos y prácticas de la herencia cultural de la población estudiantil, así como de su lengua originaria, sea esta como lengua materna o como lengua de herencia, hay que resaltar de que la lengua de herencia no solo se refiere a la influencia de la lengua de nuestros antecesores en nuestras vidas, sino también hace referencia a la primera lengua reemplazada por otra, el cual (sic) repercute en que un individuo pierda la capacidad de comunicarse en su lengua inicial.(situaciones en las que por diversas razones tienen ahora el castellano como lengua predominante) la lengua de herencia promueve el sentido de pertenencia a una familia y comunidades locales, lo que fortalece su identidad, autoestima, sentido de pertenencia y autonomía. Esto les da seguridad y redundante positivamente en la mejora de sus aprendizajes.

Un aprendizaje cultural y lingüísticamente situado contribuye a fortalecer la dimensión afectiva, que es determinante para un aprendizaje efectivo.

Creemos que es necesario comprender claramente la definición teórica de lo que es lengua de herencia, y esto será explicado en este documento, en la parte de nuestro marco de referencia, porque en la política se confunden los conceptos y se cree que la lengua de herencia no puede ser lengua materna y nosotros defenderemos en este artículo que sí es, sino que no es lengua de

comunicación, como lo dicen muchos teóricos (Montrul (2013), Polinsky & Kagan (2007) Putnam & Sánchez (2013) , entre otros).

4.3.1.2. Propuesta pedagógica de EIB

El documento titulado “Hacia una propuesta pedagógica EIB” (2013) expresa la importancia de una “Educación culturalmente pertinente y resalta la revalorización de las lenguas indígenas”, sostiene que la “Educación Intercultural Bilingüe” es aquella que respeta e incorpora en el desarrollo de enseñanza - aprendizaje, la sabiduría, cosmovisión, costumbres, tradiciones, historia, lengua de nuestros pueblos indígenas y con ello se busca que los infantes y adolescentes integrantes de una cultura originaria, alcancen aprendizajes basados en su cultura, que les permita desenvolverse como ciudadanos con derechos y responsabilidades que puedan utilizar su lengua, el castellano y una lengua extranjera.

No es este lugar para hablar del impacto de la propuesta, ya que en estos seis años de la propuesta no se ha logrado consolidar materiales ni en lengua originaria tampoco en castellano; sin embargo, en comunicación y personal social, se sabe que están rehaciendo los materiales de castellano como segunda lengua.

4.3.1.3. La propuesta de los escenarios lingüísticos

El Minedu (2013) define los escenarios o situaciones lingüísticas como la descripción que se aproxima a la realidad **sociolingüística (realidad de la lengua en la comunidad)** y **psicolingüística (grado de conocimiento de la lengua en los niños)**. Del mismo modo, argumenta que el escenario o situación lingüística identificada puede cambiar de forma apresurada o lenta en el transcurso del tiempo, esto dependerá de los procesos de aprendizaje relacionados a la lengua de menor dominio de cada niño(a), esto también puede variar de acuerdo con las condiciones que se le da a la lengua en la propia comunidad y en la escuela.

Minedu (2013) identifica cuatro escenarios lingüísticos” (pp.11- 13) (Cuatro niveles de conocimiento de una lengua en medio de otras). Una de las dificultades que encontramos con los

escenarios lingüísticos es que se mezclan criterios sociolingüísticos y psicolingüísticos. En propuestas anteriores, las caracterizaciones estaban más claras y la realidad psicolingüística, el nivel de conocimiento de la lengua e los niños, no era para la propuesta de escenarios lingüísticos sino para niveles de dominio de lengua: básico, intermedio, avanzado. En la siguiente tabla podemos observar los escenarios y las breves descripciones de estas.

Tabla 2

Escenario lingüístico

ESCENARIOS	DESCRIPCIÓN.
Escenario 1	Niños(as) monolingües en la lengua originaria, utilizan la lengua indígena para comunicarse con sus pares en los diferentes ámbitos.
Escenario 2	Se comunica aceptablemente en situaciones diferentes, en las dos lenguas existentes en la comunidad. En este escenario puede haber estudiantes que son bilingües de cuna
Escenario 3	Niños(as) con lengua de herencia, entienden y hablan la lengua originaria de manera incipiente. (Los padres, abuelos se comunican entre ellos en quechua u otra lengua originaria, pero con el niño emplean el castellano como medio de comunicación).
Escenario 4	Niños(as) monolingües se comunican solo en el castellano, ya que está predomina en todo ámbito; en este escenario la lengua indígena ha sido reemplazado por el castellano (la lengua indígena es solo hablado por los abuelos).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Minedu

Para identificar el escenario lingüístico en el que se ubica un niño, se toma en consideración el nivel de conocimiento que el estudiante posee sobre lengua originaria y el uso

que le designa a esta. Los escenarios lingüísticos son una guía con el que el maestro peruano debe planificar su trabajo pedagógico. En la actualidad esta propuesta se circunscribe a niños indígenas de ámbitos rurales, aunque en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 se habla ya de EIB en espacios urbanos.

Cabe resaltar que la distinción del dominio de una lengua originaria se impulsa para revalorizar las 48 lenguas originarias del Perú desde la educación, en este caso centrada solo en las escuelas. Un escenario lingüístico en el que a los niños les enseñan en las dos lenguas, donde se desarrollen habilidades lingüísticas y metalingüísticas en las dos lenguas, aprendizajes significativos donde los niños usen las lenguas de manera creativa es lo ideal.

4.3.1.3.1. Escenario Lingüístico 2

Creemos necesario hacer una lectura crítica sobre el escenario lingüístico dos:

“Los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero **manejan** también el castellano y **se comunican aceptablemente** en ambas lenguas. Logran usar las dos lenguas indistintamente o en situaciones diferenciadas. [...] Esto se da en el aula con algunas diferencias en los grados de bilingüismo de los estudiantes. En este escenario puede haber estudiantes que son bilingües de cuna” (Minedu 2013: 62).

Hay varias cuestiones que nos interesa mencionar aquí:

1. Primero, se nos dice que los niños tienen una lengua originaria como L1 y que **manejan** el castellano y no nos queda claro qué significa *manejar* una lengua, es decir, el niño la tiene para cierta competencia comunicativa, que **se observa** en este *manejar*, pero no sabemos si la tiene para habilidades cognitivas **que no se observan**, porque estas *no se manejan*, no son comunicativas.
2. Luego se nos dice, **se comunican aceptablemente en ambas lenguas** y aquí nos preguntamos ¿Qué se evalúa, para determinar el manejo aceptable de una lengua? ¿El conocimiento, el

entendimiento, la competencia lingüística o la competencia comunicativa de las lenguas? Cómo medimos, la aceptabilidad y, luego se señala que su uso puede ser indistinto o diferenciado. Nuevamente, nos preocupa que nos quedemos en el ámbito de la comunicación, este uso indistinto o diferenciado nos está señalando la necesidad de indagar sobre distintas habilidades cognitivas.

3. Cuando se sostiene que se da en el aula con diferencias en los grados de bilingüismo de los estudiantes, ya lo de *aceptablemente* varía, y aquí creemos que, por experiencias propias, no se debería considerar necesariamente en este escenario a niños que tienen la lengua originaria como primera lengua sino puede también ser el castellano como primera lengua.
4. Por último, se habla de *bilingües de cuna*, que desde el Minedu se entiende a bilingües hablantes de las dos lenguas, como vemos, entonces, estamos ante una gama muy amplia dentro del escenario dos que no llega a definirse satisfactoriamente y que se presta a muchas interrogantes no resueltas.

4.3.1.3.2. El escenario lingüístico 3

La propuesta pedagógica (2013) lo define de la siguiente manera:

Los niños y niñas hablan **castellano como primera lengua**, pero comprenden y hablan de manera **incipiente la lengua originaria**. Sus padres y abuelos todavía se comunican en la lengua originaria entre ellos, pero se dirigen a los niños en castellano. Ellos están familiarizados con la lengua indígena, y eventualmente la usan, pero tienen una valoración negativa de su uso. Sin embargo, el contexto es favorable para el aprendizaje de esta lengua como segunda lengua o el desarrollo del bilingüismo. Asimismo, en este mismo escenario se encuentran niños y niñas que manejan ambas lenguas, pero con una tendencia a dejar de lado la lengua originaria. (p.62, énfasis en el original)

Como se observa, los niños comprenden la lengua, por eso es por lo que pueden responder, más allá de que sea de manera incipiente o no, ellos tienen un conocimiento de la lengua, y es

esto en lo que queremos insistir, no son *hablantes* de la lengua, pero sí son *oyentes* de esta (Sánchez, L. comunicación personal). Nosotras tenemos algunas preocupaciones con esa definición:

1. No hay razón para decir que la lengua materna de los niños sea el castellano, el hecho de que los niños sean hablantes más fluidos en castellano no quiere decir que esta sea su lengua materna.
2. Si los niños son *oyentes* de la lengua indígena; es decir, si la entienden esta no es una segunda lengua, no es como cuando se les enseña castellano como segunda lengua, esta lengua está en el cerebro de estos niños, aunque ellos no puedan producirla y su lengua predominante sea el castellano.

Estos niños, desde una visión más amplia son **bilingües** porque **entienden** la lengua indígena, el problema es que desde el Minedu se está considerando solo las capacidades comunicativas aquí, es importante tener presente que hay muchas acepciones de bilingüismo y que no debemos creer que un bilingüe es solamente aquel que se comunica en dos lenguas, sino que también son bilingües quienes entienden una lengua, aunque no se comuniquen en ella; debemos de ampliar nuestra concepción de bilingüismo, Montrul. (2013) sostiene:

[D]efinir exactamente lo que es ser bilingüe no es tan sencillo ya que existen muchos factores que definen el ser bilingüe. Estos factores tienen que ver con la adquisición de las lenguas, el conocimiento de las lenguas, el uso de las lenguas en contextos adecuados y con las habilidades del individuo en lo que respecta al conocimiento lingüístico y la actuación (habla, comprensión oral y escrita, escritura) en las dos lenguas (pág. 7).

Así, podríamos analizar la siguiente posibilidad (que podemos haberla vivido cualquiera de nosotras, como estudiantes indígenas): niños de las zonas rurales alto andinas de educación inicial que tienen dos lenguas maternas, una lengua indígena y el castellano (bilingües de cuna). En la escuela, la lengua que se utiliza es el castellano y los maestros les dicen a los padres que dejen de hablarles a sus hijos en la lengua indígena porque esto “retrasa el desarrollo del

castellano”; los padres se ven forzados a no seguir hablándoles a sus hijos en la lengua indígena, ni a los que están en la Institución Educativa inicial ni a los hermanos menores, pensemos que hay uno de dos años, por ejemplo, al que y solo continúan con la lengua castellana, pues así se cree que podrán sus niños lograrán un aprendizaje óptimo. En este caso, estos niños no es que tengan el castellano como lengua materna, como se señala en la propuesta pedagógica, estos niños tenían dos lenguas maternas y una ha dejado de ser usada comunicativamente porque se le han vulnerado sus derechos lingüísticos en la escuela, la escuela le ha quitado su lengua a un niño de educación inicial y a su hermanito que ni siquiera había ingresado a esta. La lengua originaria no es solo la lengua de sus abuelos, era también la lengua de estos niños, es por ello por lo que ellos pueden contestar con algunas palabras, porque entienden, porque son bilingües de herencia, si es que seguimos la definición bilingüe de Montrul; entonces debemos redefinir la idea de bilingüe y de lengua de herencia que maneja el Ministerio, para construir una propuesta que no vulnere los derechos educacionales y lingüísticos de los niños indígenas. Por ello, preferimos la definición de Putnam y Sánchez (2013:2019)

Un hablante de herencia es un individuo que adquirió una gramática L1 (hasta cierto punto de éxito) de una lengua que no es la lengua socialmente dominante en un área geográfica determinada. Los hablantes de herencia se definen, además, como individuos que alcanzan un alto grado de fluidez en una L2, tanto que se convierte en su idioma dominante durante el resto de su vida. Los hablantes de herencia pueden haber comenzado a aprender la lengua dominante en la primera infancia en el hogar y fuera del hogar, o pueden haber comenzado la adquisición de su segunda lengua en la escuela (p. 479)

Así, en el caso que nos convoca, estamos ante hablantes de herencia que han adquirido una lengua originaria (L1) que pueden entender y que no es una lengua socialmente dominante, sino que es una lengua sin prestigio, la lengua de prestigio, como sabemos, es el castellano, es en esta lengua donde estos niños han alcanzado fluidez y es su idioma dominante. El castellano lo pueden haber aprendido en su primera infancia en el hogar; entonces, estos niños bilingües de herencia pueden ser bilingües de cuna y esto no quiere decir que estos niños **hablen** las dos

lenguas, sino que las **entiendan**. Al respecto, muchas veces hemos escuchado por parte de ciertos especialistas del Minedu decir que los maestros EIB confunden lengua materna con lengua originaria y que esto no es así, porque la lengua materna puede ser el castellano y que la lengua originaria puede ser la segunda lengua; creemos que intuitivamente los maestros tienen más internalizado el concepto de lengua de herencia que el Minedu.

4.3.1.3.3. Cómo realizar las ubicaciones en los distintos escenarios

La caracterización sociolingüística es definida así:

La caracterización sociolingüística es la información cualitativa-descriptiva sobre los contextos y los momentos en que se habla la lengua materna y la segunda lengua en una comunidad y **fuera de ella**. Asimismo, se trata de identificar qué lenguas hablan, quiénes les hablan, de qué generaciones y quienes transmiten **la lengua materna y la segunda lengua en la comunidad**. Esta información general nos permite evaluar el contexto de uso de dos o más lenguas en la comunidad y en la institución educativa donde se encuentran los niños y niñas. (Minedu 2013, 14, énfasis nuestro)

Creemos que, para hacer la caracterización sociolingüística de una comunidad, nos importan las lenguas que se hablan en ella, no fuera de ella. Pero lo que es interesante llamar la atención es que se sigue pensando que hay una lengua materna, cuando puede haber dos o más y esta concepción de que solo hay una lengua materna, unida a la de concebir la lengua como objeto comunicativo, es la que arrastra los distintos problemas en las definiciones de las caracterizaciones de los escenarios y de la propuesta de lenguas de la EIB.

Creemos que una caracterización más precisa en contextos de diversidad lingüística, ayudaría a los docentes a identificar escenarios lingüísticos en las escuelas donde trabajan, que les permitirían recoger las necesidades y realidades para contar con herramientas que les sirvan para desarrollar las sesiones de aprendizajes en el aula, de acuerdo a la situación que diagnóstica, esto sería lo ideal, sin embargo, no sucede así, los fascículos que ha preparado el Minedu para la

caracterización sociolingüística, por ejemplo, supone un trabajo muy fatigoso, que permitirá al docente llegar a conclusiones del tipo:

- La lengua originaria ya no se habla en la comunidad, es decir, más se habla castellano en todas las situaciones y contextos.
- La lengua originaria se habla solo en el hogar y en el resto de los contextos se usa castellano.
- La lengua originaria se habla en todas las situaciones y contextos, mientras que el uso de castellano es restringido. Minedu 2013 :33)

Sin duda, el docente más que esto necesita estrategias que le permitan trabajar en estos distintos contextos, pero como nos informó una especialista del Ministerio “todavía no se están atendiendo todos los escenarios”.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.3. Conclusiones

A partir de la investigación planteada, podemos plantear las conclusiones que se numeran:

1. Como hemos podido apreciar a lo largo de esta investigación, la conceptualización que la Minedu brinda para el EL3 afecta a muchos ciudadanos de las escuelas rurales del Perú; puesto que, no permite una clasificación lingüística eficaz de los estudiantes, motivo por el cual muchas veces se deja de lado las leguas originarias y estas en el futuro corren el riesgo de terminar como leguas de herencia. Al no considerar la lengua materna de los estudiantes en su desarrollo académico, se estaría vulnerando los derechos lingüísticos que ampara a todo niño.
2. Los documentos del Minedu señalan que los niños tienen derecho a recibir una enseñanza en su lengua materna; sin embargo, desde la caracterización de los escenarios lingüísticos hay vulneración a sus derechos porque a la hora de considerar sus lenguas maternas, se piensa solo en la lengua desde su facultad comunicativa, solo se toma en cuenta a los hablantes de la lengua y no a los oyentes de la misma; es decir, se quedan solo en lo comunicativo, en lo sociolingüístico y no en lo psicolingüístico.
3. Si bien, hay teorías que toman en cuenta los factores sociolingüísticos y buscan relajar ciertos conceptos como las de lengua materna y segunda lengua y nos dicen que estamos ante “viejas categorías”; sin percatarse que estos nuevos bilingüismos son, de hecho, asuntos de desplazamientos lingüísticos que afectan los derechos de los hablantes de las lenguas vulneradas, porque no se dan “nuevos bilingüismos” en hablantes de lenguas dominantes como castellanohablantes que se vuelvan bilingües del castellano y una lengua indígena para el desarrollo de los aprendizajes, es fundamental, tomar también los aspectos cognitivos, sobre todo en educación; así no se debe descuidar las lenguas de herencia de los niños de las escuelas rurales. La enseñanza de la lengua indígena de los niños en las escuelas es un medio indispensable por el cual desarrollan sus aprendizajes

a través de la interacción con sus pares, familia, y comunidad. Por tal razón, debe ser una prioridad la enseñanza y uso de la lengua materna de los niños en las escuelas.

4. Pensar que la lengua de herencia se debe trabajar como segunda lengua significa ignorar que los niños son oyentes de sus lenguas y tienen algún dominio de la misma, por lo tanto, no se puede trabajar como si se enseñara una lengua extranjera o una lengua ajena a su comunidad, es una lengua propia, en la que se expresa su cultura, contextualizada a su entorno y a la que, desde hace mucho tiempo no se le ha dado el tratamiento necesario.
5. Desde nuestras autoetnografías se ha podido apreciar cómo la lengua quechua no es desarrollada en la escuela por el hecho de que no se tiene conocimiento alguno para su tratamiento en clase y cómo estas fueron interrumpidas, precisamente porque no se tiene conocimiento del concepto de la lengua de herencia y cómo esta debe ser tratada en las aulas para desarrollar aprendizajes significativos.
6. La postergación del quechua en la escuela la Institución Educativa N° 56118 de Pampamarca es una muestra de lo peligroso que puede resultar esta errónea clasificación de lengua de herencia en el desarrollo de los aprendizajes de los niños.

5.4. Recomendaciones

1. Se recomienda al Ministerio de Educación revisar y replantear los conceptos de los escenarios lingüísticos, priorizando el escenario 3, ya que no siempre será el castellano la primera lengua de un individuo, sino que puede ser la lengua originaria, la diferencia está en que la originaria es interrumpida en la etapa adquisición inicial y se le reemplaza con la lengua predominando, retrasando así a la lengua originaria como lengua de herencia; cabe mencionar que la discriminación y la escuela influyen en la continuidad del uso las lenguas indígenas que luego trae como consecuencia que se conviertan en una lengua de herencia en un niño o niña.
2. Es una prioridad impostergable atender a los bilingües de herencia en las escuelas EIB, puesto que, al ubicar al estudiante a este escenario, muchas veces se comete el error de priorizar la lengua predominante y dejar totalmente de lado a la lengua originaria presente en el niño, como parte de esto, las políticas aportan al reemplazo lingüístico.
3. Los docentes de las instituciones EIB deben estar capacitados y comprometidos con la enseñanza y uso de la lengua y cultura quechua para el desarrollo académico de los niños y niñas quechuas. Asimismo, los maestros deben generar confianza hacia a los estudiantes para que tengan libertad de expresión sin incomodidad o timidez ya sea dentro o fuera del aula. Además, los docentes deben ser monitoreados permanentemente no solo por las instituciones competentes sino también por los propios padres de familia y la comunidad, quien debe velar y exigir una enseñanza en sus lenguas y trabajar en la lengua de herencia.
4. Es primordial trabajar el EL3 en conjunto; es decir, con toda la comunidad educativa partiendo desde el estado, comunidad, maestros, academia y estudiantes. Se debe abordar la problemática tomando acciones de la mano con el pueblo realizando políticas públicas las cuales sean puestas en marcha para beneficio de los niños y niñas.
5. Las escuelas deben trabajar en el fortalecimiento de la identidad y autoestima de los niños y niñas indígenas, puesto que, la discriminación es uno de los principales factores, para que los padres se opongan a la transmisión o enseñanza de la lengua originaria, es de esta forma que

se genera la lengua de herencia, motivo por el cual cuando se realiza la clasificación se obvia y se comete el grave error de ubicarlos en los escenarios no correspondientes.

6. Los docentes que trabajan en comunidades indígenas deben manejar la lengua de dicha comunidad, puesto que, es uno de los aspectos que le permitirá identificar los escenarios lingüísticos en las que se encuentran los estudiantes, asimismo un maestro que labore en comunidades originarias no deben ser ajenos a la cultura de la comunidad, al contrario este deberá trabajar para integración de la comunidad como factor educativo, pues, la comunidad no puede estar ajeno a la educación ni la educación puede estar ajeno al contexto social del estudiante, para el cumplimiento de dicho aspecto es necesario que el estado vigile más las educación de las comunidades indígenas.

Referencias bibliográficas

- Arias, G.F. (2012) *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Caracas-Venezuela. Editorial Episteme, C.A,67-68.
- Charli G. V. (2007) Expresión autoetnográfica: conciencia de oposición en las literaturas de los Estados Unidos. *Revista de Antropología social*, 17, 73-94.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid. McGrawHill, pp 448. *Education in the knowledge society (EKS)*, (4), 10.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Research as subject. En: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp.733-761). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249-273.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Guerrero, M.J (2014) El valor de la autoetnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa-España. Recuperado de <https://bit.ly/32ICwEI>
- Guerrero, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. *Revista Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 130-134.
- López, L. E. (2019) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Bolivia. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes) (2019). Recuperado de <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/interculturalidad.pdf>
- Ministerio de Educación (2013a). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad-propuesta pedagógica*. (1ra Edición). Lima-Perú.
- Ministerio de Educación (2013b). *Caracterización sociolingüística. Conociendo el uso de lenguas en nuestra comunidad e institución educativa*. Recuperado de: https://www.drelp.gob.pe/DIGEIBIRA/COMUNICADOS/Caracterizaci%20ocio%20linguistica_fasciculo%201.pdf

Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.
Recuperado de:

<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PLAN%20EIB.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://bit.ly/2CPZ2Dn>

Montrul, S. (2013). El bilingüismo en el mundo hispanohablante. John Wiley & Sons.

Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395 Recuperado de: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3382973/polinsky_heritage.pdf?sequence=2

Putnam, M. T., & Sánchez, L. (2013). What’s so incomplete about incomplete acquisition?: A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508.

Putnam, M. T., & Sánchez, L. (2018). ¿Qué hay de incompleto sobre la adquisición incompleta? Un prolegómeno para modelar las gramáticas de la lengua de herencia. (documento interno no publicado)

Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós

Skutnabb-Kangas, T. (2006). Language policy and linguistic human rights. *An introduction to language policy: Theory and method*, 273-291.

ÍNDICE DE TABLA

Tablas	pag.
Tabla 1: Técnicas e instrumentos.....	20
Tabla 2: Escenario Lingüístico	37

ANEXO

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	DISEÑO	INSTRUMENTOS
¿Cuál es la pertinencia conceptual y pedagógica de los principios formulados en EL3 planteado por el Minedu?	<ul style="list-style-type: none">✓ Analizar la pertinencia conceptual del escenario tres, en la propuesta pedagógica “Hacia Una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”✓ Analizar la pertinencia pedagógica del escenario tres, a partir de tres casos etnográficos y una observación a una escuela rural.	El tipo de investigación que estamos realizando se inserta dentro del paradigma cualitativo. Ya que está basada en el análisis bibliográfico, es decir, en la revisión de fuentes documentales relacionadas con el tratamiento del EL3.	<ul style="list-style-type: none">• Observación• Cuaderno de trabajo

TABLA 3

Resumen de materiales de análisis

Documentos	Bibliografía
Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad-propuesta pedagógica.	Ministerio de Educación (2013). (1ra Edición). Lima-Perú.
Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe	Ministerio de Educación. (2018).
Cuaderno de campo	(3 autoetnografías)
Cuaderno de campo	(1 observación a una escuela rural andina)

Fuente: Elaboración propia

Cuaderno de campo

Institución educativa N° 56118 - Pampamarca

Observación: La enseñanza del Quechua I.E.

Fecha: 18 de mayo al 16 de junio

PRIMERA SEMANA

La institución educativa tiene designado dos horas para la enseñanza del quechua; sin embargo, los maestros no respetan dicho horario, pues en lugar de enseñar el quechua como lengua de ~~revitalización~~ revitalización, los profesores pretenden enseñar otros cursos, según ellos "más importantes" → Cabe resaltar que la mayoría de los maestros no hablan ni escriben en quechua.

1 DE JUNIO DEL 2019

En un compartir de huachada, la maestra de 5^{to} grado menciona que le recortaron el sueldo; puesto que, la institución educativa ya no está reconocida como E.I.B.; los demás maestros corroboran la información; pues dicen que llegaron unos especialistas del ministerio y evaluaron a niños de tes blanca que no saben comunicarse en quechua; por tanto, sugieren hacer reclamos ya que aún hay niños que hablan quechua.

6 DE JUNIO DEL 2019

En un diálogo de dos padres familia, mencionan que el quechua ya no tiene tanta importancia, pues no se enseña en la escuela; además si se enseñara no tendría validez más adelante, no sería como un atajo para sus niños, ya que no hay universidades o institutos que enseñen en quechua; mencionan también que hablar quechua en las ciudades es mal visto y por hablar con mote eso accede a trabajos

Resumen de cuaderno de campo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56118 – PAMPAMARCA

Observación: La Enseñanza del Quechua en la I.E.

Fecha: 18 de Mayo al 16 de Junio

PRIMERA SEMANA

La institución educativa tiene designada dos horas para la enseñanza del quechua; sin embargo, los maestros no respetan dicho horario, pues en lugar de enseñar el quechua como lengua de revitalización, los profesores prefieren enseñar otros cursos, que para ellos son más importantes. Cabe resaltar que la mayoría de los maestros no hablan ni escriben en quechua.

1 DE JUNIO DEL 2019

En un compartir de huatiada, la maestra de quinto grado menciona que le recortaron el sueldo, puesto que, la institución educativa ya no está reconocida como EIB, los demás maestros corroboraron la información, pues dicen que llegaron unos especialistas del ministerio y evaluaron a niños de tés blanca que no saben comunicarse en quechua, por tanto, sugieren hacer reclamos ya que aún hay niños que hablan quechua.

6 DE JUNIO DEL 2019

En un diálogo con dos padres de familia, mencionan que el quechua ya no tiene tanta importancia, pues no se enseña en la escuela, además si se enseñara ya tendría validez en el futuro, pues sería un atraso para sus niños ya que no hay universidades que enseñen en quechua, también mencionan que hablar quechua en la ciudades es mal vista y hablar con mote no accedes a trabajos.