

**DEMANDA Y NECESIDAD
DE EDUCACIÓN BILINGÜE**

Lenguas indígenas y castellano en el sur andino peruano

Demanda y necesidad de educación bilingüe

Lenguas indígenas y castellano en el sur andino

Investigadoras:

Madeleine Zúñiga

Liliana Sánchez

Daniela Zacharías



PROGRAMA ESPECIAL MIECEP
Mejoramiento de la Calidad
de la Educación Primaria
Plan Nacional de Capacitación Docente
MINISTERIO DE EDUCACION



Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit
(GTZ) GmbH

Cooperación Técnica
República Federal de Alemania

KfW

Kreditanstalt für
Wiederaufbau

Cooperación Financiera
República Federal de Alemania

Ministro de Educación
DR. FELIPE IGNACIO GARCÍA ESCUDERO

Viceministro de Gestión Pedagógica
LIC. ANGEL JORGE GALLI ALVAREZ

Viceministra de Gestión Institucional
DRA. SUSANA SETO MIYAMOTO

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente
DRA. MARINOLY VELA TÉLLEZ

Jefe de la Unidad de Capacitación Docente
DRA. CARMEN CASTILLO DE TRELLES

Asesor Principal PLANCAD-GTZ-KfW
DR. ROLAND BAECKER

Responsable del estudio
RICARDO CUENCA, PLANCAD-GTZ-KfW

Investigadoras
MADELEINE ZÚÑIGA
LILIANA SÁNCHEZ
DANIELA ZACHARÍAS

Redacción del informe final
MADELEINE ZÚÑIGA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
GTZ, COOPERACIÓN TÉCNICA DE LA
REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA
KfW, COOPERACIÓN FINANCIERA DE LA
REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Tiraje 1000 ejemplares
ISBN 9972-854-00-0
Depósito legal 1501412000-1006

Presentación

Uno de los ejes fundamentales de las políticas de cooperación de la República Federal de Alemania es promover la educación bilingüe intercultural, a través de la planificación de lineamientos educativos que van desde la toma de conciencia de todos los actores involucrados en la educación hasta la formulación de aspectos pedagógicos, como son el diseño de materiales educativos, la formación y capacitación docentes y la propuesta de estructuras curriculares diversificadas en las que se integren los distintos rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad. Consideramos que este énfasis en la promoción de la educación bilingüe intercultural marca el camino para mejorar la calidad educativa y, a la vez, reducir la pobreza.

La cooperación técnica alemana al desarrollo (GTZ), consciente de la importancia del tema, trabaja desde hace varios años en países de América Latina, África y Asia para fomentar la interculturalidad. En el caso específico del Perú, la ejecución de proyectos en el marco de la educación bilingüe (EBI) ha tenido lugar desde el año 1975, con el proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) realizado en Puno. Igualmente, el Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), en el marco de la Cooperación Financiera de Alemania, promueve en varios países de América Latina, desde hace mucho tiempo, la ampliación y mejora de la educación primaria y en particular de la educación bilingüe. En el presente proyecto PLANCAD-GTZ-KfW, el KfW y la GTZ conjuntamente brindan apoyo a la capacitación docente y tienen, entre otras actividades principales, la de incorporar la temática EBI en la capacitación de maestros y maestras en ejercicio. Asimismo, la GTZ tiene planificado iniciar durante el presente año un proyecto de asesoría a la formación de docentes en educación bilingüe (PROFODEBI).

La mayor sensibilidad y respeto hacia la interculturalidad y el multilingüismo en el país por parte de la comunidad educativa y la insuficiente información estadística sobre el tema llevaron a que se concertara, dentro del Ministerio de Educación, el propósito de investigar la demanda y la necesidad de una educación bilingüe intercultural. Sabemos que lo óptimo hubiese sido levantar información de tipo censal, pero la investigación sólo pudo hacerse, por diversas razones, a nivel de muestra; en ella se consideraron los departamentos con mayor presencia y uso de lenguas nativas y correspondientes al ámbito de extrema pobreza.

Los resultados del estudio que ahora presentamos intentan servir de base para dar una nueva mirada a la realidad del Perú, desde la situación bilingüe. Esta nueva visión debe permitir que nos planteemos también nuevos retos y adoptemos las decisiones consecuentes. Todo lo cual no es suficiente. La complejidad del tema debe empujarnos a seguir investigando; y por ello desde aquí invitamos a las autoridades del sector educativo, a las ONGs y a los investigadores a aunar esfuerzos para obtener una mejor percepción de la realidad cultural y multilingüe del Perú, así como de las necesidades respectivas.

Finalmente, quiero felicitar y agradecer al equipo de investigadores y asistentes de campo, al equipo del proyecto PLANCAD-GTZ-KfW, a nuestros colegas del proyecto PROEIB-Andes de Bolivia y a todos los colaboradores que hicieron posible la realización del estudio y su publicación.

Lima, abril de 2000

Roland Baecker
Asesor Principal, PLANCAD-GTZ-KfW

A nuestros lectores

En sentido estricto, al presentar una publicación se deberían comentar aspectos introductorios del tema que se va a tratar; sin embargo, esta vez hemos preferido empezar con un breve recuento de las actividades que durante varios meses realizamos los involucrados en este estudio. Creemos que esto permitirá a nuestros lectores entender mejor la razón fundamental que nos llevó a realizarlo: conocer, desde una perspectiva científica, la necesidad y la demanda de educación bilingüe en nuestro medio.

En noviembre de 1998 se llevó a cabo una reunión de trabajo en Lima para reelaborar el Plan Operativo de la Asesoría al Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que realiza la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) con financiamiento de la Cooperación Financiera de Alemania por medio del Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) a través del proyecto PLANCAD-GTZ-KfW. Como resultado de ese encuentro se detectó que era preciso realizar un estudio sobre la demanda y necesidad de educación bilingüe intercultural en una zona representativa, como la del sur andino peruano. A partir de esa decisión iniciamos la planificación del estudio. Lo primero fue fijar el ámbito que se cubriría, el cual —por razones relativas al área de influencia del proyecto— recayó sobre cinco departamentos del sur andino: Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno.

En enero de 1999 convocamos a un grupo de especialistas en el tema para discutir en una mesa de trabajo los objetivos y la estrategia que deberían seguirse. Luego de varias reuniones de coordinación con la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) del Ministerio de Educación, fue posible realizar un primer diseño.

Como acto seguido, dentro del proyecto conversamos sobre la conformación del equipo para ponerlo en marcha; así, fueron invitadas a participar las lingüistas Madeleine Zúñiga y Liliana Sánchez y la estadígrafa Daniela Zacharías. Igualmente —y gracias a la colaboración del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos de la Universidad Mayor de San Simón y la GTZ (PROEIB Andes) en Cochabamba, Bolivia—, se pudo contar con la participación de 13 estudiantes del programa de maestría, todos ellos bilingües, procedentes de Ecuador, Bolivia y Perú, para efectuar el levantamiento de información en el campo. También participaron otros dos asistentes de campo limeños, quienes, junto con un grupo adicional (de ocho personas), colaboraron en la revisión y transcripción de las entrevistas hechas a niñas y niños.

El primer encuentro entre los asistentes de campo y el equipo responsable de la investigación tuvo lugar en la ciudad de Puno, durante el mes de mayo de 1999. La finalidad de ese taller era informar a los asistentes de campo sobre los objetivos previstos, revisar los instrumentos de recolección de datos y brindarles información general sobre las zonas que se visitarían. Terminado el mismo, los asistentes iniciaron sus viajes a las escuelas seleccionadas y durante cinco semanas recorrieron varios distritos del sur andino, muchos de ellos con dificultades de acceso y comunicación.

Luego de ocho meses de trabajo, múltiples reuniones, viajes y adopción de decisiones, se presentaron los resultados del estudio. Nuestra intención al publicarlos es dar a conocer una visión, aunque parcial, de la realidad socio-lingüística del país y así contribuir con las políticas enmarcadas en la búsqueda de equidad y mejora de la calidad educativa.

Queremos agradecer profundamente el compromiso, profesionalismo y disposición demostrados por el equipo de investigadoras responsables del estudio: Madeleine Zúñiga, Liliana Sánchez y Daniela Zacharías. Asimismo, extender este agradecimiento a nuestros colegas del PROEIB Andes y a Luis Enrique López, Asesor Principal de ese proyecto, por su colaboración y comentarios en las fases iniciales del estudio, así como al equipo administrativo que desde Bolivia colaboró en su coordinación. Especial mención y reconocimiento merecen nuestros asistentes de campo Bertha Barreta, Gabriel Cachimuel,

Vidal Carbajal, Teresa Cárdenas, Adalino Delgado, Carlos Farinango, Fernando García, Roger Jahuirra, Germán Jiménez, Hernán Lauracio, Adán Pari, Raúl Pérez, Veimar Soto y Edwin Tito Quispe, por el entusiasmo y compromiso con los que asumieron la tarea de visitar escuelas en zonas alejadas del Perú. Queremos darles las gracias también a las Direcciones Regionales, Unidades de Servicios Educativos (USES) e Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) por acogerlos y colaborar con ellos. Del mismo modo, al personal de la UNEBI, por los comentarios y las discusiones sobre los lineamientos generales del estudio. Y, finalmente, al equipo del PLANCAD-GTZ-KfW, por los esfuerzos que durante estos meses dedicaron al estudio que hoy estamos presentando.

Nuestras palabras finales son para alentar a las lectoras y lectores de esta publicación a que nos hagan llegar sus comentarios y sugerencias, los cuales contribuirán a que sigamos esforzándonos para el cumplimiento de nuestros propósitos.

Lima, abril de 2000

Ricardo Cuenca
Asesor, PLANCAD-GTZ-KfW

Contenido

Introducción

I. Contexto sociolingüístico, políticas, experiencias e inquietudes sobre la educación	6
1. Del monolingüismo al bilingüismo	6
2. Las políticas	8
3. Modelos	10
4. Nuevas inquietudes	17
II. Estudio de las demandas y necesidades en el sur andino	19
1. Antecedentes	19
2. Presupuestos	21
3. Objetivos	23
III. Diseño e implementación del estudio	26
1. Estudios previos	26
2. Diseño de la muestra	27
3. Los instrumentos	30
4. El trabajo de campo	32
5. Análisis de la información	36
IV. Hallazgos sobre la demanda de educación bilingüe	40
1. Demandas de padres y profesores	40
2. Valoración de la lengua nativa y el castellano	43

V. La necesidad de educación bilingüe en el sur andino	47
1. Las lenguas de los niños y su entorno	47
2. Las lenguas en el aula	49
3. El castellano de los niños bilingües al concluir la primaria	53
VI. Conclusiones	67
VII. Recomendaciones	71
Glosario	75
Bibliografía	77
ANEXOS	81

Introducción

DESDE HACE ALGUNOS AÑOS el Perú viene introduciendo importantes cambios educativos en todos los niveles del sistema escolarizado nacional; nos sumamos así a los países latinoamericanos que nos antecedieron en el proceso de reformas educativas de la última década. De los principios, ejes y enfoques pedagógicos comprendidos en este proceso de modernización educativa, destacamos aquí algunos que presentan un reto particular para una nación pluricultural y multilingüe como la nuestra.

En primer lugar está la necesidad de centrar la atención del proceso educativo en *el niño como sujeto de aprendizaje* y no como objeto de educación. Esto implica poner el énfasis en una *metodología activa* que conduzca al descubrimiento, más que a la transmisión de conocimientos, en la que es clave la interacción verbal. En segundo lugar está el principio de la *interculturalidad*, eje transversal de la nueva estructura curricular, que incide especialmente en el eje curricular de desarrollo de la *identidad personal, social y cultural*. Por último, está la determinación de atender adecuadamente nuestra pluralidad a través de la *diversificación curricular*; esto ha generado justificadas expectativas por parte de quienes antes expresaron reiteradamente su malestar ante el tradicional centralismo de la educación nacional.

A través de las acciones emprendidas por el PLANCAD (Plan Nacional de Capacitación Docente) en todo el país, los docentes peruanos han comprendido la validez de los principios que orientan la actual estructura curricular básica y desean una real diversificación curricular. Los maestros de escuelas rurales en las zonas andina y amazónica han comenzado a tomar conciencia de que, para plasmar

un currículo diversificado, habrá que adoptar decisiones para las cuales tal vez carezcan de la información o preparación suficientes. Estos maestros laboran en comunidades que poseen su propia cultura y lengua nativa —de innegable vigencia—, aunque también estén presentes elementos culturales de otro origen y se escuche y hable el castellano. ¿Qué tipo de relación existe en ese encuentro de culturas? ¿Qué grado de dominio tienen los niños de la lengua nativa y del castellano? ¿En qué lengua deben conducirse las actividades de aprendizaje?

La identidad personal, social y cultural de todo ser humano está estrechamente ligada al proceso como se desarrolló el primer sistema de comunicación verbal, la primera lengua o idioma materno. Es a través del lenguaje que los niños aprenden a distinguirse de los demás, a la vez que empiezan a identificarse con un grupo social y una cultura determinados. La socialización y el desarrollo de la identidad comienzan en la familia y toman años; si el niño tiene acceso a la escuela, como cabe desearlo, allí continuará el proceso que se inició en el hogar. Si en las escuelas de las zonas andina y amazónica se excluyera el uso de la lengua nativa y las propias expresiones culturales, para impartir la enseñanza en castellano, expresión de una fuente de contenidos culturales ajenos, se vería seriamente afectado el proceso de socialización que corrió paralelo a la evolución de la lengua materna. En lo que concierne a la modernización educativa, vemos que esa opción atentaría contra la esencia misma de los principios y ejes curriculares que hoy se postulan para la educación peruana. Por un lado, no se estaría considerando a los niños como sujetos de aprendizaje, dado que para la interacción verbal se emplearía una lengua que quizás no dominen; por otro lado, se estaría violando el principio de interculturalidad y, por último, el currículo no estaría siendo diversificado adecuadamente para que responda a las características culturales y lingüísticas de los niños y su entorno.

La educación intercultural significa no sólo tomar en cuenta la cultura de los niños, sino también prepararlos para que establezcan relaciones de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento con miembros de culturas diferentes y que hablan otras lenguas. En ese sentido, el reto de un país multilingüe es tener un idioma que permita la comunicación entre todos sus habitantes, en el interior del país,

al igual que una lengua de comunicación internacional. Es un reto que el Perú debe asumir, procurando al mismo tiempo el acceso de todos los peruanos a una lengua común, a través de la cual se entablen las relaciones interculturales necesarias para que construyamos un país unido en la diversidad. En el caso de los niños que hablan una lengua vernácula, la educación intercultural debe ofrecerles el acceso al idioma castellano.

El avance del español en nuestro país multilingüe ha provocado cambios de tipo sociolingüístico: aun cuando se observa un mayor grado de bilingüismo entre los vernaculohablantes, se desconocen los rasgos que éste asume. Al mismo tiempo, existe la idea difundida de que, frente a las experiencias de educación bilingüe, los padres de familia de habla vernácula mostrarían su oposición, dado que no valorarían su lengua y su cultura, por lo que exigirían que la enseñanza en la escuela fuera en castellano. ¿Cuán exactas son estas afirmaciones? ¿Los padres realmente presionan para que la enseñanza no sea en la lengua indígena? De ser así y el sistema decidiera ofrecer una educación sólo en castellano, ¿cómo podría demostrarse respeto y valoración por todas las lenguas y culturas? ¿Cómo debería plasmarse la interculturalidad? Interrogantes como éstas nos generan inquietudes sobre cuál sería el modelo educativo más pertinente y de mayor aceptación entre la población meta.

El nuevo escenario sociolingüístico del sur andino —donde hay una fuerte presencia de las lenguas quechua y aimara, expresiones de la variada cultura andina, junto con el castellano— motivó que el Ministerio de Educación, a través de la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) y el PLANCAD-GTZ-KfW, auspiciara una investigación para dar respuesta a interrogantes como las planteadas. Así nació el presente estudio, destinado a obtener información para conocer mejor la realidad sociolingüística del sur andino y, al mismo tiempo, para que sirviera de insumo en el diseño y la planificación de una adecuada política educativa. Tenemos la convicción de que para llevar con éxito una reforma educativa en un país plurilingüe es imprescindible contar con una política y una planificación lingüística que la respalden.

En un principio, se pensó que la investigación se centraría en determinar la actual *demanda* de educación bilingüe en esa zona, ya

que se reconoce que una condición para el éxito de dicho modelo educativo es que sea aceptado por la comunidad a la que se le ofrece. Para tal fin, es preciso evaluar los factores que obstaculizan o facilitan la aplicación de una enseñanza bilingüe en una población de habla indígena. Sin embargo, en las conversaciones iniciales sobre el diseño del estudio, se evaluó la conveniencia de conocer la composición lingüística de la zona, ya que la misma permitiría fundamentar —por razones ligadas estrictamente al uso de la lengua vernácula y del castellano— la *necesidad* de impartir una enseñanza bilingüe, aun si se encontrara que la demanda en ese sentido es baja o inexistente.

El estudio se llevó a cabo entre febrero y junio de 1999 y fue financiado por la Cooperación Técnica y Financiera Alemana (GTZ-KfW). Estuvo a cargo de un equipo integrado por dos lingüistas y una estadígrafa, en coordinación con un representante de GTZ-KfW y de 14 asistentes de investigación. La población meta fueron niños de 5º y 6º grado de primaria, padres y maestros de escuelas rurales de los departamentos de Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cusco y Puno. Cabe señalar que en la muestra no se incluyeron las escuelas pertenecientes al ámbito de trabajo de la UNEBI, ni docentes que hubieran sido capacitados por el PLANCAD EBI.

La investigación sobre la *demand*a de este tipo de educación es de carácter sociolingüístico. El instrumento de base fueron encuestas de aplicación individual sobre actitudes y valoración de las lenguas que se emplean en la educación; se buscaba conocer los factores que pueden apoyar u obstaculizar la aplicación de un modelo educativo bilingüe en los departamentos señalados. Para determinar la *necesidad* de esta educación se aplicaron también encuestas sobre el uso de las lenguas en el entorno de los hablantes —niños, padres y maestros—, así como pruebas de dominio lingüístico entre la población infantil al culminar la primaria, particularmente referidas al conocimiento del castellano. Este enfoque nos brindó información de tipo sociolingüístico y lingüístico en torno a la necesidad de enseñar el castellano como segunda lengua o como segunda variedad en el sur andino.

Creemos haber cubierto los objetivos propuestos y hallado los indicadores que prueban la existencia en la zona de una demanda y

una necesidad de contar con modelos de educación bilingüe. Los mismos pueden variar en cuanto a sus estrategias, pero deberán tener como denominador común la utilización pertinente de la lengua nativa y del castellano cuando se planifiquen y desarrollen los currículos diversificados que el sur andino requiere. La enseñanza bilingüe es inherente a la educación intercultural en esa región, el tipo de educación que requiere para su mejor articulación a la vida nacional, en procura de un país unido en la diversidad bajo principios humanísticos y atento a los procesos de transformación social y económica que ocurren en el mundo.

Lima, 9 de setiembre de 1999

I Contexto sociolingüístico, políticas, experiencias e inquietudes sobre la educación bilingüe

ANTES DE ABORDAR LOS aspectos específicos de este estudio, conviene referirnos brevemente al contexto sociolingüístico actual, al igual que a las políticas y experiencias de educación bilingüe que lo anteceden. Esto nos ayudará a ubicarlo mejor y a comprender el alcance que deseáramos darle a sus hallazgos en las futuras decisiones de política educativa y en la implementación de programas educativos destinados a comunidades lingüísticas diferentes a las monolingües castellanas.

1. Del monolingüismo al bilingüismo

Frente a la interrogante de si es posible o no aprender en un idioma que no se conoce, formulada a un público no especializado, con certeza las respuestas serán mayormente negativas; y revelarán una cierta conciencia sobre la relación entre aprendizaje y lengua empleada en el mismo. De manera que, en un país multilingüe como el Perú, la preocupación por la lengua que se emplee para enseñar a los niños de habla vernácula sigue constituyendo un tema de discusión.

Desde los debates que hace unos años sostenían lingüistas, educadores y antropólogos en torno al monolingüismo indígena y la educación (Casa de la Cultura 1966), han ocurrido cambios sustanciales en la situación sociolingüística de la zona andina peruana. Hoy en día resulta más acertado hablar de un debate sobre el complejo bilingüismo de la sociedad andina, que sobre la relación entre el monolingüismo vernáculo y la educación. En las últimas décadas se ha acentuado el avance del castellano y el desplazamiento de las lenguas indígenas andinas, dando lugar a determinadas variedades del castellano que hablan los quechua y aimarahablantes. Si bien

algunos investigadores las han identificado, no ha ocurrido lo mismo con sus alcances, que aún no se conocen con precisión, ni tampoco han sido difundidos lo necesario entre los diseñadores de políticas educativas o los maestros del área andina.

Hace más de dos décadas, Cerrón-Palomino (1972: 155) postulaba la existencia de una lengua "criolla o cuasi criolla", que habría surgido en la sierra central y que tendría un léxico español pero una sintaxis "francamente quechua". Lo novedoso de este planteamiento era postular que esta lengua criolla era una lengua materna, pues no se trataba de hablantes que tuvieran el quechua o el castellano como idioma materno. Su hipótesis no prosperó, pero sí sirvió para estimular el estudio de las características que asumen las variedades del castellano en el Perú, entre ellas, las del castellano andino como lengua materna que se habla en diferentes zonas del país (Escobar 1978). La inquietud por conocer los efectos del contacto entre el quechua y el castellano ha llevado a postular la existencia de una "media lengua", la cual sería hablada por quienes no llegan a tener un dominio de uno u otro idioma (Muysken 1981). De época más reciente son las investigaciones sobre las características del castellano de los bilingües con lengua materna indígena en el Perú (Escobar 1990, 1994). Es poco lo que aún sabemos sobre la forma en que se va adquiriendo el castellano: por contacto espontáneo, informal, con hispanohablantes, o en contextos escolares en donde éste es la lengua de enseñanza formal. Tampoco sabemos bien cuáles son las características del castellano que finalmente llegan a manejar estos pobladores bilingües.

El incremento del bilingüismo en la zona andina ha generado la creencia, en algunos sectores de la sociedad, de que éste fenómeno alcanza a la población infantil, la cual llegaría a la escuela ya siendo bilingüe, o pasaría muy pronto del monolingüismo quechua o aimara al bilingüismo que incluye el castellano. Como consecuencia, se asume que quizás no sea necesario que estos estudiantes reciban una educación en lengua nativa y castellana, pues, siendo bilingües, bien podrían estudiar únicamente en esta última. En todo caso, la enseñanza bilingüe podría impartirse durante los primeros dos o tres años, para luego continuar únicamente con el castellano como lengua instrumental.

Si reconocemos que existen variedades sociales y regionales del castellano peruano, estaremos ayudando a definir políticas educativas más adecuadas a nuestra compleja realidad lingüística. En los estudios sociolingüísticos se establecen distinciones entre las variedades estándar del castellano y las que no lo son; entre éstas últimas podría ubicarse el castellano que hablan las personas bilingües con lengua materna indígena y escasa escolaridad. Las variedades no estándar no cuentan con la funcionalidad múltiple ni la aceptación general que sí tienen las variedades estándar. Por ello, creemos que el sistema educativo nacional debe enseñar y procurar el dominio oral y escrito del castellano en sus variedades estándar entre quienes no lo manejen.

Es necesario que, cuando se adopten decisiones sobre política y planificación educativa que atañan a la población quechua o aimarahablante, se realicen estudios previos de tipo sociolingüístico para conocer la situación actual de dichos pobladores, el uso que hacen de la lengua vernácula y del castellano, y las actitudes que denotan hacia ambas lenguas y hacia las culturas nativas en general.

2. Las políticas de educación bilingüe

En la década del setenta, la presencia de quechua y aimarahablantes en el país era un hecho innegable y contundente, al mismo tiempo que se hacían evidentes los altos índices de deserción y fracaso escolar en las zonas donde estos pobladores se hallaban concentrados. Esto obligó al gobierno a emitir en 1972 una primera Política Nacional de Educación Bilingüe. El lineamiento que específicamente se refería al uso de las lenguas indígenas en la educación señalaba lo siguiente:

Las lenguas vernáculas se usarán para la educación en las áreas respectivas. La intensidad de su empleo y la selección de los procedimientos metodológicos se adecuarán a la selección de sus hablantes: monolingües de lengua vernácula, bilingües subordinados y bilingües coordinados. Se tomarán en cuenta igualmente las expectativas de cada comunidad y los casos de diferenciación dialectal por interferencia de normas socialmente discriminadas (Ministerio de Educación, 1972).

Paralelamente, se señalaba entre los objetivos de la educación bilingüe el logro de una lengua común para el país, el castellano:

Lograr el uso del castellano como lengua común de la población peruana afirmando, al mismo tiempo, el respeto a la diversidad lingüística y la revalorización de las diversas lenguas vernáculas (Ministerio de Educación, 1972).

En los años siguientes se llegaron a emitir dos documentos sobre política de educación bilingüe, en los cuales encontramos matices de acentuación —la sociedad o el individuo— y un énfasis en la educación intercultural de todos los peruanos. Al incluirse la dimensión intercultural se avanzaba en la reflexión sobre la pluralidad étnica y cultural del Perú y en su consideración dentro de un sistema escolar que aspire a lograr un país unido en la diversidad. La Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de 1989 presenta la siguiente concepción:

La educación bilingüe intercultural peruana se concibe como aquella que, además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas... (Ministerio de Educación 1989).

Por último, en los lineamientos de la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural para el quinquenio 1991-1995, volvemos a encontrar una referencia concreta a las poblaciones de habla indígena:

Para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural (Ministerio de Educación 1991).

De lo expuesto, es posible afirmar que los programas de educación bilingüe o educación bilingüe intercultural tienen un respaldo legal en el país desde los años setenta; al amparo de esta legislación se desarrollaron diversas experiencias de educación bilingüe en las zonas amazónica y andina. Es necesario destacar que dichos programas nacieron como *experimentales*, por lo que debían ser evaluados y convalidados para dar paso a su expansión, ya sea bajo responsabilidad gubernamental o privada. Si bien son pocos los programas que fueron evaluados por organismos externos, de hecho, se

trata de experiencias que repetidas veces dieron lugar a estudios y reflexiones sobre el proceso de enseñanza bilingüe y sobre la evaluación de los programas respectivos en lengua nativa y castellano (Hornberger 1988; Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991; López 1997); al mismo tiempo, suscitaron diversas expectativas entre las poblaciones de lenguas indígenas.

3. Modelos de educación bilingüe

Mucho se ha discutido sobre los modelos de educación bilingüe y sus diferencias fundamentales con la educación tradicional no bilingüe, en la que *de facto* se ofrece a las poblaciones bilingües en lengua nativa y castellana, o incluso a las poblaciones monolingües nativas, la misma educación que a los monolingües hispanohablantes, es decir, una enseñanza que privilegia únicamente el castellano. La educación tradicional no bilingüe, en lo que respecta a lengua instrumental, coincide con el modelo llamado *de sumersión*. Para comprender mejor el debate, comentaremos brevemente cuatro de los modelos más estudiados por los analistas (cuadro siguiente).

Cuadro 1
MODELOS O TIPOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

TIPO DE PROGRAMA	LENGUA MATERNA DE LOS ALUMNOS	LENGUA DE ENSEÑANZA	OBJETIVO SOCIAL Y EDUCATIVO	OBJETIVO EN RESULTADO LINGÜÍSTICO
SUMERSIÓN	Lengua minoritaria	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo en lengua mayoritaria
TRANSITORIO	Lengua minoritaria	Pasa de lengua minoritaria a mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo
INMERSIÓN	Lengua mayoritaria	Bilingüe, con importancia inicial en L2	Pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad
MANTENIMIENTO	Lengua minoritaria	Bilingüe, con peso en lengua materna	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad

Adaptado de Baker (1993: 219-220).

En el modelo de *sumersión*, los niños cuya lengua es la minoritaria —como ocurre con las lenguas nativas en el Perú, o con el español en Estados Unidos— son “sumergidos” en un ámbito escolar en donde la enseñanza se imparte totalmente en la lengua mayoritaria —castellano en el Perú e inglés en Estados Unidos—. En esa situación, dichos alumnos “o aprenden a nadar o se ahogan”. El propósito de este modelo es la asimilación de estos hablantes a la sociedad mayor, en búsqueda de una homogeneización cultural. Y, en coherencia, el objetivo lingüístico final es el uso de una sola lengua: la mayoritaria.

En estudios hechos sobre el particular se ha encontrado que este modelo da lugar a sentimientos de minusvalía entre los alumnos, pues ven que su lengua y su cultura son excluidas de la escuela. Los niños estudian en medio de fuertes tensiones provocadas por el hecho de que deben asimilar contenidos de diversas asignaturas en una lengua que no dominan, así como por el esfuerzo que entraña aprender al mismo tiempo la lengua mayoritaria en sí (Baker 1993). El resultado lingüístico es el abandono de la lengua materna; se produce un bilingüismo sustractivo y, posiblemente, el deseado monolingüismo a favor de la lengua mayoritaria.

Los programas de enseñanza bilingüe *transitorios* también persiguen fines sociales de asimilación; se diferencian de los programas de sumersión en tanto permiten usar la lengua materna minoritaria —y, de hecho, esto está programado—, pero sólo hasta que los niños adquieran suficiente competencia en la lengua mayoritaria y puedan estudiar en ella. Es el modelo que se aplica en la mayor parte de las escuelas públicas estadounidenses; así, por ejemplo, a los niños hispanohablantes se les enseña en español y en inglés por un máximo de tres años (pudiendo ser uno o dos), hasta que su manejo del idioma les permita continuar estudiando sólo en inglés, siguiendo los programas regulares (Crawford 1995).

El argumento que sustenta dicho modelo es que esos niños deberán, en última instancia, integrarse y funcionar en un país donde se habla inglés; por lo tanto, mientras más rápido sea su aprendizaje del mismo, mayores serán sus oportunidades de igualar el éxito de los alumnos angloparlantes. En este tipo de escuelas, es frecuente la contratación de profesores bilingües de origen hispano, quienes

pueden estar convencidos de las ventajas del modelo o cuestionarlo. En investigaciones hechas sobre experiencias de este tipo se ha encontrado que el modelo conlleva también las tensiones debidas a la falta de valoración o baja estimación del grupo minoritario, tanto dentro como fuera de la escuela. Este hecho no favorece la igualdad de oportunidades que el sistema declara propiciar mediante esta forma de enseñanza bilingüe, pues los alumnos ven vulnerada su identidad personal y cultural. De aquí surge la reacción de los padres, e incluso de los profesores hispanos bilingües, que no siempre están dispuestos a que sus hijos pierdan su lengua materna y olviden su cultura para integrarse a la sociedad mayor. Esta actitud puede revertir el objetivo lingüístico del modelo, sin llegar al monolingüismo y manteniéndose más bien el bilingüismo.

El modelo llamado de *inmersión* tuvo su origen en un experimento realizado en San Lambert, Canadá, que luego fue difundido en diferentes versiones, pero con igual significado: enseñar en una segunda lengua (francés en Canadá, español en Estados Unidos) a alumnos cuya lengua materna es la mayoritaria y goza de prestigio (inglés en Canadá y Estados Unidos). He aquí la diferencia clave con respecto a los modelos de sumersión o transitorios, dirigidos a niños cuya lengua materna es la minoritaria.

La tipología de educación bilingüe distingue programas de *inmersión total* (toda la enseñanza se imparte en la segunda lengua los primeros dos o tres años y luego en las dos lenguas) o *parcial* (se enseña una parte en la lengua materna y otra en la segunda lengua); de *inmersión temprana* (desde el primer año de escolaridad), *demorada* (se inicia en el tercer o cuarto año) o *tardía* (en la secundaria). El tipo más popular es el de *inmersión total temprana*, experimentado con éxito en San Lambert, aunque los resultados en cuanto al dominio de la segunda lengua no sean óptimos. Aun así, las experiencias estudiadas demostraron que los alumnos llegan a ser bilingües a nivel oral y escrito, de allí que se coloquen como objetivo lingüístico el bilingüismo y la bilingüidad. Una observación más es que el bilingüismo que se logra es aditivo, lo cual implica, además del uso de dos lenguas, una valoración y actitud positiva hacia ambas.

El hecho de que la lengua materna de los niños que participan en programas de *inmersión* sea la mayoritaria, así como su

pertenencia a clases sociales medias y medias altas, garantiza que dicha lengua materna continúe desarrollándose, aun cuando sea poco usada como lengua de enseñanza en la escuela. El contexto social y familiar de los niños asegura su exposición permanente a formas orales y escritas de su lengua y a una multiplicidad de funciones sociales. La inmersión en una segunda lengua no pone en riesgo el desarrollo de la lengua materna, según se ha comprobado en estudios de estas experiencias. Por esta razón, podríamos adelantar que, en teoría, el clásico modelo de inmersión no se adecuaría a los requerimientos de nuestros niños indígenas, cuya lengua materna es minoritaria y su entorno no garantizaría el desarrollo de la misma con el fin de asegurar las metas de bilingüismo y bilingüidad.

El cuarto modelo es el de *mantenimiento de lengua minoritaria*, consistente en enseñar a los alumnos de una minoría lingüística en su lengua materna minoritaria y en la lengua mayoritaria, no siempre dándole a esta última un tratamiento de segunda lengua. Hay muchos países en los que se aplica este modelo con una variedad de lenguas que son consideradas minoritarias. Uno de los argumentos favorables es que una lengua minoritaria se pierde fácilmente y una mayoritaria se gana también fácilmente (Baker 1993: 234); por lo tanto, si el objetivo es lograr el bilingüismo y la bilingüidad, la lengua y la cultura originarias —en situación minoritaria— deben ser incluidas en el currículo escolar, en coherencia con los objetivos sociales y educativos que se persiguen, para preservar la cultura originaria y una sociedad plural.

Cabe destacar que en este último modelo los estudiantes viven en ambientes donde están permanentemente expuestos a la lengua mayoritaria, que es la usada en los diferentes medios de comunicación —como radio, televisión, revistas, letreros, anuncios— y por personas cercanas o conocidos, entre otros. Es el caso de los niños hispanohablantes en Estados Unidos, rodeados del inglés, o el de los alumnos galeses, expuestos constantemente al inglés del Reino Unido. Esta presencia de la lengua mayoritaria en el ámbito que los rodea garantiza que los alumnos adquieran competencia en la misma, pues el aprendizaje y desarrollo de esta lengua no depende del uso en el ambiente escolar, sino que está asegurado por el entorno. De aquí que no siempre sea necesario enseñar la lengua mayoritaria

con una metodología de segundo idioma, sino directamente como lengua instrumental.

Con esta somera descripción de los modelos de educación bilingüe más conocidos, podemos ver la clara similitud entre la educación tradicional monolingüe en el Perú y el modelo de sumersión que aparece en el cuadro anterior. La diferencia radica en que en el primer caso no se excluye el uso de la lengua indígena en el aula y el ambiente escolar, dado que se emplea por la necesidad de comunicación entre profesores y alumnos, mas no como parte de los objetivos lingüísticos o educativos de la escuela. Esto hace que los alumnos sean evaluados exclusivamente en castellano, momento en el que deberán comprobar si aprendieron a nadar, sólo a flotar, o si se ahogarán en el estanque de la lengua y la cultura hispanas.

Una de las deficiencias de la educación tradicional monolingüe es que se desconoce, tanto en la programación curricular como en la práctica, la distinción entre la enseñanza *en* castellano como lengua materna y la enseñanza *de* castellano como segunda lengua. Esto es, no se distingue entre lo que es una *lengua instrumental* de educación y una *lengua objeto de aprendizaje*; entre lo que es enseñar historia *en* castellano —donde el objetivo es adquirir un conocimiento referido a la historia como ciencia social— y enseñar el idioma español como una nueva lengua para el alumno. De aquí su semejanza con los programas de sumersión, por el contexto lingüístico en el que se desarrolla el aprendizaje y las tensiones que produce, que finalmente constituyen serios obstáculos para el éxito escolar de los niños de habla vernácula.

Si tomamos en cuenta que la educación bilingüe de niños con lengua materna nativa, propiciada por la UNEBI, llega aproximadamente a un 10% de la población meta¹, podemos deducir que está vigente la tradicional sumersión en castellano. De aquí que, en investigaciones recientes sobre la escuela rural, encontremos afirmaciones como la siguiente, que evidentemente se refiere a niños de habla vernácula:

¹ Dato proporcionado por la misma UNEBI.

[A] pesar de la legislación vigente, las particularidades socioculturales e idiomáticas de un importante sector de niños y niñas peruanos no han sido debidamente tomadas en cuenta como una dimensión central de los programas educativos. Este hecho suscita consecuencias negativas para el proceso educativo y para la trayectoria y logro educativo de los niños y niñas de familias de origen andino y amazónico. Tales efectos son claramente visibles en las altas tasas de atraso, repetición y deserción escolar de la población escolar vernáculo hablante (Montero *et al.* 1998: 12).

La conclusión que se desprende de lo anterior es la poca pertinencia de la enseñanza monolingüe en castellano a los niños de habla nativa, monolingües o quizás bilingües sin fluidez en castellano. Creemos encontrar, también, una implícita demanda de educación bilingüe que responda mejor a las particularidades socioculturales e idiomáticas de la población escolar con lengua nativa.

En la misma investigación se encontró que las tasas de atraso escolar de los niños con lengua materna indígena son significativamente más altas que las tasas de deserción, como se observa en el cuadro 2.

Cuadro 2
ATRASO Y DESERCIÓN ESCOLAR EN NIÑOS Y ADOLESCENTES, POR LENGUA NATIVA Y CASTELLANO, SEGÚN CENSO DE 1993

LENGUA MATERNA	POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS	
	% atraso	% deserción
Quechua	62,8	10,1
Aimara	47,2	8,0
Otra lengua nativa	62,4	12,4
Castellano	34,8	9,4

Fuente: INEI, elaborado en base a datos del Censo 1993.

Los índices de deserción son relativamente similares para todos los grupos; el más bajo se encuentra entre los niños aimaras (8%). Esta es una muestra de cuánto se valora la educación, dado que los niños procuran permanecer en la escuela. Las tasas de atraso escolar, en cambio, revelan la relación entre lengua de enseñanza —castellano—

y educación: mientras es de 34,8% para los hispanohablantes, resulta significativamente más alta para los niños con lengua materna indígena, cuyo promedio es de 57,5%. A estos niños les demanda mucho más esfuerzo ser promovidos, pero no desertan; se mantienen o regresan a la escuela e intentan una y otra vez pasar las pruebas de evaluación en castellano, hasta lograr ser promovidos a los grados siguientes, aunque tengan edad para cursar grados superiores y formen parte de los casos denominados "de extraedad".

La demanda de los científicos sociales por una educación bilingüe no siempre encuentra cabida entre los planificadores y diseñadores de políticas educativas, que tienden a considerar la diversidad cultural y el multilingüismo de nuestro país bastante más como un problema que como una potencial riqueza. Tener 44 lenguas² constituye todo un reto para un sistema escolar que pretenda ser bilingüe. No obstante, continuar con la oferta de un modelo educativo monolingüe en castellano contradice el principio de interculturalidad como eje transversal de la nueva propuesta curricular. De aquí la insistencia de quienes estudian la educación rural en el Perú cuando demandan una educación pertinente a la diversidad de realidades que coexisten en el país:

La diversidad suele así presentarse como una traba para el adecuado y eficaz desarrollo de la escolaridad. Sin embargo, visto de otro modo, el problema radicaría más bien en las dificultades de la escuela para adaptarse a la realidad existente incorporando eficazmente la diversidad, de modo que ésta no termine produciendo y reproduciendo situaciones de exclusión (Montero *et al.* 1998: 12-13).

Aquí cabe subrayar el grave riesgo de exclusión que deviene de aplicar programas educativos que no corresponden a los rasgos socioculturales y lingüísticos de la población a la que atienden, pues no sólo conducen al atraso escolar señalado, sino al fracaso y a la imposibilidad de tener acceso a un mayor nivel educativo. Si una de las metas de los nuevos paradigmas de la educación peruana es lograr la equidad, resulta imperativo no demorarse en encontrar los

² Mapa lingüístico elaborado por Inés Pozzi-Escot, Gustavo Solís y Fernando García, 1996, CILA-UNMSM.

caminos que nos lleven a ella, para lo cual requeriremos de investigaciones que nos brinden los conocimientos que orientarán mejor las futuras decisiones políticas.

4. Nuevas inquietudes

Entre las instituciones que apoyan y financian programas de educación bilingüe se ha despertado una conciencia, cada vez más clara, de que su éxito o fracaso guarda estrecha relación con las actitudes que hacia ellos adopte la población meta. Así, programas de inmersión como los aplicados en Canadá o Gales deben su éxito, fundamentalmente, a la plena aceptación del modelo entre los padres de los alumnos que participan en ellos. Es más, en Gales, las familias inglesas que allí residen eligen escuelas bilingües para educar a sus hijos, pues quieren que éstos aprendan también el galés, al igual que los niños galeses quieren —y necesitan— aprender el inglés. Sin embargo, debemos recordar el entorno social y lingüístico en el que se sustentan los programas de inmersión: clase media y media alta, niños con lengua materna mayoritaria.

En el Perú siempre ha existido la inquietud, no del todo manifiesta, respecto a si un modelo de educación bilingüe tendría aceptación o rechazo por parte de la población indígena. Existe la idea generalizada en algunos sectores, que no necesariamente participan en programas educativos para poblaciones de habla indígena, de que los padres de familia rechazan la educación bilingüe. La postura de estos padres, sin embargo, bien podría obedecer a la fuerte tensión entre su natural aspiración a insertarse en el país con ciudadanía plena —mediante el dominio del castellano— y su también natural llamado a no perder su identidad, que se expresa a través de su lengua nativa. Así lo ven quienes estudian la escuela rural desde un enfoque sociológico y antropológico:

[S]e plantea una tensión entre la necesidad e interés que manifiestan los padres de familia —sobre todo de la sierra y la amazonía— por lograr *mayores niveles educativos, un adecuado manejo del castellano y mejores condiciones para su integración a la vida nacional* y, por otro lado, su necesidad y deseo de formar a sus hijos como individuos capaces de adaptarse, dominar y vivir en

el espacio que ocupan, lo cual implica transmitirles una serie de *modos, usos, costumbres y creencias que reproducen y afianzan su propia identidad cultural*³ (Montero et al. 1998: 13).

De aquí nace la incorporación al debate sobre el tema del tipo de demanda que tendría la educación bilingüe por parte de la población indígena. En este contexto, destacamos la necesidad de emprender estudios para determinar qué entienden los padres por educación bilingüe, si el rechazo ante ella es mayoritario y por qué lo es.

³ El énfasis es nuestro.



Estudio de las demandas y necesidades de educación bilingüe en el sur andino

1. Antecedentes

El debate en torno a la aceptación o el rechazo de la educación bilingüe en el Perú ha sido asumido por el Ministerio de Educación, específicamente a través de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) y el Proyecto de Asesoría al Plan Nacional de Capacitación Docente de la Cooperación Técnica y Financiera Alemana (PLANCAD-GTZ-KfW), quienes en forma conjunta organizaron, en enero de 1999, el taller denominado *Identificación de criterios para la definición de escuela bilingüe*. Durante el mismo, hubo acuerdo unánime sobre la importancia de estudiar no sólo la posible demanda de educación bilingüe, sino también la necesidad de tener programas de este tipo en zonas cuya composición lingüística se caracterice por la presencia y el uso de la lengua nativa y el castellano. Tal acuerdo pronto se convertiría en uno de los propósitos del presente estudio.

El mismo taller permitió adoptar algunas decisiones sobre el ámbito inicial del estudio, al igual que sobre sus primeros lineamientos. Así, se determinó que se cubriría una muestra de escuelas rurales en cinco departamentos del sur andino (Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno), dado que en ellos se concentra un alto número y porcentaje de quechua y aimarahablantes. Puede asombrarnos saber que —según el Censo Nacional de 1993— éstos llegan a más de dos millones de peruanos mayores de 5 años, lo que constituye el 71,2% de la población de esos departamentos, como aparece registrado en el cuadro 3.

La población escolar entre 5 y 14 años, que debería estar cursando algún grado de educación primaria, en esos departamentos se acerca al millón. De ellos, el 63,7% son niños cuya lengua materna

es la indígena, según se lee en el cuadro 4. La presencia predominante de lenguas indígenas en estos departamentos, unida a la legislación vigente sobre educación bilingüe y a los persistentes índices de fracaso escolar, vuelve imperativa la investigación que permita orientar, en base a un conocimiento actualizado y lo más exacto posible, las líneas de acción de la UNEBI y el PLANCAD-GTZ-KfW.

Cuadro 3
POBLADORES DE 5 AÑOS Y MÁS CON IDIOMA MATERNO INDÍGENA
EN LOS DEPARTAMENTOS DEL SUR ANDINO

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN TOTAL DE 5 AÑOS Y MÁS*	CON LENGUA MATERNA INDÍGENA	PORCENTAJE
Ayacucho	418 999	88 871	65,0
Apurímac	319 275	79 346	72,4
Cusco	878 973	160 210	58,4
Huancavelica	322 539	69 541	60,3
Puno	932 113	187 197	66,1
Total	2 871 899	2 045 855	71,2

Cuadro 4
NIÑOS DE 5 A 14 AÑOS DE LOS DEPARTAMENTOS DEL SUR ANDINO,
POR IDIOMA MATERNO APRENDIDO EN LA NIÑEZ

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN TOTAL*	CON LENGUA MATERNA INDÍGENA	PORCENTAJE
Ayacucho	136 708	88 871	65,0
Apurímac	109 617	79 346	72,4
Cusco	274 559	160 210	58,4
Huancavelica	115 264	69 541	60,3
Puno	283 084	187 197	66,1
Total	919 232	585 165	63,7

* Excluye a la población que no declaró el idioma o dialecto materno aprendido en la niñez.

Fuente: INEI, elaborado en base a datos del Censo 1993.

Por las razones expuestas, en el taller se planteó la posibilidad de emprender un estudio con dos componentes básicos: (i) uno de naturaleza sociolingüística, esto es, sobre los usos que hacen los niños de las lenguas de la región, y sobre el uso de lenguas y las actitudes que hacia ellas denotan los padres de familia y profesores; y (ii) otro de orden netamente lingüístico: acerca del dominio de las lenguas, particularmente del castellano, que tienen los niños del lugar.

2. Presupuestos

El estudio parte de dos presupuestos: uno referido a la *función del lenguaje en todo proceso de aprendizaje*, en base a criterios psicolingüísticos y pedagógicos; y otro de carácter más bien social y de amplio alcance, sobre la necesidad de tener una lengua que nos articule como país, una *lengua común pero no única para todos los peruanos*.

El primer presupuesto se basa en la conciencia de que todo acto o hecho pedagógico es esencialmente comunicativo; por lo tanto, si no se logra la comunicación deseada entre alumnos y profesor, más aún en la escuela primaria, no estarían alcanzándose los objetivos pedagógicos propuestos, al margen de cuál haya sido la naturaleza de la actividad planificada. Muchos problemas escolares se originan en las diferencias entre el lenguaje que emplea el maestro y el que manejan los alumnos, aun en situaciones en las que ambos hablen el mismo idioma, dado que la escuela es un contexto de socialización que puede ser muy distinto al familiar; el uso particular del lenguaje en cada caso puede diferir tanto, que no llegan a entenderse (Cas-sany, Luna y Sanz 1994). La siguiente cita sirve de ilustración:

[E]xiste una discontinuidad entre dos realidades lingüístico-culturales: la que vive el niño en su entorno y la que encuentra en la escuela; otras veces los niños fracasan en la transición del lenguaje hablado al lenguaje escrito; y más frecuentemente, los niños fracasan en asignaturas como Ciencias Naturales, o Sociales, o Matemáticas, porque no son capaces de captar el significado de las materias al no entender el lenguaje dentro del cual están enmarcadas. Así, el lenguaje juega un rol crucial en la escolaridad, porque impregna el proceso entero (Condemarin *et al.*, 1995: 8).

Como cabe imaginar, la magnitud del problema es mayor cuando confluyen en la escuela dos culturas y dos idiomas entre los que la distancia semántica es grande.

En investigaciones del campo de la psicolingüística se ha encontrado la interdependencia entre el desarrollo de la lengua materna, la adquisición de una segunda lengua y el desarrollo cognitivo. De un lado, destrezas cognitivas como las de ser capaces de abstraer, analizar, sintetizar, evaluar, requieren una competencia lingüística y académica que trasciende las habilidades básicas de comunicación interpersonal (Cummins 1984). En el ambiente escolar bilingüe, es preciso saber si los estudiantes han logrado esa competencia lingüística en las dos lenguas —la materna y la segunda— para que les sirva de apoyo en su continuo desarrollo cognitivo. El ideal es alcanzar ese nivel de competencia en ambas.

De otro lado, los modelos pedagógicos que más favorecen la adquisición de destrezas cognitivas serían aquellos en los que se da especial importancia a la interacción lingüística, oral y escrita, entre maestro y alumno, y entre los mismos estudiantes, en actividades conjuntas de búsqueda de conocimiento. En esta interacción, la competencia lingüística sustenta y enriquece el desarrollo cognitivo, hecho del cual debe estar consciente el docente para hacer uso del lenguaje que logre los resultados deseados.

Nuestro segundo presupuesto parte de reconocer la diversidad cultural, lingüística, social y económica de los peruanos, la cual plantea el reto de una integración nacional eficaz y fundada en la participación activa y equitativa de toda la población —sin exclusiones— en el plano político, administrativo, legal y productivo. Esa participación será más viable en la medida en que aumente la comunicación entre los miembros de las diversas etnias, culturas y comunidades lingüísticas que conforman el país; de allí la necesidad de un idioma común a todos, manteniendo a la vez nuestro esencial carácter plurilingüe.

Una lengua común abre el camino hacia la articulación del Perú, torna más fluidas las relaciones entre sus miembros y con ello acrecienta las posibilidades de desarrollo social y económico. Mientras no exista una lengua a través de la cual todos podamos comunicarnos,

nos será más difícil integrarnos como un país “unido en la diversidad”. De las 44 lenguas que se hablan en el Perú, el castellano es el idioma llamado a cumplir esa función articuladora, como lengua de comunicación en el interior y el exterior. De un lado, es el habla del 80% de la población peruana y, por otro, es una de las cuatro lenguas más difundidas en el mundo, lo cual le confiere un reconocido uso internacional.

Queremos reiterar que el logro de una lengua común de ningún modo implica optar por una política de extinción de las lenguas indígenas; todo lo contrario, pues al lograr el bilingüismo y la bilingüidad se estará ayudando a conseguir una sociedad plural y justa, con una educación de calidad para todos los peruanos. Para alcanzar estas metas se requiere diseñar y planificar modelos de educación bilingüe que respondan adecuadamente a las diferentes realidades sociolingüísticas del país. El presente estudio está orientado a un mejor conocimiento de las mismas.

3. Objetivos del estudio

Los siguientes objetivos se trazaron a partir de los presupuestos anteriores, considerando además las inquietudes que existen en torno a la educación bilingüe en las esferas de decisión política y financiera, y basándonos en nuestra propia experiencia de trabajo en el campo.

3.1 *Identificar las actitudes lingüísticas de padres de familia y profesores hacia las lenguas vernácula y castellana, así como hacia el uso de ambas en la escuela, por ser índice de la demanda de una educación bilingüe.*

Consideramos que posiblemente el aparente rechazo de padres y profesores hacia este tipo de educación se deba a que desconocen o tienen poco conocimiento de experiencias fructíferas. Sin embargo, de encontrarse actitudes positivas hacia el uso de ambas lenguas, así como opiniones favorables para utilizarlas en la enseñanza, estaríamos frente a indicadores de aceptación y demanda de una educación bilingüe para los niños.

3.2 *Identificar las redes de hablantes de los niños, en diversas situaciones del ámbito doméstico e institucional, para conocer el*

uso de las lenguas entre la población infantil de 10 a 13 años, aproximadamente.

El uso predominante de la lengua nativa entre los niños y las personas de su entorno estaría indicando la necesidad de impartir educación en la misma. Si en sus relaciones cotidianas – dentro de la familia e incluso en la escuela– los niños usan predominantemente la lengua nativa y no así el castellano, entonces será necesario considerar la primera como lengua instrumental en el desarrollo curricular, para facilitar su progreso cognitivo, paralelamente a su comprensión de los contenidos y a su adquisición y elaboración de los conocimientos que la escuela demanda.

3.3 *Identificar el grado de comprensión entre docentes y estudiantes sobre temas escolares presentados a niños bilingües en lenguas nativa y castellana.*

La falta de comprensión de los temas escolares, por el uso del castellano en la escuela tradicional no bilingüe, donde el modelo es similar al de sumersión, indica que ese tipo de enseñanza no es el adecuado para ellos, en la medida en que no se logran los objetivos pedagógicos (Dutcher 1982). En nuestra experiencia de campo se pudo observar que, si bien el maestro emplea en el aula simultáneamente el habla nativa y el castellano, en las actividades y al desarrollar contenidos netamente escolares, así como en las evaluaciones orales y escritas, se expresa exclusivamente en un castellano de difícil comprensión para los niños. Esta “sumersión” en el castellano como lengua de enseñanza no produce en ellos los aprendizajes esperados.

3.4 *Identificar el dominio de lenguas, particularmente del castellano, que tienen los niños en sus últimos grados de primaria, para saber si hay o no necesidad de enseñarlo como segunda lengua.*

Un dominio incipiente o parcial del castellano, según el registro coloquial y académico de niños en 5º y 6º grado de primaria, indicaría la necesidad de enseñarlo como segunda lengua.

Por ser éstos los últimos grados de la primaria, ese dominio incipiente revelaría que no se ha producido el aprendizaje de lengua necesario para que el niño pueda desempeñarse satisfactoriamente en situaciones que exijan usarlo, sea en diversos ambientes sociales o al continuar sus estudios secundarios. Un aprendizaje limitado del castellano señala que hay necesidad de cambiar de orientación metodológica, pasando a considerar la enseñanza del mismo como segunda lengua.

- 3.5 *Identificar zonas rurales en cinco departamentos del sur andino (Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno) que podrían distinguirse por el uso predominante de la lengua vernácula, el uso predominante del castellano y por el uso equitativo de ambas lenguas.*

Este objetivo se fijó teniendo en cuenta el ámbito de trabajo de la GTZ-KfW y la preocupación de la UNEBI por encontrar índices para distinguir las zonas de diferente composición lingüística. Este conocimiento serviría para tomar decisiones más precisas con relación a las lenguas de enseñanza en el sur andino.

III

Diseño e implementación del estudio

1. Estudios previos

Hemos analizado dos estudios de enfoque sociolingüístico, realizados en el sur andino durante la década pasada, cuyos objetivos eran similares al nuestro. El primero, de P. Ortega, R. Sánchez, E. Aranda, N. Guillén, S. Riedmiller y M. Paredes (1979), se llevó a cabo en zonas urbanas y rurales del departamento de Puno y la población comprendida estaba compuesta como sigue:

Padres de familia	281
Docentes	110
Alumnos	81

El otro estuvo a cargo de M. Zúñiga y M. Lozada (1985) y se realizó en Ayacucho, como parte de una investigación sobre el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua a niños quechuahablantes que participaban en el programa del CILA (Centro de Investigación de Lingüística Aplicada) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El estudio tenía un carácter evaluativo, pues buscaba conocer los resultados y el impacto del referido programa en la zona, e incluía encuestas que se aplicaron a un total de 9 niños, 29 padres de familia y 20 docentes que participaron en el programa.

Las encuestas permitieron conocer de qué manera las lenguas quechua y castellana eran usadas por niños, padres y docentes, así como el valor funcional que les asignaban a las mismas y las actitudes lingüísticas de los tres grupos. A los niños se les aplicó, además, una prueba para determinar su grado de dominio del quechua y del castellano. Dada la naturaleza evaluativa del estudio, uno de cuyos

objetivos era medir los resultados de la enseñanza del castellano como segunda lengua en un programa de educación bilingüe, se decidió aplicar la última prueba a dos grupos distintos de niños: uno que recibía educación monolingüe y otro que la recibía en quechua y en castellano como segunda lengua.

Deseamos destacar que este estudio no tiene carácter evaluativo de ningún programa de educación; sus objetivos, ya señalados, se orientan a conocer la demanda —directa e indirecta— y la necesidad de impartir una enseñanza bilingüe en el sur andino. Con tales fines, se decidió planificar una encuesta que se aplicara a un mayor número de estudiantes y que éstos fueran representativos de la población escolar de la zona; al mismo tiempo, se estimó que su número debería ser igual, en términos absolutos, al de padres de familia comprendidos en la muestra. Como ocurre en la investigación de Ortega *et al.* (1979), aquí se incluyen también indicadores sobre usos lingüísticos y sobre funciones y dominio de lenguas entre la población infantil; asimismo, sobre actitudes lingüísticas de padres y profesores. Difiere del citado estudio en que no se incluye una encuesta sobre usos de la lengua en los medios de comunicación utilizados por padres y profesores y en que la muestra se circunscribe al ámbito rural⁴.

La encuesta sociolingüística y la prueba de dominio que se aplicaron en el estudio de Zúñiga y Lozada nos sirvieron de punto de partida para elaborar una parte de los instrumentos que se aplicarían esta vez. La prueba nos sirvió para determinar el nivel de dominio de lenguas entre la población infantil que cursa los últimos grados de primaria.

2. Diseño de la muestra

2.1 *Universo*

La población objetivo estuvo constituida por alumnos que cursaban el 5º y 6º grado en escuelas primarias del ámbito rural⁵, así

⁴ Esta decisión se adoptó a solicitud de la UNEBI y el PLANCAD-GTZ.

⁵ El criterio de ruralidad corresponde al que ha sido establecido por el Ministerio de Educación.

como por sus padres y profesores, en los departamentos de Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno.

2.2 Marco muestral

El marco se obtuvo de la base de datos del Ministerio de Educación correspondiente a escuelas rurales de los citados departamentos, donde existen escuelas de tipo polidocente completo, polidocente multi-grado y unidocente. Para cada una de ellas se especificó, entre otros datos:

- Nombre y código modular
- Localización (departamento, provincia, distrito, centro poblado, dirección)
- Número de alumnos de 5º grado
- Número de alumnos de 6º grado
- Número de docentes de 5º grado
- Número de docentes de 6º grado

El siguiente cuadro contiene las cifras que corresponden al tamaño del universo, obtenidas de la referida base de datos, para cada departamento:

Cuadro 5
UNIVERSO DEL ESTUDIO

DEPARTAMENTO	ALUMNOS DE 5º Y 6º GRADO	DOCENTES DE 5º Y 6º GRADO	PADRES DE ALUMNOS DE 5º Y 6º GRADO*
Apurímac	12 235	466	12 235
Ayacucho	15 212	819	15 212
Cusco	25 102	1 076	25 102
Huancavelica	18 513	900	18 513
Puno	32 523	1 706	32 523
TOTAL	103 585	5 433	103 585

*Se asume un padre por niño.

2.3 Tamaño de la muestra

Se calculó un tamaño de muestra que arrojara errores de estimación aceptables, luego de asumir un muestreo aleatorio simple de las unidades de muestreo (niños), y de considerar la variabilidad máxima para cada variable que iba a medirse. Con un nivel de confianza del 95%, podemos decir que los resultados tienen una diferencia máxima de 5,3% como margen de error con respecto al verdadero valor del universo. Con estas consideraciones en cuenta, se decidió entrevistar a 347 niños, con sus respectivos padres y profesores.

2.4 Distribución

El número total de encuestas se distribuyó por departamento, de manera proporcional al número de personas correspondiente al universo. Cada departamento ha sido considerado como un *estrato*, ya que, según estudios anteriores, cabía la posibilidad de hallar comportamientos diferenciados en función de las variables previstas.

Al repartir las encuestas de manera proporcional a la realidad y por estrato, logramos que la muestra fuera *autoponderada*, en la medida en que cada departamento o estrato estaría representado con su peso real respecto al universo. En otras palabras, a los departamentos con más población estudiantil les correspondía también un mayor número de encuestados. La distribución por estratos fue:

Cuadro 6
NÚMERO DE NIÑOS, PADRES Y PROFESORES INCLUIDOS
EN LA MUESTRA, POR DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO	NIÑOS	PADRES	PROFESORES
Apurímac	44	44	11
Ayacucho	51	51	13
Cusco	80	80	20
Huancavelica	64	64	16
Puno	108	108	28
Total	347	347	88

2.5 Técnica

El marco de la muestra, como ya indicamos, consistió en un listado de escuelas y no de niños. Con el fin de agilizar el trabajo de campo, se decidió realizar un muestreo *por conglomerado*; esto es, cada una de las escuelas fue considerada como un conglomerado de alumnos de 5° y 6° grado, conjuntamente con sus docentes y padres. Se efectuó entonces un muestreo bietápico: la primera etapa para seleccionar los conglomerados y la segunda para seleccionar a los niños dentro de cada conglomerado.

En la primera etapa se realizó un muestreo sistemático con inicio aleatorio; es decir, el marco muestral fue recorrido después de haberlo ordenado por provincia, distrito y centro poblado de las escuelas. A partir de una escuela elegida al azar, se procedió con todo el recorrido realizando saltos cada cierto número de escuelas. Las escuelas seleccionadas en estos saltos pasaron a integrar la muestra de conglomerados⁶.

La segunda etapa consistió en escoger al azar, ya en las escuelas elegidas, a cuatro niños, respetando en lo posible una cuota por sexo (dos hombres y dos mujeres). Se fijó esta cuota para que fuera posible realizar un análisis a ese nivel. En el diseño se tomaron medidas para asegurarse de que cualquier niño perteneciente al universo estudiado pudiera ser elegido.

La muestra de padres y profesores se obtuvo a partir de la de los niños; se realizaron entrevistas a los profesores y padres de cada uno de ellos, con la finalidad de mantener en vigencia la relación niño-padre-profesor.

3. Los instrumentos

Se diseñaron instrumentos de dos tipos: (i) encuestas sociolingüísticas para ser aplicadas a los niños, padres y profesores y (ii) pruebas

⁶ Cabe señalar que seis de las escuelas seleccionadas en la muestra original fueron reemplazadas por otras de similares características. Esto sólo se hizo cuando la ubicación de las mismas no permitía el acceso en el tiempo disponible, o cuando las actividades escolares se hallaban suspendidas debido a alguna festividad local.

de dominio de lenguas que se aplicarían a uno de los cuatro niños seleccionados en cada escuela. Los siguientes fueron los instrumentos:

- a. Una encuesta sociolingüística sobre usos de la lengua indígena y el castellano en distintos ámbitos y situaciones, incluyendo actitudes hacia ambas lenguas, que se aplicaría oralmente a los padres de los niños seleccionados (anexo 1).
- b. Una encuesta sociolingüística para determinar usos de las lenguas indígena y castellana en distintos ámbitos y situaciones, y actitudes hacia ambas, que debía aplicarse en forma oral o escrita a los profesores de los niños seleccionados (anexo 2).
- c. Una encuesta de tipo sociolingüístico sobre los usos de las lenguas indígena y castellana en distintos ámbitos y situaciones; la misma debía aplicarse en forma oral a los niños⁷ (anexo 3).
- d. Pruebas de dominio (producción oral y escrita) en lengua nativa y castellano, para ser administradas oralmente a los niños (anexo 6).

Debido a que los padres comprendidos en la muestra forman parte de una población rural con altos índices de analfabetismo, se decidió recoger los datos mediante encuestas orales; las mismas que, según la región y las dificultades de los sujetos en comprender el castellano o según sus preferencias, podrían administrarse en lengua nativa —quechua o aimara— o en castellano. Para tal efecto, se preparó una versión en quechua (anexos 4 y 5), empleando para ello una variedad que pudiera considerarse estándar para el sur andino⁸.

Las pruebas destinadas a los niños fueron diseñadas para conocer qué grado de dominio oral tenían de una lengua determinada —quechua, aimara y castellano—. También nos interesaba conocer qué grado

⁷ Las encuestas y pruebas fueron pensadas para que se aplicasen a niños que cursaban su último grado de primaria. En el caso de que hubiera muy pocos niños en 6º, la muestra por escuela debía completarse con niños de 5º.

⁸ La versión en aimara no fue necesaria, pues los asistentes de campo eran aimarahablantes de la zona.

de dominio tenían del castellano al desempeñarse en actividades *sociales y escolares*, tanto a nivel *oral* como *escrito* (ver anexo 2).

Las pruebas comprendían lo siguiente:

- a. Producción de un texto escrito en castellano sobre el tema *Mi familia*.
- b. Prueba para determinar el dominio oral de una lengua; la misma constaba de una introducción y dos textos:
 - castellano de uso coloquial: *Historia de un pajarito*
 - castellano de uso escolar: *El ciclo de vida de las plantas*
- c. Comprensión expresada oralmente y por escrito del tema *La vida de las plantas*.

Las pruebas escritas (a y c) debían ser resueltas por todos los niños, para luego seleccionar las correspondientes a los cuatro niños a quienes se aplicaría la encuesta sociolingüística en cada escuela. La prueba de dominio oral (b) se aplicaría sólo a un niño o niña por escuela, escogido entre los que debían responder a la encuesta de tipo sociolingüístico.

4. El trabajo de campo

4.1 *Los asistentes de campo*

Con el fin de cubrir toda la población seleccionada para el estudio se formó un equipo integrado por 14 asistentes de campo: un egresado de la Escuela de Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y 13 estudiantes del Programa de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina (PROEIB Andes) que ofrece la Universidad Nacional de San Simón de Cochabamba, Bolivia, con la cooperación de la GTZ. Debemos destacar que todos los asistentes fueron quechua (12) o aimarahablantes (2) y provenían del Ecuador (2), Bolivia (6) y el Perú (6).

El equipo fue capacitado en un taller que se realizó en la ciudad de Puno y estuvo a cargo de las responsables de la investigación, quienes adiestraron a los asistentes en la aplicación de los instrumentos respectivos. Inmediatamente después de completar su

capacitación, ellos partieron a las zonas donde debían realizar el trabajo de campo y cubrir un mínimo de cuatro y un máximo de siete escuelas en cinco semanas. En el cuadro 7 se señala el número de escuelas que fueron asignadas a cada uno, así como el número de encuestas y pruebas de dominio que debían aplicar, por departamento.

4.2 *Las escuelas*

Las escuelas seleccionadas se hallaban en lugares que presentan variadas características socioeconómicas, algo que resultó beneficioso para el estudio, pues permitía establecer relaciones entre la presencia o ausencia de algunos rasgos y la composición lingüística de las comunidades o poblados. De las 87⁹ escuelas que se visitaron, el 74% era de tipo multigrado, esto es, contaba con docentes que se encargaban simultáneamente de dos o tres secciones; el 22% era de tipo polidocente completo y el 4%, unidocente.

Todas las escuelas que visitamos aparecen registradas como centros rurales en la base de datos del Ministerio de Educación; el acceso a las mismas puede ser por transporte público directo (se encuentran "al pie de la carretera") o a pie; en ciertos casos, hubo que caminar de 30 minutos hasta cuatro o cinco horas desde puntos a donde llega algún tipo de movilidad sólo una vez por semana. Hay, pues, variedad de escuelas rurales. Al parecer, hay lugares en donde el suministro de energía eléctrica influye tanto como la comunicación vial en difundir el uso del castellano en la comunidad, pues permite el acceso no sólo a la radio, sino también a la televisión. Este es un factor reciente que favorece el mayor uso de este idioma; no significa, sin embargo, que la lengua nativa haya desaparecido o que los niños lleguen a la escuela con un buen dominio del castellano, como se verá más adelante. En un mismo departamento y dentro de una misma provincia, el uso de ambas lenguas puede variar de manera significativa, como luego informaremos.

⁹ Sólo hubo un caso, en la provincia cusqueña de Chumbivilcas, en que el asistente no alcanzó a cubrir siete escuelas debido a la distancia y la falta de transporte público. Fue entonces necesario reducir a seis las escuelas visitadas.

Cuadro 7

RESUMEN DE ESCUELAS, PRUEBAS Y ENCUESTAS POR ASISTENTE Y DEPARTAMENTO

ASISTENTE	ESCUELAS POR DEPARTAMENTO					ESCUELAS, PRUEBAS Y ENCUESTAS POR ASISTENTE					
	APU	AYA	CUS	HVA	PUN	Escuelas	Prueba de dominio	Encuesta niños	Encuesta padres	Encuesta profesores	Total
1. Germán Jiménez	6					6	6	24	24	6	60
2. Bertha Barreta	5					5	5	20	20	5	50
3. Fernando García		7				7	7	28	28	7	70
4. Teresa Cárdenas		6				6	6	24	24	6	60
5. Veimar Soto			7			7	7	28	28	7	70
6. Raúl Pérez			7			7	7	28	28	7	70
7. Adalino Delgado			7			7	7	28	28	7	70
8. Vidal Carbajal				5		5	5	20	20	5	50
9. Gabriel Cachimuel				5		5	5	20	20	5	50
10. Carlos Farinango				6		6	6	24	24	6	60
11. Roger Jahuirá					7	7	7	28	28	7	70
12. Hernán Lauracio					6	6	6	24	24	6	60
13. Edwin Tito Quispe					7	7	7	28	28	7	70
14. Adán Pari					7	7	7	28	28	7	70
Total	11	13	21	16	27	88*	88*	352	352	88	880

* Ver nota 9.

4.3 Escenarios

Conforme se había previsto, el escenario principal del estudio fue la escuela rural. Allí se aplicaron las pruebas sobre dominio de lenguas a los niños, también las encuestas a los mismos niños, al profesor y a buena parte de los padres de familia que fueron llamados por el docente del aula o el director del centro educativo. A los demás padres o madres se les visitó en las chacras, en sus casas o mientras desempeñaban sus faenas comunales, donde aceptaron ser entrevistados.

Los profesores y directores denotaron actitudes variadas tanto frente a los asistentes de campo como respecto a la investigación: desde una discreta cortesía e incluso indiferencia, hasta una abierta colaboración y manifiesto interés por el tema de las lenguas y la educación de los niños; en ningún caso se negaron a responder la encuesta. Los profesores colaboraron seleccionando, entre los más comunicativos, a aquellos niños que pudieran responderla y que, además, vivieran con sus padres, abuelos o hermanos mayores, a quienes también se podría aplicar la encuesta en el tiempo disponible para el trabajo de campo.

Con los padres y los niños fue necesario vencer la timidez de unos o el cansancio de otros por la extensión de la entrevista, situación que les resultaba poco usual. Esto fue más notorio en el caso de los adultos que dominaban limitadamente el castellano, con quienes se empleó la versión quechua de la encuesta. Los asistentes de campo tomaron nota de las reacciones de sus encuestados conforme iba desarrollándose el trabajo; así, algunos pudieron observar que ciertos padres querían responder la encuesta en castellano, pero no podían hacerlo. Para uno de los asistentes ecuatorianos, que habla la variedad denominada *quichua*, fue importante comprobar que podía comunicarse con quechuahablantes de la variedad *chanka*, a través de la versión preparada especialmente para el estudio con miras a lograr la uniformidad.

Como dificultad para mí, en la aplicación de las encuestas a padres de familia en quechua, por la variedad diferente que yo manejo, pero con la traducción de las preguntas salí sin ningún inconveniente, o sea, era problema superado (C. Farinango, Huanavelica).

Otros asistentes encontraron que era sumamente ventajoso el compartir una misma variedad del quechua con los padres de familia, como se advierte en la siguiente cita:

No hubo mayor dificultad en la aplicación de instrumentos ni en las pruebas, la única dificultad que podría haber existido es en la comunicación con los informantes, ya que muchos eran monolingües en quechua, pero en cuanto uno se comunica en su lengua, ellos se sienten más dispuestos y menos nerviosos y las entrevistas resultan fáciles y muchas veces divertidas (V. Carbajal, Huancavelica).

5. El análisis de la información

5.1 *Cuaderno de campo: impresiones sobre uso de lenguas*

La información recogida por los asistentes en los cuadernos de campo nos proporcionó una primera fuente de datos para analizar. Las observaciones más pertinentes que allí encontramos son las que hicieron al referirse a la composición lingüística de las comunidades visitadas. En todos los departamentos se encontraron contextos de variado bilingüismo, lo que dio lugar a apreciaciones como las que siguen:

Los centros poblados visitados¹⁰ se caracterizan por ser zonas de habla quechua, con diversos grados de bilingüismo. A pesar de la cercanía de estos caseríos a la ciudad, la mayoría de los pobladores mantienen su lengua vernácula que es el quechua; los profesores que trabajan en las escuelas son también bilingües quechua-castellano (T. Cárdenas, Ayacucho).

Las poblaciones visitadas en las provincias de Chumbivilcas y Espinar se caracterizan por ser bilingües (quechua-castellano) en mayor y menor proporción, dependiendo de la distancia y cercanía a las capitales de provincia. Por ejemplo, en las comunidades de Huascja, Mellotora y Casillo, una parte de la población, sobre todo los adultos y ancianos, son monolingües quechua y los niños, bilingües incipientes quechua-castellano; en cambio

¹⁰ Cuchucancha, Chiara, Sallalli, Aqo Capillapata, Qaqas, Quiturara, provincias de Huamanga y Huanta.

en las comunidades de Apachillanca, Querocollana y Pumahuasi, casi el 100% de los pobladores son bilingües y hablan perfectamente el castellano (V. Soto, Cusco).

Queremos destacar que se trata de una apreciación del asistente de campo, y no proviene de una investigación lingüística, la cual nos permitiría comprobar la exactitud de afirmaciones como la del "perfecto" castellano que se hablaría en la zona, que equivaldría al uso de un castellano estándar. Es indudable que el uso extendido del castellano es lo que impresiona y da lugar a este tipo de comentarios, que deben ser contrastados con el resultado de estudios más precisos sobre las características de la variedad castellana que se habla en esas comunidades.

Huancavelica parece ser el departamento que cuenta con una mayor variedad lingüística, en espacios tales como un distrito o una provincia. Por ejemplo, sobre el anexo de Paccay, distrito de Churcampa, provincia del mismo nombre, nuestro asistente informa:

Es la zona donde existen más monolingües de quechua, tanto niños como adultos. El dominio del castellano es mínimo; pero los padres quieren que sus hijos hablen bien el castellano y que la enseñanza sea en las dos lenguas (V. Carbajal, Huancavelica).

Pero en la misma provincia de Churcampa, en el distrito de San Pedro de Coris, el anexo de Machahuay, que es una zona minera, se presenta un panorama lingüístico muy distinto:

Es la zona donde existe mayor monolingüismo en castellano, el quechua ha pasado a un segundo plano, pero algunos niños todavía hablan el quechua y se nota que tienen buen dominio [...] pero muchos sólo hablan castellano. Los padres de la zona rural [no minera] son monolingües en quechua y sus niños pequeños también (V. Carbajal, Huancavelica).

Uno de los asistentes puneños encontró algo similar en la provincia y distrito de Moho, en donde el entorno de la escuela de Llaulli es:

Zona alta, en misma línea de frontera con Bolivia. Se accede a través de trochas peatonales y el poblador tienen algunas radio-emisoras de Puno, Juliaca y Bolivia. La población de esta comunidad se dedica a la actividad pecuaria complementada con

agrícola y comercio. Con más frecuencia hacen uso de la lengua aimara (H. Lauracio, Puno).

En el mismo distrito de Moho, la escuela de Huaraya tiene un contexto distinto, probablemente por la influencia de los medios de comunicación, dado que las actividades económicas son iguales o muy similares:

[P]or su proximidad al pueblo, esta comunidad tiene casi acceso a diferentes medios de comunicación (radio, televisión, teléfono). Su poblador principalmente se dedica a la actividad agropecuaria y comercio. La lengua de uso más frecuente en los niños y jóvenes es el castellano y en la mayoría de los adultos es el aimara (H. Lauracio, Puno).

Entre sus primeras impresiones, los asistentes de campo recogieron también comentarios sobre las actitudes de los padres hacia la educación bilingüe, aunque no utilicen esta expresión, tal como se lee en la cita anterior sobre Churcampa, cuando se dice: *que la enseñanza sea en dos lenguas*. En el anexo de San Isidro, provincia de Acobamba, también en Huancavelica, el asistente informa sobre una actitud distinta:

Son quechuahablantes en su mayoría; pero prefieren hablar castellano. Los niños manifiestan que sus padres no quieren que hablen quechua, sólo castellano (Vidal Carbajal, Huancavelica).

Es importante destacar que el comentario se refiere específicamente al anexo de San Isidro, ubicado en una provincia huancavelicana colindante con el departamento de Ica, que pertenece a la cuenca del Pacífico. La generalización de observaciones como la anterior es lo que da lugar a inquietudes sobre el posible rechazo que tendrían los padres de familia hacia la escuela bilingüe. Sin embargo, como se verá más adelante, la información que arrojaron las encuestas cuestiona esta generalización por inexacta.

5.2 *El análisis de las encuestas*

La información recogida en las encuestas pasó por un análisis cuantitativo de los rubros relacionados con los objetivos 1 (actitudes de padres y profesores), 2 (uso predominante de la lengua nativa por parte del niño y las personas de su entorno) y 3 (falta de comprensión

entre maestros y alumnos). En el procesamiento de los datos para obtener los cuadros sobre frecuencia de respuestas a nivel general y por departamento, se comprobó la validez de la muestra y la encuesta. Esto permitió realizar una serie de cruces para corroborar la validez de las respuestas y encontrar posibles diferencias significativas entre la información ofrecida según tipo de escuela, edad y sexo de los entrevistados. Los cruces de información más pertinentes para el estudio fueron:

- a. Conocimiento de la lengua nativa y el castellano, lo cual permite determinar el tipo de bilingüismo de padres, profesores y niños.
- b. Edad en la que se adquiere una u otra lengua, con lo cual se determina la lengua materna del entrevistado.
- c. Percepción de los niños y sus padres sobre las lenguas que se usan en la casa.
- d. Percepción de los niños y sus profesores sobre las lenguas que se emplean en el aula.

En la presentación de los hallazgos que viene a continuación, utilizaremos la información que consideramos más pertinente para un estudio sobre demanda y necesidad de educación bilingüe. No ofreceremos los resultados relativos a edad o sexo, ya que no hemos hallado diferencias significativas. Algo similar podemos afirmar sobre los datos obtenidos por departamentos; sólo los mencionaremos cuando los resultados merezcan ser diferenciados.

5.3 *Las pruebas de dominio*

Para las pruebas sobre dominio de lenguas (anexo 6), correspondientes al objetivo 4 (dominio de lengua oral y escrita), se requería un análisis cualitativo de las formas de producción oral en castellano que utilizan los niños. Sólo tomaremos un ejemplo de las muestras de producción escrita, para reforzar los hallazgos sobre dominio oral del castellano. Dejamos para otro momento el análisis cualitativo de dichos textos, dado que el mismo se rige por normas distintas a las aplicadas en el caso de la expresión oral.

IV Hallazgos sobre la demanda de educación bilingüe en el sur andino

1. La demanda de padres y maestros

Las encuestas aplicadas a padres y maestros contenían rubros clave respecto a la demanda de educación bilingüe en la región¹¹. Para centrar la atención en los alumnos, se les preguntó: *¿Los niños aprenden mejor cuando se les enseña sólo en quechua (aimara), sólo en castellano o en quecha (aimara) y castellano?* Luego, pensando en el habla de los maestros, se indagó: *¿Cómo cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela, sólo en quechua (aimara), sólo en castellano o en quechua (aimara) y castellano?* Reiteramos que las escuelas comprendidas en la muestra no pertenecían al ámbito de la UNEBI o de algún otro programa de educación bilingüe; por lo tanto, las respuestas obtenidas no estuvieron influidas por la experiencia directa de algún tipo de enseñanza bilingüe. Las respuestas tanto de los docentes como de los padres de familia fueron contundentes y revelan con claridad no sólo que existe tal demanda, sino que ésta es vasta, como puede leerse en los cuadros 8 y 9.

Los padres saben que sus hijos, por ser quechuahablantes y no manejar bien el castellano, no podrían aprender si la enseñanza fuera únicamente en este idioma. De otro lado, la necesidad de comunicarse con los hispanohablantes en situaciones en las que es imperativo usar el castellano —como trámites en el pueblo y transacciones comerciales— hace que no aprueben una enseñanza sólo en quechua, pues esto, en el futuro, perjudicaría a los niños al colocarlos en desventaja en la sociedad nacional.

¹¹ El 49 y 50 en la de padres y el 63 y 64 en la de maestros.

Cuadro 8
OPINIONES DE LOS PADRES SOBRE LAS LENGUAS
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

	LENGUA NATIVA		CASTELLANO		LENGUA NATIVA Y CASTELLANO		NS/NR*	
		%		%		%		%
Los niños aprenden mejor cuando se les enseña en:	9	2,6	71	20,5	261	75,2	6	1,7
¿Cómo cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela?	3	0,9	74	21,3	267	76,9	3	0,9

Cuadro 9
OPINIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LAS LENGUAS
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

	LENGUA NATIVA		CASTELLANO		LENGUA NATIVA Y CASTELLANO		NS/NR*	
		%		%		%		%
Los niños aprenden mejor cuando se les enseña en:	4	4,5	4	4,5	80	90,9	88	100
¿Cómo cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela?	0	0	7	8,0	81	92,0	88	100

*NS/NR = No sabe. No responde.

La tradicional enseñanza en idioma castellano y el valor funcional del mismo influyen para que alrededor de un 20% de padres (cuadro 8) opinara que los niños aprendían mejor en ese idioma y que debía ser el que se usara en la enseñanza. Sin embargo, hay un 75,2% que juzga que sus hijos aprenden mejor en lengua nativa y castellano y un 76,9% que se inclina por la enseñanza en ambas lenguas. Su opción por una educación bilingüe queda así fuera de dudas, ya que representa una solución frente a la tensión creada entre su necesidad de integrarse a la vida nacional y la de afianzar su identidad cultural (Montero, *op. cit.*).

La demanda de los profesores por una educación bilingüe se muestra con mayor contundencia en el cuadro 9. En este caso, el 90,9%

juzgó que los niños aprendían mejor si se les enseñaba en las dos lenguas y un número inclusive mayor (92%) pensó que era mejor enseñar en lengua nativa y castellano.

La experiencia en el aula es la mejor consejera de los maestros, por lo cual su opción por la educación bilingüe no nos sorprende. Los docentes incluidos en la muestra trabajan con niños cuya lengua materna es mayoritariamente el quechua o el aimara; sin embargo, desarrollan el currículo en castellano, ya que no están aplicando ningún programa de educación bilingüe. En la práctica, tienen que recurrir a las lenguas nativas de los niños para asegurar su comunicación oral con ellos y facilitarles el aprendizaje, como se demostrará más adelante.

Es interesante observar que, si bien los maestros opinan muy favorablemente sobre la enseñanza bilingüe, el porcentaje que se inclina por enseñar a escribir en la lengua nativa baja a 72,7, como se advierte en el cuadro 10, en comparación con los anteriores porcentajes que superan el 90% de los que prefieren la enseñanza en ambas lenguas.

Cuadro 10
OPINIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA
ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN LENGUA NATIVA

	SÍ		NO		TOTAL	
Se debería escribir en lengua nativa	64	72,7%	24	27,3%	88	100%

Al analizar los datos por departamento, en todos los casos encontramos que los porcentajes de aprobación para que la escritura se haga en lengua nativa son menores a los que están a favor de la educación bilingüe (anexo 12). Llama la atención el caso de los profesores de Ayacucho que, luego de aprobar en un 92,3% la enseñanza bilingüe y opinar en un 100% que es mejor que los niños aprendan en ambas lenguas, sólo un 53,8% piensa que debería escribirse en quechua.

Creemos que estas respuestas, más que rechazo, expresan incertidumbre respecto a la escritura en lengua nativa. Una de las razones de esta duda puede ser que los maestros, aun siendo buenos quechua o aimarahablantes, no saben escribir en esas lenguas, sumándose a ello la difundida idea de que resulta muy difícil hacerlo. De hecho, en un estudio sobre la formación de docentes en educación bilingüe intercultural en los Institutos Superiores Pedagógicos de Huancaavelica, Ayacucho y Andahuaylas, una de las debilidades declaradas por los capacitadores fue su desconocimiento del alfabeto quechua (Zúñiga 1996).

De otro lado, la diferente aprobación hacia la educación bilingüe y la escritura en lengua nativa, manifestada por maestros que no participan de un programa de educación bilingüe, de algún modo revela que posiblemente piensen que, en una enseñanza de este tipo, bastaría con el uso oral de la lengua nativa —como ellos lo hacen— sin necesidad de desarrollar las habilidades de escritura respectivas. Y aun cuando desconocen cómo se planifica y desarrolla un programa educativo en dos lenguas instrumentales, y cómo diferenciar y valorar los distintos tipos de educación bilingüe con criterios objetivos y base empírica, opinan que debe ofrecerse a los niños una enseñanza bilingüe, acorde con la realidad bilingüe que los rodea.

2. Valoración de la lengua nativa y el castellano

Las actitudes de padres y docentes frente al quechua y el aimara —las lenguas nativas andinas— y el castellano fueron dadas a conocer a través de sus respuestas a las encuestas sociolingüísticas. En el cuadro 11 se presentan las opiniones de los padres en cuanto a la valoración de las lenguas, en el contexto de la comunidad y la región fundamentalmente; también se incluye su opinión sobre la enseñanza de lengua nativa en la escuela. Como puede observarse, los padres de familia valoran el uso de ambas lenguas, la nativa en el propio medio (90,5% estuvo totalmente de acuerdo) y el castellano en otros contextos, donde consideran que deben usarlo “para defenderse en la vida” (88,8% señaló su total acuerdo).

La lealtad hacia la lengua nativa queda comprobada con el rechazo de afirmaciones como: *la lengua nativa es un idioma de gente*

Cuadro 11

OPINIONES DE LOS PADRES SOBRE LENGUA NATIVA Y CASTELLANO

	TOTALMENTE DE ACUERDO %	PARCIALMENTE DE ACUERDO %	EN DESACUERDO %	NS/NR* %	TOTAL %
Se debe saber bien castellano para defenderse en la vida	308	22	12	5	347
En esta zona las personas se entienden mejor cuando hablan en lengua nativa	314	12	19	2	347
La lengua nativa es un idioma de gente atrasada	158	56	129	4	347
El castellano es el idioma de la gente educada	233	54	54	6	347
La lengua nativa es más dulce que el castellano	277	33	31	6	347
El gobierno debe fomentar el uso de lengua nativa en las instituciones del estado en esta zona	299	17	22	9	327
El gobierno debe emplear más profesionales de que la salud hablen lengua nativa en esta zona	307	12	22	4	347
El gobierno debe emplear más profesores que hablen lengua nativa en esta zona	248	42	53	4	347
Los monolingües de castellano de esta zona deberían aprender lengua nativa	320	12	12	3	347
Debería haber noticias en la radio en lengua nativa	318	12	12	5	347
Debería haber revistas en lengua nativa	285	24	33	5	347
Se debe enseñar lengua nativa en la escuela	180	58	104	5	347

* NS/NR= No sabe. No responde.

atrasada. Sin embargo, la discriminación que sufren los padres por no manejar bien el castellano hace que sólo el 37,2% estuviera en total desacuerdo con esa opinión, frente a 45,5% que la suscribió totalmente y 16,1% que opinó estarlo parcialmente. Al comparar los datos por departamento (anexo 11), vemos que en Huancavelica y Ayacucho hubo un mayor rechazo a esta afirmación: 52,3% y 47,1%, respectivamente. En Apurímac, en cambio, el 70,1% de los encuestados dijo aceptarla. En este último departamento, se requeriría emprender acciones para subir y afirmar la autoestima de la población. Un estudio de los datos correspondientes a las provincias ayudará a identificar las zonas que requieran atención prioritaria en este aspecto.

Una apreciación subjetiva como la de *la dulzura de la lengua nativa*, que también denota lealtad hacia ella, obtuvo un alto porcentaje de aprobación (79,8), pero son más altos aún los de aprobación ante posibles nuevas funciones de dicha lengua, como por ejemplo en las instituciones del Estado (86,2 y 88,5) y en la comunicación masiva a través de la radio (91,6) y las revistas (82,6). Son opiniones que expresan formas de combatir la discriminación.

Para la población de habla nativa, las situaciones de incomunicación o comunicación limitada con los hispanohablantes monolingües no se resuelven únicamente al aprender ellos el castellano. Los encuestados señalaron que apreciarían mucho que los hispanohablantes aprendieran su lengua para establecer una relación más equitativa y democrática; 92,2% suscribió totalmente la opinión: *los monolingües en castellano en esta zona deberían aprender la lengua nativa*.

Con respecto a la afirmación *se debe enseñar lengua nativa en la escuela*, 51,9% de los padres dio su aprobación total y 16,7% la dio parcialmente. Estos resultados son coherentes con los referidos a la demanda de una enseñanza bilingüe. La mayoría de los padres de familia, como vimos, opinó que sus hijos aprenderían más si se les enseñara en las dos lenguas. La escuela que conocen ha ofrecido hasta ahora una enseñanza exclusiva en castellano y, por experiencia, los resultados no fueron satisfactorios. Este hecho y la valoración positiva hacia la lengua nativa, según se desprende de los datos en el cuadro 11, son índices de aceptación hacia la educación

bilingüe, dada su pertinencia al bilingüismo del entorno, como pasamos a describir.

Casi la mitad de los profesores de la muestra tenían lengua materna indígena y 94,3% era bilingüe activo (anexo 10, cuadros 1 y 2). El acceso y dominio del castellano les permite valorar las lenguas indígenas y no sentirlas como un obstáculo para su articulación con el país. Por esta razón, sus actitudes son bastante más favorables que las de los padres: 88,6% estuvo en total desacuerdo con afirmaciones como *la lengua nativa es un idioma de gente atrasada* (anexo 10, cuadro 14). Adoptan una actitud similar a la de las personas bilingües en otros países, cuando su lengua materna es la minoritaria, como ocurre con los hispanohablantes en Estados Unidos.

Los resultados por departamento (anexo 12) señalan que el 100% de los profesores ayacuchanos rechazó la opinión de que la lengua nativa fuera un idioma de "gente atrasada"; y sólo 15% estuvo de acuerdo en que el castellano lo fuera de "gente educada". En los demás departamentos, los porcentajes relativos a la primera opinión superaron el 85%. Apurímac fue el departamento con mayor aceptación hacia la segunda afirmación: 36,4%; frente a porcentajes inferiores al 18,8 en los otros lugares. Como ocurrió con los padres de familia, las actitudes positivas hacia el quechua y el aimara que hallamos entre los maestros rurales expresan, indirectamente, su disposición favorable a una educación bilingüe.



La necesidad de educación bilingüe en el sur andino

LOS HALLAZGOS DE LA investigación sobre la demanda y posible aceptación de la educación bilingüe se encuentran respaldados por el propio bilingüismo de los niños y las personas de su entorno, por el uso de las lenguas en el aula y, en último término, por los resultados lingüísticos de la escuela respecto al dominio del castellano de los niños al terminar la primaria. Los hallazgos en estos tres campos prueban la necesidad de una enseñanza bilingüe en los departamentos del sur andino peruano.

1. Las lenguas de los niños y su entorno

La evidencia empírica sobre este tema se obtuvo de las encuestas aplicadas a los niños y sus padres y a partir de los cruces de información en el análisis cuantitativo. Puede observarse cómo la percepción de los niños sobre las lenguas que se usan en su entorno inmediato se ve confirmada por la de sus padres.

1.1 *La percepción de los niños*

En las respuestas que dieron los niños sobre conocimiento de lenguas, se comprobó que el 92,2% se autopercibía como bilingüe activo; un 77,5% reconocía la lengua nativa como materna y el 20,2% señalaba el castellano como primera lengua. Este hallazgo fue corroborado con la percepción que tienen estos mismos niños sobre su ingreso sucesivo al bilingüismo, ya que la edad en la que empiezan a adquirir el castellano como segunda lengua fluctúa entre los 3 y 7 años para un 41,3%, y entre los 8 y 12 años para otro 32,2% (anexo 8, cuadros 1 al 3).

Es interesante observar el caso de ocho niños, pertenecientes al último grado de primaria, que se autopercebían como monolingües en lengua nativa (anexo 8, cuadro 1). Esto resulta sorprendente pues señala, indirectamente, la ineficiencia de la escuela para enseñar el castellano a niños de habla vernácula. Con certeza no se trata de niños monolingües en sentido estricto, pues no hubieran podido llegar al 5º ó 6º grado de primaria sin tener conocimiento del castellano. No obstante, su poca fluidez en este idioma les produce inseguridad y hace que, al preguntárseles si conocen el español, su respuesta sea negativa. También es probable que estos niños sientan que ya no tienen cabida en el nivel de educación secundaria.

La información sobre el uso de ambas lenguas dentro de la familia, así como sobre las redes de hablantes que los niños tienen en casa, muestra que si bien el contexto familiar cotidiano es bilingüe, la lengua prioritaria es la nativa. Según como lo perciben los niños, el 96% de las madres y el 84,7% de los padres se expresan en dicha lengua; los porcentajes para madres y padres hispanohablantes son 52,1 y 69,2, respectivamente (anexo 8, cuadro 4). Al cruzar la información obtenida por separado sobre el uso de ambas lenguas, fue posible reconocer el tipo de bilingüismo que rodea al niño en su hogar; así, hallamos que todas las personas con quienes los niños interactúan en ese ámbito se expresan más en quechua o aimara que en castellano, con la única excepción de los hermanos mayores (anexo 8, cuadro 5). Un tercer dato que prueba la predominancia de la lengua nativa en este entorno es el referido a la frecuencia del uso de lenguas en el hogar (anexo 8, cuadros 6 y 7). Mientras que el 68,9% declara que la lengua nativa se habla "todo el rato" o "bastante rato" en casa, el porcentaje relativo al uso del castellano baja a 27.

1.2 Las lenguas en el contexto familiar y comunal

Las encuestas de tipo sociolingüístico fueron respondidas en un 47,8% por los padres de los niños; en un 30%, por las madres, y en bastante menor porcentaje por la abuela, una tía o un hermano mayor (anexo 9, cuadro 1). De todos ellos, la mayoría, un 84%, se autopercebe como bilingüe activo, mientras que un 94,2% declara que su lengua materna es el quechua o el aimara. Por consiguiente, se trata de un bilingüismo con marcado predominio del habla vernácula, algo que se confirma además cuando declaran que se convierten en bilingües

de modo sucesivo: señalan que la edad para iniciar el aprendizaje del castellano fue, en un 33,4%, a los 8 años o más (anexo 9, cuadros 2 al 4).

Se pudo corroborar la información dada por los niños sobre el uso de lenguas en el hogar: 88,5% declaró que la lengua nativa se usaba “todo el rato” o “bastante rato”. El castellano se empleaba “a veces” en un 57,6%, y sólo el 12,7% afirmó hablarlo con frecuencia (anexo 9, cuadro 5). En sus interacciones cotidianas, los padres utilizan mucho más la lengua nativa que el castellano para tratar con sus pares adultos (87,9% frente a 53%); con los hijos mayores, se esfuerzan por hablarles tanto en quechua como en castellano, lo que no sucede con los más pequeños, con quienes la comunicación es más en lengua nativa (87%) que en castellano (70,3%).

Un dato adicional, pero pertinente a esta investigación, es el nivel de escolaridad de los padres: un 15,3% no contaba con ninguna educación, el 41,8% con primaria incompleta y el 22,5% había completado la primaria; 15% tenía secundaria incompleta; 3,5% secundaria completa y 1,4% educación superior. De hecho, alrededor del 80% de los padres tiene escasa o ninguna educación. Este dato, unido al hecho de que su bilingüismo es sucesivo y con predominancia de la lengua nativa, estaría indicando que, aun cuando los niños sean instruidos en castellano, en su mayoría tendrán pocas posibilidades de recibir apoyo en esa lengua dentro de sus hogares.

2. Las lenguas en la escuela y el aula

2.1 *El bilingüismo de los profesores*

En primer lugar, cabe destacar que un aspecto importante en este estudio fue hallar la existencia de un 94,3% de profesores que se declara bilingüe activo. Sólo tres de los 88 entrevistados se declararon monolingües en castellano. Asimismo, el 48,9% señaló la lengua nativa como primera lengua, un 37,5% lo hizo con el castellano, mientras que un 13,6% declaró percibirse como bilingüe de cuna. Creemos, en suma, que se trata de un hallazgo que subraya la presencia de la lengua indígena en el contexto que rodea la escuela rural en el sur andino (anexo 10, cuadros 1 y 2). El mundo hogareño de los maestros es también bilingüe, pero con predominio del

castellano, aunque la lengua nativa se usa “bastante rato” en un 20,5% y “a veces” en un 66,3% (anexo 10, cuadro 4).

Los datos por departamento nos permiten apreciar un panorama interesante y, en algunos casos, significativamente distinto con respecto a la lengua materna de los maestros. Así, mientras que para el 79,2% de los profesores ayacuchanos la lengua materna es el quechua, sólo lo es para el 18,8% de los maestros en Huancavelica (anexo 12). En este departamento, un porcentaje igual, 18,8, manifestó que ambas lenguas habían sido las primeras y el 62,5% declaró el castellano como lengua materna. Podríamos afirmar que cuanto más marcadamente campesino sea el origen de un maestro en Ayacucho, mayores serán las probabilidades de que su lengua materna sea el quechua; también es posible que hable una variedad del castellano que se desvíe del estándar.

2.2 El ambiente escolar bilingüe

En coherencia con el bilingüismo de los niños y maestros, el ambiente escolar también lo es. No se encontró una sola escuela que pudiera ser calificada de monolingüe, en lengua alguna. En cuanto a preferencias en la escuela, según los propios docentes, el 53,4% señaló ambas lenguas y el 42% señaló el castellano (anexo 10, cuadro 5). Con el cruce de la información sobre el uso de ambas lenguas por separado, pudimos saber que cuando los docentes se comunican con los padres, estudiantes y sus pares, lo hacen utilizando ambas lenguas, en porcentajes muy significativos que van del 65,5 al 86,2 (anexo 10, cuadro 7)

Por otra parte, el 42,9% de los niños declaró que, en la escuela, lo más frecuente era usar las dos lenguas. El 95,7% sentía que hablaba en castellano para dirigirse a sus maestros, mientras que casi el 30% pensaba que su comunicación era en ambas lenguas. En la interacción con los compañeros, usaba la lengua nativa un 93,7% y el 83,8%, ambas lenguas (anexo 8, cuadros 8 y 9).

2.3 Las lenguas en el aula: la incomunicación institucionalizada

Si aceptamos como decisiva la función del lenguaje en el encuentro pedagógico, como mencionáramos antes, tendremos que reconocer

la necesidad de informarnos sobre el uso de la lengua nativa y el castellano en el aula. Esta información debe recogerse de las percepciones que tienen los niños y sus maestros. Una vez más, encontramos presente el bilingüismo, si bien el uso del castellano es mayor, pero en porcentajes que no son arrolladoramente superiores. Examinemos primero los datos procedentes de los niños (anexo 8, cuadros 10, 11, 12, 14).

Los niños declaran que el profesor habla en castellano "todo el rato" (79,2%) o la mitad del tiempo (14,2%), pero sólo el 33,5% de ellos afirmó que alcanzaba a comprender lo que les estaba diciendo en esa lengua. Este es un dato sumamente valioso y en la práctica no ha sido tomado en cuenta en las evaluaciones de amplia cobertura hechas en el país. Declaraciones como ésta justifican que la escuela tradicional sea calificada como semejante al modelo de educación con sumersión en segunda lengua. La capacidad del maestro para ser comprendido por los niños sube a 48,6% si éste les habla *en las dos lenguas*. Recordemos que, de un lado, está la capacidad para comprender lo que se expresa oralmente en una lengua y, de otro, la capacidad para expresar oralmente o por escrito lo que se ha entendido empleando esa misma lengua. Por otra parte, se sabe que las habilidades productivas en una segunda lengua —como es el caso del castellano que hablan los niños comprendidos en este estudio— generalmente tienen un nivel de desarrollo menor que las de comprensión. Esto nos permite predecir que si más del 65% de los niños provenientes de escuelas rurales del sur andino no comprende lo que se le está enseñando en castellano, no será capaz de expresar aquello que logre aprender en esta segunda lengua. No debe sorprender, entonces, que los niños declaren que lo más frecuente es que usen ambas lenguas en la clase (anexo 8, cuadro 12).

Las dos actividades escolares básicas, la lectura y la escritura, son practicadas casi exclusivamente en castellano, 90,2% y 94,5%, respectivamente, según los resultados de la encuesta. Unido a la información sobre los niños y su capacidad de comprensión en castellano, este dato justificaría por sí solo la deserción, la repetición del año y, en última instancia, el doloroso fracaso escolar provocado por una inadecuada atención pedagógica a los niños quechua y aimarahablantes. La consecuencia directa de esta ancestral situación

es la exclusión de millares de niños ante la imposibilidad de tener acceso a niveles educativos más allá de la primaria completa.

La percepción de los docentes sobre el uso de ambas lenguas en el aula no difiere, y más bien corrobora, las declaraciones de los niños. Consideramos que era conveniente conocer la lengua que el maestro usaba al cumplir las dos funciones comunicativas que son fundamentales en el aula: dar indicaciones y hacer preguntas. Las respuestas que obtuvimos demuestran que, si bien se usa más el castellano para hacer preguntas (58%), lo que asegura la comprensión de las mismas en un 34,1% de los casos es formularlas en las dos lenguas. En lo que respecta a dar indicaciones, es más evidente la necesidad de recurrir a ambas lenguas (48,3%) (anexo 10, cuadro 9).

La percepción que tienen los niños del castellano como única lengua con reconocida función escrita es también confirmada por las declaraciones de los maestros: el 97,7% afirmó que esa era la lengua que utilizaba para escribir en la pizarra; sólo hubo un profesor que manifestó hacerlo en las dos lenguas (anexo 10, cuadro 9).

Recordemos cómo los niños perciben que hay un uso muy frecuente del castellano en el aula y comprenderemos que esto está reflejando su constante esfuerzo por comprender la lengua en la que se les imparte enseñanza y en la que tanto les cuesta aprender. Los mismos docentes refuerzan con sus declaraciones esta afirmación, pues sólo el 19,3% llegó a manifestar que los niños entendían las indicaciones en castellano, frente a un 42% que aseguró que la comprensión era mayor cuando se les hablaba en ambas lenguas y un 38,6% que afirmó que las indicaciones eran entendidas cuando se daban en la lengua nativa (anexo 10, cuadro 10). Cerramos esta sección con una observación hecha por un asistente de campo:

Los niños en edad escolar tienen como lengua materna el quechua y usan predominantemente el quechua en todos los contextos y situaciones sociales. En la escuela usan el quechua y castellano. El castellano más usan por sugerencia de los profesores y padres de familia (E. Tito, Puno).

En la parte siguiente pasamos a presentar lo que ocurre con el castellano que manejan los niños al terminar la primaria. Esto permitirá ver cuán lógicas y acertadas son las demandas de los padres y

profesores respecto a las lenguas empleadas en la educación de los niños

3. El castellano de los niños bilingües al concluir la primaria

Las características del castellano que llegan a dominar los niños bilingües en el último año de primaria difieren significativamente de las del castellano estándar, variedad que exige el sistema educativo; esto es así aun comparándolo con las variedades regionales, y no con el castellano estándar que se habla en la capital, Lima. Las evidencias para esta afirmación se obtuvieron a partir del análisis cualitativo de las pruebas de dominio (anexo 6), teniendo como núcleo los textos orales producidos por ellos sobre los temas *Historia de un pajarito* (Zúñiga y Lozada 1985) y *El ciclo de vida de las plantas*. El primero fue considerado como un tema relativo al entorno familiar de los niños, mientras que el segundo era un tema netamente escolar. Los resultados en cuanto a la producción de textos orales fueron sustancialmente diferentes en uno y otro caso, por lo cual presentaremos el análisis de los textos por separado.

3.1 *El castellano coloquial de los niños y sus diferencias con el castellano estándar*

Como mencionáramos antes, la prueba de dominio sobre un tema familiar nos permitiría obtener datos sobre la comprensión y producción oral de los niños en esa situación. El texto de la prueba —*Historia de un pajarito*— leído a los niños por los asistentes fue:

Un día, una viejita estaba sembrando maíz y se encontró un pajarito amarillo. El pajarito estaba enfermo y no podía volar. La viejita lo llevó a su casa, lo abrigó y le dio un remedio. Al otro día, el pajarito estaba sano. Entonces la viejita le dio de comer trigo, pan y agua. La viejita le puso de nombre Pío Pío y todos los días el pajarito canta para la viejita.

Los hallazgos relativos a la comprensión del texto fueron como se preveía: la mayoría de los niños entendió las ideas principales

(encontró al pajarito, lo llevó a su casa, lo curó) e incluso muchos captaron las secundarias (color del pajarito, lo que comió y el nombre que le pusieron). Nos interesa más destacar las revelaciones de la prueba sobre la capacidad de los niños para expresarse oralmente en castellano. En ese sentido, hemos preferido presentar los resultados obtenidos señalando las diferencias entre el castellano del niño bilingüe y el castellano estándar; creemos que éstos nos conducirán a mejores reflexiones sobre los logros o las ineficacias de la educación tradicional y la estrategia que en ella se aplica para usos de lengua.

Antes de detallar algunas de las divergencias más evidentes entre la variedad estándar y la variedad no estándar que emplean los niños, es importante señalar que, en total, 15 de 87 (17,4%) niños no pudieron completar la narración de la historia por falta de comprensión o de capacidad para expresarse en castellano: 2 en Apurímac, 7 en Ayacucho, 2 en el Cusco y 4 en Puno.

Las siguientes características distinguen el castellano que hablan los niños del castellano estándar:

3.1.1 Pronunciación

En el vocalismo de los niños se advierte inestabilidad entre los pares *e-i* y *o-u*, así como problemas con las secuencias de vocales. Por ejemplo:

CASTELLANO DEL NIÑO BILINGÜE	CASTELLANO ESTÁNDAR
<i>rimidio</i>	remedio
<i>huirta</i>	huerta
<i>vulando</i>	volando
<i>mayis</i>	maíz
<i>Piyo Piyo</i>	Pío Pío

También se observa cierta dificultad para producir consonantes fricativas /x/ 'j', las que son reemplazadas por una consonante oclusiva sonora /g/ 'g'. Ejemplo:

CASTELLANO DEL NIÑO BILINGÜE	CASTELLANO ESTÁNDAR
<i>pagareto</i>	pajarito

3.1.2 Uso de tiempos verbales distintos a los del castellano estándar

El uso que hacen los niños de los tiempos verbales, entre otras diferencias, muestra una preferencia clara por el pasado imperfecto en contextos en los que en el castellano estándar se requiere el pretérito indefinido. Por ejemplo:

CASTELLANO DEL NIÑO BILINGÜE

Había encontrao un pajarito, le había llevado a su casa y le había dado agua.

CASTELLANO ESTÁNDAR

Encontró un pajarito, lo llevó a su casa y le dio agua.

3.1.3 Omisión de pronombres y de artículos definidos

Las narraciones de estos niños contienen omisiones de artículos y pronombres definidos que son necesarios en el castellano estándar:

CASTELLANO DEL NIÑO BILINGÜE

*Se Ø llevó a su casa
Para Ø viejita cantaba*

CASTELLANO ESTÁNDAR

Se lo llevó a su casa
Para la viejita cantaba

Estas tres son las características más saltantes que aparecen en los relatos de los niños. De ellas, la que más perciben los hispanohablantes es la pronunciación de las vocales; sin embargo, quisiéramos llamar la atención sobre las desviaciones del castellano estándar cuando usan los tiempos verbales; aunque los ejemplos abundan, es un hecho poco advertido por los docentes, al menos de modo manifiesto. Si bien es evidente que se esfuerzan por enseñarles a sus alumnos la pronunciación castellana, al parecer no cuentan con recursos para observar y enseñar a sus alumnos quechua o aimarahablantes cómo adquirir las expresiones de los tiempos verbales respectivos. Esta variedad de castellano que escuchan los niños con frecuencia es la que usan sus compañeros e incluso sus maestros. Se produce así un estancamiento en el proceso de adquisición del castellano estándar y, por consiguiente, surge la posibilidad de que en el futuro sean discriminados o marginados socialmente por parte de los monolingües hispanohablantes, en la medida en que estos últimos ignoran el origen puramente lingüístico de esa variedad no estándar del castellano andino.

En el cuadro 12 aparecen el número y el porcentaje de niños cuyas historias contienen las características descritas. Los ejemplos fueron obtenidos a partir de las grabaciones hechas a los niños y podrían ser confrontados con cualquier otra situación parecida. Sin duda, los porcentajes pertenecen a esta muestra en particular y podrían variar según la situación, pero siempre mostrarán un uso del castellano diferente al estándar.

En general,

- 67,8% de los niños mostró una pronunciación con rasgos distintos a los del castellano estándar.
- 83,9% tuvo un uso de los tiempos verbales distinto al del castellano estándar.
- 51,72% de los niños omitió pronombres y artículos definidos en contextos en los que el castellano estándar los requería.

En las historias de algunos niños, encontramos expresiones que muestran de manera aún más clara las diferencias entre su castellano y el castellano estándar. Por ejemplo:

CASTELLANO DEL NIÑO BILINGÜE

Amarillito pajarito hazle comer pan, trigo, agua

CASTELLANO ESTÁNDAR

Le dio de comer pan, trigo y agua al pajarito amarillito

El ejemplo muestra varias características en el habla de este niño que difieren del castellano estándar. Lo primero que se advierte es un orden de palabras distinto en la frase nominal: *amarillito pajarito* por *pajarito amarillito*. También se puede notar que, en el pretérito, el imperativo es usado en lugar del indicativo: *hazle comer* por *le 'hizo' comer*. También llama la atención el uso de la expresión "hacer + verbo": *hazle comer* por *le da de comer*. Finalmente, llama mucho la atención cómo estos niños intercalan palabras o expresiones quechuas. He aquí algunos ejemplos:

CASTELLANO DEL NIÑO BILINGÜE

Frisarawan

Infirmituña

CASTELLANO ESTÁNDAR

Con la frazada

Ya enfermito

Cuadro 12

NIÑOS QUE PRESENTAN FORMAS DE CASTELLANO NO ESTÁNDAR
EN LA HISTORIA DE UN PAJARITO, POR DEPARTAMENTO

FORMAS NO ESTÁNDAR	APURÍMAC	AYACUCHO	CUSCO	HUANCAVELICA	PUNO	TOTAL
1. Pronunciación:						
Pajaro (por: pájaro)	7 / 11	7 / 13	11 / 20	10 / 16	24 / 27	59 / 87
Pagarito (por: pajarito)						
Mayis (por: maíz)	63,63%	53,84%	55%	62,5%	88,8%	67,8%
Pajareto, siguiente (por: pajarito, siguiente)						
Tienia, intraba, rirmidio, huirta, vijita (por: tenía, entraba, remedio, huerta, viejita)						
Vulando (por: volando)						
Lleavau (por: llevado)						
Encuentrado (por: encontrado)						
Alintar (por: alimentar)						
2. Uso de tiempos verbales distintos a los del castellano estándar:						
Habia <i>encontrao un pajarito, le habia llevado a su casa y le habia dado agua</i> (Uso del pasado imperfecto en lugar del pretérito indefinido)	10 / 11	9 / 13	17 / 20	14 / 16	23 / 27	73 / 87
Al pajarito su nombre lo <i>ha dicho</i> Pío Pío (Uso del presente en lugar del pretérito indefinido)	90,9%	69,2%	85%	87,5%	85,1%	83,9%
Al pollito le <i>da</i> agua y comida (Uso del presente en lugar del pasado)						
3. Omisión de pronombres y de artículos definidos:						
Se Ø llevó a su casa (por: se lo llevó a su casa)	6 / 11	5 / 13	10 / 20	12 / 16	12 / 27	45 / 87
Para Ø <i>viejita cantaba</i> (por: para la viejita cantaba)	54,5%	38,46%	50%	75%	44,4%	51,72%

Estas diferencias y las señaladas en el cuadro anterior, entre el castellano del niño bilingüe y el castellano estándar, se tendrán en cuenta en las recomendaciones que se presentan al final.

3.2 *El ciclo de vida de las plantas: la dificultad o imposibilidad de aprender en castellano*

La limitada capacidad que denotaron los niños para comprender el castellano hablado por el docente en el aula pudo comprobarse con los resultados de la segunda prueba. En este caso, el análisis se hizo a partir del tema escolar *El ciclo de vida de las plantas* (anexo 6). El texto leído a los niños fue:

Muchas plantas empiezan su ciclo de vida como semillas. Las semillas germinan dentro de la tierra y de ellas salen las raíces y el tallo. Cuando el tallo crece, del tallo salen ramas y hojas. Hay plantas con flores que después se convierten en frutos. Estos frutos contienen semillas de las cuales nacerán nuevas plantas.

A pesar de la aparente dificultad del texto, se trata de un tema que no desconocen los niños de 5º ó 6º grado, pues forma parte de los contenidos de enseñanza sobre la naturaleza que se ofrecen desde los primeros grados. Lo que puede estar ocurriendo es que, al no manejar fluidamente el castellano, los alumnos tiendan a memorizar expresiones que aparecen en los libros de texto. Prueba de ello es lo sucedido con uno de los niños a quienes se aplicó la prueba: entendió de qué se estaba hablando, pero no consiguió expresarlo con sus propias palabras; como estrategia para probar su comprensión del tema reprodujo algo que memorizó alguna vez: *las plantas nacen, crecen, se reproducen y mueren*.

Desde el primer momento, los entrevistadores pudieron observar que los niños tenían dificultad para comprender el texto, razón por la cual accedieron a leerlo hasta tres veces antes de aplicar la prueba. En los informes de campo aparecen algunas de las reacciones inmediatas de los niños:

Mientras leía por tercera vez, noté que algunos niños querían copiar como si fuese un dictado. Tuve que ordenarles que dejaran sus lapiceros mientras yo leía (F. García, Ayacucho).

Mientras leía el texto observé que una niña hacía grandes esfuerzos por memorizar el texto repitiendo entre dientes las oraciones mientras yo hacía la lectura. Cuando observé la prueba de esta niña vi que había logrado memorizar la primera oración... (F. García, Ayacucho).

Estos comentarios muestran que, al no dominar la lengua, los niños se valen generalmente de la memorización de textos cuando son evaluados en castellano. Por su parte, el docente reconoce la validez de esta estrategia y su aceptación generalizada, pese a todo el discurso en contra. Intuye además las razones para la utilización constante de este recurso. Esto hace que los cambios para favorecer una pedagogía más activa no conduzcan a los logros deseados pues no se está atendiendo el recurso principal: la lengua que se usa para comprender y elaborar los nuevos conocimientos.

Para analizar el texto se consideraron los siguientes conceptos:

CONCEPTOS PRINCIPALES	CONCEPTOS SECUNDARIOS
Las semillas germinan dentro de la tierra	De las semillas salen las raíces y el tallo
Del tallo salen ramas y hojas	Hay plantas con flores
Los frutos contienen semillas	
De las semillas nacen nuevas plantas	

Si en la producción del texto encontrábamos que el niño sólo había comprendido un concepto principal, calificábamos de *mucha* su dificultad para comprender el castellano usado en los temas escolares. En el caso del niño que había entendido sólo dos o tres conceptos principales o complementarios, se calificaba de *regular* la dificultad; mientras que si el niño había logrado entender más de tres conceptos, se consideró que tenía *poca* dificultad. *Ninguna* dificultad equivalía al hecho de haber comprendido todos los conceptos.

En el cuadro 13 puede apreciarse que, el 57,47% de los niños tuvo *mucha* dificultad para comprender el texto. No hubo un solo niño que lograra entender todos los conceptos.

A pesar de las serias dificultades que tuvieron los niños para producir oralmente un texto como el citado, consideramos que rasgos como la fluidez —esto es, cuando no se producen grandes pausas— y la entonación —cuando el alumno daba muestras de considerar lo dicho como acabado— podían llevar al calificativo de *producción completa*. Evidentemente, esto difiere de los casos cuando los niños cortaban el texto sin darlo por terminado, denotando que tenían dificultades para continuarlo, o de aquellos otros en los que simplemente no consiguieron producir texto alguno. En el cuadro 14 se resumen los resultados de estos tres casos.

Cuadro 13
 NIÑOS POR DEPARTAMENTO, SEGÚN COMPREENSIÓN EN CASTELLANO
 DE *EL CICLO DE VIDA DE LAS PLANTAS*

DIFICULTAD PARA COMPRENDER	APURÍMAC	AYACUCHO	CUSCO	HUANCAVELICA	PUNO	TOTAL
Mucha	8 / 11 72,72%	7 / 13 53,84%	15 / 20 75%	6 / 16 37,15%	14 / 27 51,85%	50 / 87 57,47%
Regular	2 / 11 18,18%	2 / 13 15,38%	3 / 20 15%	6 / 16 37,15%	8 / 27 29,6%	21 / 87 24,13%
Poca	1 / 11 9,09%	4 / 13 30,76%	2 / 20 10%	4 / 16 25%	5 / 27 18,5%	16 / 87 18,39%
Ninguna	0 / 11	0 / 13	0 / 20	0 / 16	0 / 27	0 / 87

Cuadro 14
 NIÑOS POR DEPARTAMENTO, SEGÚN PRODUCCIÓN EN CASTELLANO DE
EL CICLO DE VIDA DE LAS PLANTAS

PRODUCCIÓN DE LA SECUENCIA	APURÍMAC	AYACUCHO	CUSCO	HUANCAVELICA	PUNO	TOTAL
Completa	1 / 11 9,09%	0 / 13 0	3 / 20 15%	3 / 16 18,75%	4 / 27 14,81%	11 / 87 12,64%
Incompleta	8 / 11 72,72%	9 / 13 69,2%	14 / 20 70%	13 / 16 81,25%	17 / 27 62,96%	61 / 87 70,11%
No produjo narrativa	2 / 11 18,18%	4 / 13 30,76%	3 / 20 15%	0 / 16 0	6 / 27 22,22%	15 / 87 17,24%

La mayoría de los niños (70,11%) produjo una narración incompleta y un porcentaje significativo (17,24) de ellos no logró producir texto alguno. Esto hizo que el *corpus* de castellano obtenido fuera pequeño, pero aun así, pudimos encontrar nuevamente diversos ejemplos de los rasgos que caracterizan esta variedad del castellano que hablan los niños.

Como ocurrió con el texto *Historia de un pajarito*, hallamos casos de estructuras que no son estándar entre los niños que lograron producir historias completas e incompletas:

3.2.1 Pronunciación

Dispués

*Si madura*¹²

Frutu

Culares (por: cuales)

3.2.2 Omisión de artículo

Después tiene Ø flor

Sale Ø hojas, Ø raíz, Ø flor

Crece Ø tallo, Ø hojas, Ø flor

Ø Plantas creciendo

3.2.3 Falta de concordancia en cuanto a género, número y persona. Esta característica se observa más en la producción del texto *El ciclo de vida de las plantas* que en *Historia de un pajarito*. El primer texto exige mayor concentración en el mensaje que en el código, por lo que las desviaciones de la variedad estándar fluyen con mayor espontaneidad.

De ahí había unas frutos

Todos sus hojas

De todo el planta

*Se crece hojas, flores*¹³

¹² Nótese el uso no estándar de la partícula *se*.

¹³ *Id.*

3.2.4 Orden de palabras en la forma de castellano no estándar

Ø Palitos Ø hojas salen (por: salen hojas y palitos)

3.2.5 Uso de léxico y preposiciones que no pertenecen al castellano estándar

Y pone flores, frutos (por: salen flores y frutos)

Muchas plantas están ciclo de vital

(Pregunta: ¿Dónde crecen las semillas?)

Respuesta: *Del suelo*

3.2.6. Expresiones que indican falta de comprensión

Hay plantas con frutos que después es frutos

Si bien antes señalamos que no analizaríamos los textos escritos por los niños, queremos cerrar este acápite con un ejemplo para señalar algo importante. El mismo nos permitirá ver cómo algunas de las impresiones iniciales sobre dominio de lenguas en una determinada comunidad pueden resultar inexactas o injustificadas para tomar decisiones de política educativa, si antes no son confrontadas con observaciones más minuciosas a las que dé lugar la investigación.

En el trabajo de campo realizado en la comunidad de Yarccacancha, provincia de Tayacaja, Huancavelica, lugar que ya cuenta con fluido eléctrico, el entrevistador consideró que:

El castellano para muchos niños y jóvenes constituye la lengua materna, en cuanto al quechua, sólo entienden pero no usan para la comunicación; es decir, son bilingües pasivos. Las personas adultas utilizan el quechua en ciertos momentos (C. Farinango, Huancavelica).

Sin embargo, al revisar las pruebas escritas, encontramos varios casos de alumnos que manejaban el castellano como para desenvolverse en situaciones cotidianas, mas no en situaciones de aprendizaje escolar. Así lo demuestra el ejemplo que citamos, donde la niña escribe aparentemente un texto extenso sobre el tema *Mi familia*, con una serie de doce oraciones completas pero no concatenadas;

tampoco hay uso de oraciones subordinadas. Si se deja a un lado el desconocimiento de las normas de lengua escrita (puntuación y ortografía), las oraciones denotan capacidad de expresión oral en castellano no estándar. Leamos la transcripción textual:

Tema La familia

1. *mi mamá Cosina laba y plancha y se ba a panpas a ser su compra*
 2. *mi papá raja leña y trabaja en la chacra*
 3. *mi tía me ayuda a cer la tarea*
 4. *mi ermana le ayuda a mi mamá*
 5. *mi mamá trabaja en la chacra con mi papá*
 6. *tío me visita a mi casa*
 7. *mi papá y mi mamá me lleva a paccar a panpas*
 8. *mis tias y mis tios me quieren mucho*
 9. *mi papá viaja a Lima onde mis tios y mis primos yebandole papa*
 10. *mi mamá me lleba a biajar Huancayo a ayudar bender su queso*
 11. *mis ermanas me ayudan y me quieren*
 12. *mi papá le ayuda ami mamá a Cosinar*
-

Es muy distinta la situación de esta misma niña frente a un tema escolar como el de *La vida de las plantas*. El texto que produjo denota, en primer lugar, su intento por “copiar” lo que el profesor —el asistente de campo, en este caso— había leído. Luego, ante la imposibilidad de reproducir literalmente lo que escuchó, se valió de una estrategia consistente en enumerar los conceptos que había logrado entender, sin que pudiera expresar la relación entre ellos. Si bien parece haber comprendido el vocabulario del texto (semilla, raíz, tallos, ramas, hojas, frutos) y quizás también el propio proceso vital de las plantas, tuvo serias dificultades para describir cómo se relacionaban estos conceptos dentro de un proceso como el ciclo de vida. Transcribimos el texto original:

Tema La familia

- 1 mi mamá lava la ropa y plancha y se la a pliega a ella y a ella
- 2 mi papá raja la tierra y trabaja en la chacra
- 3 mi tío me ayuda a ver la tarusa
- 4 mi abuela le ayuda a mi mamá
- 5 mi mamá trabaja en la chacra con mi papá
- 6 tío me visita a mi casa
- 7 mi papá y mi mamá me lleva a practicar a papas
- 8 mis tíos y mis tías me quieren mucho
- 9 mi papá viaja a Lima con mis tías y mis primos a buscar papas
- 10 mi mamá me lleva a viajar Huancayo a ayudar a bendito su queso
- 11 mis hermanos me ayudan y me quieren
- 12 mi papá le ayuda a mi mamá a trabajar

Tema las plantas

muchas plantas espesan su vida de vida con semillas y al crecer crecen tallos, ramas, hojas y frutos y muchas semillas y frutos

Tema las plantas

Muchas plantas empiesan su ciclo de de vida con semillas y del araiiz cresen tallos, ramas ojas y futros y muchas cemillas y frutos

Padres y profesores son testigos de las dificultades que presentan los niños de habla indígena en una escuela donde la enseñanza se imparte en castellano. Expresaron esta preocupación como algo que hasta el momento ha sido muy poco atendido, según informa uno de los asistentes de campo en su diálogo con un director de escuela:

Ellos no están capacitados para enseñar con esta realidad lingüística, y ellos mismos manifiestan esa preocupación y dicen: "¿Cómo enseñamos a estos niños? No tenemos una metodología, nos vemos obligados a usar nuestros propios métodos" (V. Carbajal, Huancavelica).

Antes de presentar nuestras conclusiones, incluimos dos muestras del castellano de un alumno bilingüe ayacuchano que fueron recogidas en una investigación sobre la situación lingüística y la enseñanza del castellano como segunda lengua en el Perú (Pozzi-Escot 1989). Aunque datan de hace casi treinta años y hoy es cuestionable el avance del castellano en la zona andina, se presta poca atención a la variedad que hablan quienes son bilingües, al igual que a su repercusión en las posibilidades de éxito escolar.

El siguiente texto fue tomado de una composición escrita por un alumno de 2º de media en la ciudad de Ayacucho:

Ayer por la mañana levanté temprano y fue a repasar un poco mi cuaderno 20 minutos y regresé a tomar mi desayuno y mi mamá me dici adonde ha sido capaz no habrás estudiado diciendo y yo le dije no mamá porque no voy a estudiar si ahora tengo paso escrito de castellano (*op. cit.*, p. 66).

La segunda muestra pertenece a un alumno de 5º de media, que escribió:

[M]i mamá que llegaba deviaje me hizo volver a casa diciendo de que era tarde y no debía salir a esas horas llegamos a casa

conversando y mi papá le cuenta el hecho de mi hermano y ella comprensiva le dijo a mi papá diciendo ¿por qué les has echado agua? En eso todos mis hermanitos se abalancaron sobre mi mamá (*op. cit.*, p. 67).

VI Conclusiones

LOS HALLAZGOS EXPUESTOS EN relación con las actitudes hacia las lenguas nativa y castellana por parte de padres y profesores en las escuelas rurales del sur andino, así como sobre el uso de ambas lenguas e incipiente dominio del castellano por parte de los niños, nos permiten concluir lo siguiente:

1. Los padres y más aún los docentes admiten en forma tajante y mayoritaria que los niños quechua y aimarahablantes aprenden mejor si se les enseña en lengua indígena y castellano; en otras palabras, si la enseñanza que se planifica y desarrolla es bilingüe. La demanda de educación bilingüe es, pues, mayoritaria en todos los departamentos.
2. Contrariamente a la creencia más difundida, los padres y profesores del sur andino comparten actitudes bastante más positivas que negativas hacia el quechua o el aimara: valoran su uso en la zona, aprueban la posibilidad de emplearlos en nuevas funciones sociales (como en la educación, la administración estatal, la radio y las revistas) y rechazan tajantemente las opiniones de menosprecio hacia los mismos.
3. Los niños se tornan bilingües de modo sucesivo y su bilingüismo es activo. El 77,5% tiene como lengua materna la indígena y no el castellano. Esto indica la necesidad de ofrecerles una enseñanza que tenga el quechua o el aimara como una de las lenguas instrumentales, para no afectar así el desarrollo de sus habilidades cognitivas al verse inmersos en un proceso educativo que se desarrolla en un idioma que no dominan, como ocurre actualmente con el castellano.

4. El entorno de los niños es mayoritariamente bilingüe, pero se usa predominantemente el quechua o el aimara y no el castellano, como lo demuestran los datos referidos al habla de sus familiares más cercanos.
5. Los docentes son en su gran mayoría bilingües activos y también es mayor el porcentaje de aquellos cuya lengua materna es el quechua o el aimara. Esto señala la viabilidad de que los niños reciban una educación en lengua nativa, al igual que la mejora y enriquecimiento del dominio oral y escrito que tienen del castellano estándar.
6. El ambiente en las escuelas es bilingüe, aunque está más difundido el uso del castellano. Sin embargo, la presencia de la lengua nativa es importante y necesaria para asegurar la comunicación entre docentes y alumnos. Al parecer, no existiría el monolingüismo absoluto (en una u otra lengua) en las zonas rurales del sur andino peruano.
7. Los niños perciben que en el aula el maestro usa muy frecuentemente el castellano, pero tienen poca capacidad para comprender lo que se les pretende enseñar en ese idioma. Este hecho nos lleva a considerar que la educación tradicional, por el tratamiento que se da a las lenguas, es muy semejante al modelo educativo de sumersión en una lengua mayoritaria, cuyo resultado ha probado ser el de un bilingüismo limitado. Esto indica la necesidad de ofrecer a estos niños una enseñanza que contemple el castellano como segunda lengua.
8. Pese a que los niños denotan escasa comprensión del castellano en las actividades de enseñanza —como ellos mismos declaran y lo confirman sus maestros—, en fases medulares como la lectura y la escritura sólo se emplea dicho idioma. Esto conducirá a inevitables fracasos escolares y a la futura exclusión de los niños quechua o aimarahablantes del sistema educativo. Asimismo, la marginación de la lengua nativa en las actividades de lectura y escritura, así como en la evaluación de aprendizajes, coadyuva a que los niños se alejen y subestimen su lengua y cultura originarias, con la consecuente merma de su autoestima.

9. Dado su bajo nivel de escolaridad y el empleo preferente que hacen de la lengua nativa, los padres no pueden brindar apoyo y acompañar a sus hijos en sus aprendizajes en idioma castellano, algo que sería posible si la primera fuera admitida como lengua instrumental.
10. En todos los departamentos se presenta un panorama variado de bilingüismo, que va desde el manejo incipiente hasta el predominio del castellano. Esto, sin embargo, no implica que el castellano que usan los docentes y los niños pertenezca a una variedad estándar y, por tanto, estaríamos frente a un bilingüismo limitado y "engañoso".

Esta situación fundamenta la necesidad de enseñar el castellano como segunda lengua o segunda variedad, a fin de lograr la meta de una lengua común, no única, para el país, evitando situaciones de discriminación y marginación por el uso de una variedad castellana que no goza de aceptación amplia en la sociedad nacional. En el caso de los niños que terminan la educación primaria, es evidente que su limitado bilingüismo los coloca en peligro de exclusión en cuanto al acceso a otros niveles educativos.

11. El variado bilingüismo en el sur andino requiere de mayores estudios para delimitar las zonas donde predomina el uso de una u otra lengua, o de ambas por igual; esto permitirá determinar con mayor precisión la función del quechua o el aimara en la enseñanza formal. El mayor desafío para atender la demanda de educación bilingüe, entonces, consiste en diseñar tipos o formas flexibles de enseñanza en las lenguas nativa y castellana, pero respetando como meta común lograr en los niños el bilingüismo fluido y la bilingüidad al término de su educación primaria.

Además de las conclusiones anteriores que se desprenden directamente del análisis de la información recogida, queremos señalar algunas *apreciaciones generales* provenientes de nuestras experiencias de trabajo en la zona. Las mismas apuntan a contar con una base más amplia para la posterior formulación de recomendaciones.

En primer lugar, nos atrevemos a postular que las experiencias de educación bilingüe de las últimas décadas, poco fructíferas en la

enseñanza del castellano como segunda lengua, son las que provocan las difundidas expresiones de rechazo a este tipo de educación por parte de los padres de familia. A ellas se unen las naturales inseguridades de un docente que no cuenta con el debido entrenamiento en educación bilingüe, ni con material didáctico y apoyo bibliográfico que sustenten la confianza requerida para manejar técnicas y recursos nuevos en la enseñanza de ambas lenguas: la nativa y el castellano como segunda lengua.

El español que se habla en el entorno de los niños de las escuelas rurales les ofrece una exposición limitada a la variedad estándar, regional o nacional. Si bien el acceso a la energía eléctrica les permite escuchar más este idioma a través de la radio y la televisión, esto es insuficiente para que logren dominarlo eficazmente, dada la distancia estructural y semántica entre la lengua nativa y el castellano.

La falta de preparación de los docentes para enseñar el castellano, como segunda lengua o segunda variedad, repercute en que los niños quechua o aimarahablantes sólo alcancen a manejarlo limitadamente. Esto hace muy difícil, si no imposible, que consigan aprendizajes significativos en dicha lengua, según lo exige el sistema educativo nacional.

Aun cuando los docentes estén a favor de una enseñanza bilingüe —dada la ineficacia de la enseñanza monolingüe en castellano—, no tienen una idea clara sobre cómo se planifica y desarrolla un programa educativo con dos lenguas instrumentales y cómo se adquieren las respectivas habilidades lingüísticas orales y escritas: la llamada biliteracidad que acompaña al bilingüismo fluido. Por tal razón, solicitan ser formados y capacitados para desarrollar el currículo utilizando el quechua o el aimara y el castellano como lenguas de enseñanza, así como recibir el apoyo necesario en materiales didácticos.

VII Recomendaciones

LAS CONCLUSIONES Y apreciaciones anteriores nos llevan a recomendar lo siguiente:

1. Elaborar una política de educación bilingüe en la cual se considere: la demanda proveniente de docentes y padres de familia; el creciente bilingüismo en la zona; y la necesidad de estrategias diferenciadas para el uso de la lengua nativa y el castellano, que garanticen el bilingüismo fluido y la bilingüidad de los niños al terminar la primaria. Esto les permitirá continuar dentro del sistema educativo e insertarse más adelante en el mundo laboral bajo condiciones de equidad, necesarias para su mejor contribución al desarrollo humano y económico del país.
2. Atender la demanda de educación bilingüe implica elaborar una política lingüística que favorezca la preservación y el desarrollo de la lengua indígena, coherente con los principios del nuevo currículo relativos al desarrollo de la identidad personal, social y cultural, así como una cultura democrática y ciudadana.
3. En la planificación de la educación bilingüe deberán considerarse las diferencias lingüísticas dentro de un mismo departamento o provincia, respetando el mayor o menor uso tanto de la lengua nativa como del castellano.
4. Debido a que en el entorno familiar y escolar se usa predominantemente el quechua o el aimara, su enseñanza resulta imperativa en la mayoría de las escuelas rurales del sur andino. Esto permitirá enriquecer el desarrollo cognitivo de los niños con habla materna indígena, al mismo tiempo que reforzar su autoestima y lograr aprendizajes significativos, según lo exigen los principios de la nueva estructura curricular.

5. En tanto los niños usan predominantemente el quechua o el aimara, además de enseñarlos en la escuela, se requiere enseñar el castellano como segunda lengua para garantizar el bilingüismo fluido de niños y jóvenes al finalizar su educación primaria y secundaria. Es necesario tener en cuenta que ellos están expuestos de forma limitada a modelos que entrañen un buen uso del castellano oral y escrito; esto ocurre tanto en situaciones coloquiales como en contextos de aprendizaje escolarizado.

Aun en las escuelas de aquellas comunidades donde aparentemente predomina el habla castellana, se hace necesario enseñar el castellano estándar como una nueva variedad. Si se logra el bidialectalismo —en castellano estándar y castellano regional no estándar— aumentarán las posibilidades de acceso a mayores niveles educativos y mejores oportunidades laborales para los niños y adolescentes de estas escuelas rurales.

6. Los docentes deben estar preparados para elaborar planes de desarrollo curricular utilizando las dos lenguas, la nativa y el castellano, variando el énfasis y la frecuencia de actividades en cada caso según las características lingüísticas del niño, sus habilidades cognitivas y las demandas de tipo sociolingüístico y educativo entre la población.
7. La capacitación docente debe tener una duración y un seguimiento apropiados para afianzar los nuevos aprendizajes; esto debido a que se requiere tiempo para interiorizar y poner en práctica nuevos principios y recursos didácticos con seguridad y confianza.
8. Para la enseñanza en lengua nativa, los docentes pueden aplicar su formación y capacitación actualizada en la pedagogía activa, en las áreas correspondientes al nuevo currículo —no sólo la de la actual Comunicación Integral—, pues en todas ellas se requiere el uso y desarrollo de la lengua materna, a nivel oral y escrito. Por ello, tanto la formación como la capacitación docente deben incluir la enseñanza de la escritura quechua o aimara y estimular su práctica entre los profesores. Esto demanda que se avance hacia la estandarización o normalización del alfabeto correspondiente.

9. Para la enseñanza del castellano como segunda lengua, o como segunda variedad, será necesario impartir formación y capacitación especial a todos los docentes que laboran en el sur andino.
10. Ante la escasez de textos de lectura en quechua y aimara, para la práctica respectiva se requerirá contar con materiales diversos escritos en dichas lenguas. En ese sentido, podrían firmarse convenios de edición conjunta o de canje con países como Bolivia y el Ecuador, dado que compartimos el uso de esas lenguas. La medida también contribuirá a que se gestic una variedad común de lengua nativa escrita, condición necesaria para su preservación y desarrollo.
11. Dado que niños y docentes en dichas escuelas rurales están expuestos de modo limitado a modelos de castellano estándar oral y escrito, se requiere planificar la elaboración de diversos materiales audioorales y audiovisuales, para así ofrecerles la oportunidad más frecuente de familiarizarse con variedades de castellano estándar. Esta necesidad se percibe aun en las comunidades que ya cuentan con energía eléctrica.
12. La publicación de materiales en castellano como segunda lengua, destinados a docentes y niños, deberá ser planificada para toda la educación primaria y parte de la secundaria, según el grado de bilingüismo que exista en la zona y el dominio de la variedad estándar alcanzado por los alumnos.
13. Procurar el apoyo de los medios de comunicación masiva —revistas o diarios, emisoras radiales y de televisión— para mejorar el uso tanto de la lengua nativa como del castellano estándar.
14. Seleccionar escuelas rurales y urbano-marginales, donde pueda realizarse una investigación aplicada del modelo o modelos de educación bilingüe concebidos para responder a las necesidades lingüísticas específicas de docentes y alumnos.
15. Apoyar las investigaciones en lingüística descriptiva, lingüística educacional y la difusión de sus resultados, para conocer con precisión las características de las lenguas nativas y el castellano que se usan en las zonas andinas.

16. **Emprender estudios longitudinales sobre los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades comunicativas entre los niños bilingües. Esto permitirá observar los efectos de la educación sobre el desarrollo de tales capacidades, cuya importancia viene enfatizándose en recientes investigaciones sobre educación bilingüe a nivel mundial (Tucker 1999a, 1999b).**
17. **Investigar el proceso y las estrategias mediante los cuales los niños quechua o aimarahablantes adquieren el castellano como segunda lengua; esto será muy útil para diseñar el currículo de formación de maestros, los materiales y los planes de capacitación docente.**

Glosario

BILINGÜISMO. Uso de dos lenguas por parte de un individuo o uso de dos lenguas en un ámbito geográfico-político.

BILINGÜISMO ADITIVO. Bilingüismo en el que el acceso y dominio de una segunda lengua no implica perder la primera, manteniendo además una actitud positiva hacia las dos lenguas. Ocurre a nivel individual y social.

BILINGÜISMO SUSTRACTIVO. Bilingüismo en el que el acceso a una segunda lengua da lugar a la pérdida gradual de la lengua materna, hacia la cual se genera además una actitud negativa.

BILINGÜISMO INDIVIDUAL. Uso de dos lenguas por una persona.

BILINGÜISMO SOCIAL. Uso de dos lenguas en un determinado ámbito geográfico-político. No significa que todas las personas en ese ámbito sean bilingües.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. Conocimiento que posee todo hablante sobre cómo funciona y se produce su lengua (por ejemplo, con qué sonidos y cómo se ordenan), lo cual lo capacita para hablarla.

COMPETENCIA COMUNICATIVA. Conocimiento que tiene todo hablante, a más de la competencia lingüística, sobre cómo adecuar su habla a los contextos y a sus interlocutores.

DIALECTO. Variedad de una lengua hablada en un determinado lugar (dialecto geográfico, como el piurano), o por un determinado grupo social (dialecto social).

BIDIALECTALISMO. Uso de dos dialectos o variedades de una misma lengua (como: hablar el dialecto piurano y el limeño).

LENGUA COMÚN. Lengua usada por todos los miembros de un país con fines de comunicación interna. Es el ideal de un país multilingüe, pues no

significa que sea la única lengua que allí se habla. No se opone al multilingüismo.

LENGUA INSTRUMENTAL. Lengua en la que se desarrolla el currículo escolar, en la que se enseñan las diferentes asignaturas en la escuela.

LENGUA MATERNA O PRIMERA LENGUA. Lengua adquirida durante los primeros años de vida. Es el instrumento básico de pensamiento del hablante. En su desarrollo se logra también la identidad con un determinado grupo social y cultural.

LENGUA MAYORITARIA. Lengua hablada por la mayor parte de la población de un país o Estado y con prestigio reconocido por todos. Por lo general, se le declara lengua oficial, como el castellano en el Perú. En Estados Unidos, la lengua mayoritaria es el inglés pero no está declarada como lengua oficial en la Constitución.

LENGUA MINORITARIA. Lengua propia hablada por un grupo dentro de una sociedad mayor, país o Estado. No goza de prestigio a nivel nacional. El español es lengua minoritaria en Estados Unidos. Las lenguas indígenas son lenguas minoritarias en toda Latinoamérica.

LENGUA NATIVA, ORIGINARIA O INDÍGENA. Lengua propia de los hablantes de un lugar, en contraposición a las lenguas traídas de fuera, generalmente por colonizadores. El castellano no es una lengua nativa del Perú, aunque sí es la lengua materna de muchos peruanos.

LENGUA OFICIAL. Lengua reconocida legalmente como el idioma de un país o de un Estado, usada en la educación y la administración públicas, en el poder judicial, los medios de comunicación oral y escrita, entre otros.

LENGUA VERNÁCULA. Lengua materna de un grupo política y socialmente dominado por otro que habla un idioma reconocido como oficial.

MONOLINGÜISMO. Uso de una sola lengua, por lo general la materna.

SEGUNDA LENGUA. Lengua que se adquiere además de la materna. En el Perú, el castellano es la segunda lengua de los pobladores bilingües con lengua materna indígena.

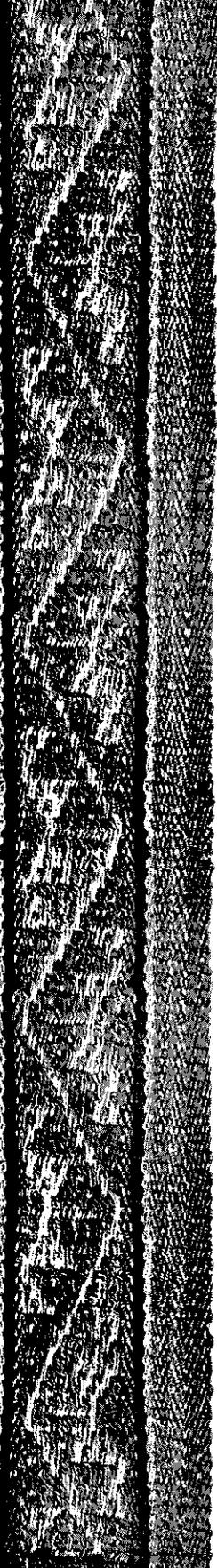
VARIEDAD ESTÁNDAR. Variedad de lengua que goza de prestigio y aceptación entre todos sus hablantes. Se le considera norma o modelo. Existe una variedad estándar nacional y variedades estándar regionales. En el Perú, el castellano estándar andino no es igual al castellano estándar costeño o al amazónico.

Bibliografía

- AUGUST, D. y HAKUTA, K. (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children*. National Academy Press: Washington D.C.
- BAKER, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- CARPENTER, C., FUJI, N. y KATAOKA, H. (1995). An oral interview proceeding for assessing second language abilities in children. *Second Language Research*.
- CARVAJAL, M., MORRIS, F.K. y DAVENPORT, L. (1993). Economic determinants of academic failure and school desertion in the Guatemala highlands. *Economics of Education Review*, 12:1,59-70.
- CASA DE LA CULTURA DEL PERU (1966). *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú*. Lima: Ediciones de la Casa de la Cultura del Perú.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- CERRON-PALOMINO, R. (1972). La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas. En A. Escobar (ed.), *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: IEP.
- CONDEMARIN, M., GALDAMES, V. y MEDINA, A. (1995). *Taller de lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- CORONADO, G. (1992). Educación bilingüe en México: propósitos y realidades. *International Journal of Sociology of Language*, 96:53-70.
- CRAWFORD, J. (1995). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Los Angeles: Bilingual Educational Services.

- CUMMINS, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. En C. Rivera (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1986). Empowering minority students: a framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56:18-36.
- DUTCHER, N. (1982). *The Use of First and Second Languages in Primary Education: Selected Case Studies*. World Bank Staff Working Paper No. 504 (enero).
- ESCOBAR, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: IEP.
- ESCOBAR, A.M. (1990). *El castellano de los bilingües en el Perú*. Lima: IEP.
- (1994). Andean Spanish and bilingual Spanish: linguistic characteristics. En P. Cole, G. Hermon y M. Martin (eds.), *Language in the Andes*. Newark: U. of Delaware.
- HORNBERGER, N. (1988). *Language Maintenance and Bilingual Education: A Southern Peruvian Quechua Case*. Dordrecht: Foris.
- (1989). Trámites and transportes: the acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru. *Applied Linguistics*, 10:214-230.
- LOPEZ, L.E. (1997). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.
- MILROY, L. (1987). *Observing and Analysing Natural Language*. Cambridge: Basil Blackwell.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1972). *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima.
- (1989). *Política de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.
- (1991). *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.

- MONTERO, C., OLIART, P., AMES, P., CABRERA, Z. y UCELLI, F. (1998). *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Informe Final. Consultoría para el Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP) del Min. Educación. Copia fotostática de circulación interna. Lima: IEP.
- MUYSKEN, P. (1981). Halfway between Spanish and Quechua: the case for relexification. En A. Highfield y A. Valdman (eds.), *Historicity and Variation in Creole Studies*. Ann Arbor: Karoma.
- ORTEGA, P., SANCHEZ, R., ARANDA, E., GUILLEN, N., RIEDMILLER, S. y PAREDES, M. (1979). *Diagnóstico sociolingüístico del área quechua del departamento de Puno*. Lima: INIDE.
- PLAN NACIONAL DE CAPACITACION DOCENTE/COOPERACION TECNICA ALEMANA (GTZ). (1999). Informe del Taller *Identificación de criterios para la definición de escuela bilingüe*. Lima.
- POZZI-ESCOT, I. (1989). Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú. En E. Ballón Aguirre y R. Cerrón-Palomino (eds.), *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC-GTZ.
- ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 2a ed.
- TUCKER, R. (1999a). The importance of longitudinal research for language educators (ms.), Carnegie Mellon Univ.
- (1999b). A global perspective on bilingualism and bilingual education (ms.), Carnegie Mellon Univ.
- VINDEN, P. (1996). Junin Quechua children's understanding of mind. *Child Development*, 67:1707-1726.
- ZUÑIGA, M. y LOZADA, M. (1985). Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de castellano como segunda lengua en niños quechua-hablantes de Ayacucho (ms.). Lima.
- ZUÑIGA, M., POZZI-ESCOT, I. y LOPEZ, L. (1991). *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- ZUÑIGA, M. (1996). Pueblos indígenas y educación en el Perú. En *Necesidades y demandas para un cambio en la educación*. Lima: Foro Educativo.



Anexos

Anexo 1

ENCUESTA DE PADRES – USO DE LENGUAS

1. Departamento

Apurímac () Ayacucho () Cusco () Puno () Huancavelica ()

2. Provincia _____ 5. Escuela _____

3. Distrito _____

4. Anexo _____ 6. Edad del encuestado _____

7. Relación del encuestado con el niño

Madre () Padre () Abuela () Tía () Hermano/a mayor ()

Otros () Especifique _____

8. ¿Habla quechua? Sí () No ()

9. ¿Comprende quechua? Sí () No ()

10. ¿Habla castellano? Sí () No ()

11. ¿Comprende castellano? Sí () No ()

12. ¿Qué empezó a hablar primero?

Quechua () Castellano () Quechua y castellano () NS/NR ()

Quechua

13. ¿Desde cuándo empezó a hablar quechua?

Menos de 3 años () De 3 a 7 años () De 8 a 12 años ()

Más de 12 años () NS/NR ()

	14. ¿Quiénes hablan quechua en su casa?	15. ¿Quiénes le hablan a Ud. en quechua en su casa?
Adultos (padre o madre)	()	()
Hijos grandes	()	()
Hijos pequeños	()	()
Los abuelos	()	()
Los tíos	()	()
Otros	()	()
Ninguno	()	()
NS/NR	()	()

16. ¿Cuánto quechua habla en su casa?

- Todo el rato () Bastante rato () A veces nomás ()
 Nunca () NS/NR ()

Castellano

17. ¿Desde cuándo empezó a hablar castellano?

- Menos de 3 años () De 3 a 7 años () De 8 a 12 años ()
 Más de 12 años () NS/NR ()

	18. ¿Quiénes hablan castellano en su casa?	19. ¿Quiénes le hablan a Ud. en castellano en su casa?
Adultos (padre o madre)	()	()
Hijos grandes	()	()
Hijos pequeños	()	()
Los abuelos	()	()
Los tíos	()	()
Otros	()	()
Ninguno	()	()
NS/NR	()	()

20. ¿Cuánto castellano habla en su casa?

- Todo el rato () Bastante rato () A veces nomás ()
 Nunca () NS/NR ()

Situaciones

¿En qué idioma. . .	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
21. conversa con sus familiares?	()	()	()	()
22. conversa con sus amigos?	()	()	()	()
23. conversa con los visitantes que llegan a su casa?	()	()	()	()
24. prefiere contar cuentos/leyendas?	()	()	()	()
25. prefiere contar chistes?	()	()	()	()
26. prefiere cantar?	()	()	()	()

27. Cuando no está en su casa, ¿a dónde va?

Chacra () Iglesia o templo () Pueblo () Feria ()
 NS/NR () Otros () Especificar _____

¿En qué habla cuando va. . .	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
28. a la chacra?	()	()	()	()
29. a la iglesia/templo?	()	()	()	()
30. al pueblo?	()	()	()	()
31. a la feria ?	()	()	()	()
32. a _____ ?	()	()	()	()

33. ¿Viaja a. . .	Siempre	A veces	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca	NS/NR
Capitales de distrito	()	()	()	()	()	()
Capitales de provincia	()	()	()	()	()	()
Capitales de departamento	()	()	()	()	()	()

34. Cuando viaja, ¿en qué lengua habla?

Quechua () Castellano () Quechua y castellano () NS/NR ()

¿En qué lengua habla más cuando tiene que ...	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
35. hacer negocios (compra-venta de productos, ganado o terreno)?	()	()	()	()
36. hablar con autoridades locales (alcalde, teniente gobernador, etc.)?	()	()	()	()
37. hablar en instituciones de salud (posta médica)?	()	()	()	()
38. hablar en instituciones relacionadas con el Min. de Educación (USE o ADE)?	()	()	()	()
39. hablar en otras instituciones estatales (Min. de Agricultura, PRONAA, etc.)?	()	()	()	()

40. ¿Dónde es más útil o mejor hablar en quechua?

41. ¿Dónde es más útil o mejor hablar en castellano?

Chacra	()	()
Iglesia o templo	()	()
Pueblo	()	()
Feria	()	()
Viajes	()	()
Oficinas	()	()
Tiendas	()	()
Otros	()	()
NS/NR	()	()

42. ¿Qué opina usted sobre las personas que sólo hablan quechua?

43. ¿Qué opina usted sobre las personas que sólo hablan castellano?

44. ¿Qué opina usted sobre las personas que hablan quechua y castellano?

45. ¿Qué opina usted sobre las siguientes afirmaciones?	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	NS/NR
a. En esta zona las personas se entienden mejor cuando hablan en quechua	()	()	()	()
b. Se debe saber bien el castellano para defenderse en la vida	()	()	()	()
c. El quechua es un idioma de gente atrasada	()	()	()	()
d. El castellano es el idioma de la gente educada	()	()	()	()
e. El quechua es más dulce que el castellano	()	()	()	()
f. El gobierno debe fomentar el uso del quechua en las instituciones del estado en esta zona	()	()	()	()
g. El gobierno debe emplear más profesionales de salud que hablen quechua en esta zona	()	()	()	()
h. El gobierno debe emplear más profesores que hablen quechua en esta zona	()	()	()	()
i. Los monolingües en castellano de esta zona deberían aprender quechua	()	()	()	()
j. Debería haber noticieros en la radio en quechua	()	()	()	()
k. Debería haber periódicos y revistas en quechua	()	()	()	()
l. Se debe enseñar en quechua en la escuela	()	()	()	()

	46. Los niños aprenden mejor cuando se les enseña:	47. ¿Cómo cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela?
Sólo en quechua	()	()
Sólo en castellano	()	()
En quechua y castellano	()	()
NS/NR	()	()

Datos de control

DC1. Nombres y apellidos del padre _____

DC2. ¿Fue a la escuela? Sí () No () NS/NR ()

DC3. ¿Qué grado de instrucción tiene?

Primaria incompleta ()

Primaria completa ()

Secundaria incompleta ()

Secundaria completa ()

Superior (completa o incompleta, incluye técnica y universitaria) ()

NS/NR ()

Datos del niño:

DC4. Tipo de escuela

Polidocente completo ()

Polidocente multigrado ()

Unidocente ()

DC5. Grado del niño/a

5° grado ()

6° grado ()

Otro _____

DC6. Entrevistador(a) _____

DC7. Fecha _____ / _____ / _____

Anexo 2

ENCUESTA DE PROFESORES – USO DE LENGUAS

1. Departamento

Apurímac () Ayacucho () Cusco () Puno () Huancavelica ()

2. Provincia _____ 4. Anexo _____

3. Distrito _____ 5. Escuela _____

6. Tipo de escuela

Polidocente completo () Polidocente multigrado () Unidocente ()

7. Grado del niño/a

5° grado () 6° grado ()

8. Edad del profesor _____

9. ¿Habla quechua? Sí () No ()

10. ¿Comprende quechua? Sí () No ()

11. ¿Habla castellano? Sí () No ()

12. ¿Comprende castellano? Sí () No ()

13. ¿Qué empezó a hablar primero?

Quechua () Castellano () Quechua y castellano () NS/NR ()

Quechua

14. ¿Desde cuándo empezó a hablar quechua?

Menos de 3 años () De 3 a 7 años () De 8 a 12 años ()

Más de 12 años () NS/NR ()

15. ¿Quiénes hablan quechua en su casa?

16. ¿Quiénes le hablan en quechua en su casa?

Padre o madre	()	()
Esposo/a	()	()
Hijos pequeños	()	()
Hijos adultos	()	()
Hermano(s)	()	()
Otros	()	()
Ninguno	()	()
NS/NR	()	()

17. ¿Cuánto quechua habla en su casa?

Todo el rato () Bastante rato () A veces nomás ()
Nunca () NS/NR ()

18. ¿Desde cuándo empezó a hablar castellano?

Menos de 3 años () De 3 a 7 años () De 8 a 12 años ()
Más de 12 años () NS/NR ()

19. ¿Quiénes hablan castellano en su casa?

20. ¿Quiénes le hablan en castellano en su casa?

Padre o madre	()	()
Esposo/a	()	()
Hijos pequeños	()	()
Hijos adultos	()	()
Hermano(s)	()	()
Otros	()	()
Ninguno	()	()
NS/NR	()	()

21. ¿Cuánto castellano habla en su casa?

Todo el rato () Bastante rato () A veces nomás ()
Nunca () NS/NR ()

Situaciones

¿En qué idioma. . .	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
22. conversa con sus amigos?	()	()	()	()
23. conversa con los visitantes que llegan a su casa?	()	()	()	()
24. prefiere contar cuentos/leyendas?	()	()	()	()
25. prefiere contar chistes?	()	()	()	()
26. prefiere cantar?	()	()	()	()
27. habla más en la escuela?	()	()	()	()
28. habla Ud. más en los descansos (recreos)?	()	()	()	()

29. ¿Cuánto tiempo habla quechua en el aula (clase, salón)?

30. ¿Cuánto tiempo habla castellano en el aula (clase, salón)?

Todo el rato	()	()
Bastante rato	()	()
A veces nomás	()	()
Nunca	()	()
NS/NR	()	()

31. ¿Quiénes hablan quechua en la escuela?

32. ¿Y a quiénes les contesta Ud. o les habla en quechua en la escuela?

Los profesores	()	()
Los estudiantes	()	()
Los auxiliares	()	()
Los padres de familia	()	()
Otros	()	()
Ninguno	()	()
NS/NR	()	()

	33. ¿Quiénes hablan castellano en la escuela?	34. ¿Y a quiénes les contesta Ud. o les habla en castellano en la escuela?
Los profesores	()	()
Los estudiantes	()	()
Los auxiliares	()	()
Los padres de familia	()	()
Ninguno	()	()
Otros	()	()
NS/NR	()	()

En el aula (clase, salón), ¿en qué lengua. . .	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
35. da más indicaciones y/o explicaciones a los niños?	()	()	()	()
36. hace más preguntas a los niños?	()	()	()	()
37. escribe más en la pizarra?	()	()	()	()
38. cuenta más cuentos a los niños?	()	()	()	()

	39. Y los niños, ¿cuánto tiempo hablan en quechua en el aula (clase, salón)?	40. ¿Cuánto tiempo hablan en castellano los niños en el aula (clase, salón)?
Todo el rato	()	()
La mitad del tiempo	()	()
A veces nomás	()	()
Nunca	()	()
NS/NR	()	()

En el aula (clase, salón),
¿en qué lengua, los niños. . .

	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
41. entienden mejor las indicaciones y/o explicaciones que Ud. les da?	()	()	()	()
42. responden más a sus preguntas?	()	()	()	()
43. escriben más?	()	()	()	()
44. ¿Qué hablan más los niños en la escuela?	()	()	()	()

45. Cuando no está en su casa, ¿a dónde va?

Chacra () Iglesia o templo () Pueblo () Feria ()
Otros () Especificar _____ NS/NR ()

¿En qué habla cuando va. . .

	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
46. a la chacra?	()	()	()	()
47. a la iglesia/templo?	()	()	()	()
48. al pueblo?	()	()	()	()
49. a la feria?	()	()	()	()
50. a _____ ?	()	()	()	()

51. ¿Viaja a. . . ?	Siempre	A veces	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca	NS/NR
Capitales de distrito	()	()	()	()	()	()
Capitales de provincia	()	()	()	()	()	()
Capitales de departamento	()	()	()	()	()	()

52. Cuando viaja, ¿en qué lengua habla?

Quechua () Castellano () Quechua y castellano () NS/NR ()

¿En qué lengua habla más cuando tiene que. . .	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
53. hacer negocios (compra-venta de productos, ganado o terreno)?	()	()	()	()
54. hablar con autoridades locales (alcalde, teniente gobernador, etc.)?	()	()	()	()
55. hablar en instituciones de salud (posta médica)?	()	()	()	()
56. hablar en instituciones relacionadas con el Min. de Educación (USE o ADE)?	()	()	()	()
57. hablar en otras instituciones estatales (Min. de Agricultura, PRONAA, etc.)?	()	()	()	()

	58. ¿Dónde es más útil o mejor hablar en quechua?	59. ¿Dónde es más útil o mejor hablar en castellano?
Chacra	()	()
Iglesia o templo	()	()
Pueblo	()	()
Feria	()	()
Viajes	()	()
Oficinas	()	()
Tiendas	()	()
Otros	()	()
NS/NR	()	()

60. ¿Qué opina usted sobre las personas que sólo hablan quechua?

61. ¿Qué opina usted sobre las personas que sólo hablan castellano?

62. ¿Qué opina usted sobre las personas que hablan quechua y castellano?

63. ¿Qué opina usted sobre las siguientes afirmaciones?	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	NS/NR
a. En esta zona las personas se entienden mejor cuando hablan en quechua	()	()	()	()
b. Se debe saber bien el castellano para defenderse en la vida	()	()	()	()
c. El quechua es un idioma de gente atrasada	()	()	()	()
d. El castellano es el idioma de la gente educada	()	()	()	()
e. El quechua es más dulce que el castellano	()	()	()	()
f. El gobierno debe fomentar el uso del quechua en las instituciones del estado en esta zona	()	()	()	()
g. El gobierno debe emplear más profesionales de salud que hablen quechua en esta zona	()	()	()	()
h. El gobierno debe emplear más profesores que hablen quechua en esta zona	()	()	()	()
i. Los monolingües en castellano de esta zona deberían aprender quechua	()	()	()	()
j. Debería haber noticieros en la radio en quechua	()	()	()	()
k. Debería haber periódicos y revistas en quechua	()	()	()	()
l. Se debe enseñar en quechua en la escuela	()	()	()	()

64. Los niños aprenden mejor cuando se les enseña:

- Sólo en quechua ()
Sólo en castellano ()
En quechua y castellano ()
NS/NR ()

66. ¿Cómo cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela?

- Sólo en quechua ()
Sólo en castellano ()
En quechua y castellano ()
NS/NR ()

65. ¿Por qué? _____

67. ¿Por qué? _____

68. ¿Se debería escribir en quechua? ¿Por qué?

Datos de control

DC1. Nombres y apellidos del profesor _____

DC2. ¿Tiene estudios superiores? Sí () No () NS/NR ()

DC3. ¿Dónde estudió?

- Instituto Superior Pedagógico () Instituto Superior Técnico ()
Universidad () Otros () NS/NR ()

DC4. ¿En qué programa?

- Profesionalización () Programa regular () NS/NR ()

DC5. ¿Obtuvo el título? Sí () No () NS/NR ()

Entrevistador(a) _____

Fecha _____/_____/_____

Anexo 3

ENCUESTA DE NIÑOS – USO DE LENGUAS

1. Departamento
Apurímac () Ayacucho () Cusco () Puno () Huancavelica ()
2. Provincia _____ 4. Anexo _____
3. Distrito _____ 5. Escuela _____
6. Tipo de escuela del niño/a
Polidocente completo () Polidocente multigrado () Unidocente ()
7. Grado del niño/a
5º grado () 6º grado ()
8. Edad del niño _____
9. ¿Hablas quechua? Sí () No ()
10. ¿Comprendes quechua? Sí () No ()
11. ¿Hablas castellano? Sí () No ()
12. ¿Comprendes castellano? Sí () No ()
13. ¿Qué empezaste a hablar primero?
Quechua () Castellano () Quechua y castellano () NS/NR ()

Quechua

14. ¿Desde cuándo empezaste a hablar quechua?
(Incluye una guía de preguntas para el entrevistador, como: ¿desde chiquitito?, ¿cuando te fuiste a vivir a X?, ¿desde que entraste a la escuela?)
Menos de 3 años () De 3 a 7 años () De 8 a 12 años ()
Más de 12 años () NS/NR ()

	15. En tu casa, ¿quiénes hablan quechua?	16. ¿Quiénes te hablan a ti quechua en tu casa?	17. ¿A quiénes les contestas o les hablas quechua en tu casa?
Padre	()	()	()
Madre	()	()	()
Hermano(s) mayores	()	()	()
Hermano(s) menores	()	()	()
Abuelo	()	()	()
Abuela	()	()	()
Tío o tía	()	()	()
Otros	()	()	()
Ninguno	()	()	()
NS/NR	()	()	()

18. ¿Cuánto quechua hablas en tu casa?

- Todo el rato () Bastante rato () A veces nomás ()
 Nunca () NS/NR ()

Situaciones

¿En qué lengua hablas más. . .	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
19. cuando juegas?	()	()	()	()
20. cuando conversas con tus familiares?	()	()	()	()
21. cuando conversas con tus amigos?	()	()	()	()
22. ¿Y en qué lengua prefieres contar historias y chistes?	()	()	()	()

Castellano

23. ¿Desde cuándo empezaste a hablar castellano?

(Incluye una guía de preguntas para el entrevistador, como: ¿desde que entraste al PRONEI?, ¿desde que entraste a la escuela?, ¿desde que viniste a vivir a la capital del distrito y cuándo fue eso?, etc.)

Menos de 3 años () De 3 a 7 años () De 8 a 12 años ()
 Más de 12 años () NS/NR ()

	24. En tu casa, ¿quiénes hablan castellano?	25. ¿Y quiénes te hablan a ti castellano en tu casa?	26. ¿A quiénes les contestas o les hablas castellano en tu casa?
Padre	()	()	()
Madre	()	()	()
Hermano(s) mayores	()	()	()
Hermano(s) menores	()	()	()
Abuelo	()	()	()
Abuela	()	()	()
Tío o tía	()	()	()
Otros	()	()	()
Ninguno	()	()	()
NS/NR	()	()	()

27. ¿Cuánto castellano hablas en tu casa?

Todo el rato () Bastante rato () A veces nomás ()
 Nunca () NS/NR ()

En la escuela

28. Y en la escuela, ¿qué hablas más?

Quechua () Castellano () Quechua y castellano () NS/NR ()

	29. ¿Quiénes te hablan quechua en la escuela?	30. ¿A quiénes les contestas o les hablas tú en quechua?
Los profesores	()	()
Los compañeros/estudiantes	()	()
Los auxiliares	()	()
Ninguno	()	()
Otros	()	()
NS/NR	()	()

	31. Tu profesor/a, ¿cuánto quechua habla en tu aula (clase, salón)?	32. Y tú, ¿cuánto quechua hablas en tu aula (clase, salón)?
Todo el rato	()	()
La mitad del tiempo	()	()
A veces nomás	()	()
Nunca	()	()
NS/NR	()	()

	33. ¿Quiénes te hablan castellano en tu escuela?	34. ¿A quiénes les contestas o les hablas tú en castellano en tu escuela?
Los profesores	()	()
Los compañeros/estudiantes	()	()
Los auxiliares	()	()
Ninguno	()	()
Otros	()	()
NS/NR	()	()

	35. Tu profesora, ¿cuánto castellano habla en tu aula (clase, salón)?	36. Y tú, ¿cuánto castellano hablas en tu aula (clase, salón)?
Todo el rato	()	()
La mitad del tiempo	()	()
A veces nomás	()	()
Nunca	()	()
NS/NR	()	()

En la clase (aula, salón),	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
37. ¿en qué contestas las preguntas del profesor?	()	()	()	()
38. ¿cuándo le entiendes más al profesor? Cuando habla en. . .	()	()	()	()
39. ¿qué lengua (idioma) lees más?	()	()	()	()
40. ¿qué lengua (idioma) escribes más?	()	()	()	()
41. ¿qué idioma hablas con tus compañeros?	()	()	()	()

Fuera de la escuela

42. Cuando no estás en tu casa ni en la escuela, ¿a dónde vas?

Chacra () Iglesia o templo () Pueblo () Feria ()
 Otros () Especificar _____ NS/NR ()

¿En qué hablas cuando vas. . .	Quechua	Castellano	Quechua y castellano	NS/NR
43. a la chacra	()	()	()	()
44. a la iglesia /templo	()	()	()	()
45. al pueblo	()	()	()	()
46. a la feria	()	()	()	()
47. a _____ ?	()	()	()	()

48. ¿Viajas a...?	Siempre	A veces	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca	NS/NR
Capitales de distrito	()	()	()	()	()	()
Capitales de provincia	()	()	()	()	()	()
Capitales de departamento	()	()	()	()	()	()

49. Cuando viajas, ¿en qué hablas?

Quechua () Castellano () Quechua y castellano () NS/NR ()

50. ¿En qué sitios (lugares) es mejor hablar en quechua? 51. ¿En qué sitios (lugares) es mejor hablar en castellano?

Chacra	()	()
Iglesia o templo	()	()
Pueblo	()	()
Feria	()	()
Viajes	()	()
Casa	()	()
Escuela	()	()
Otros	()	()
NS/NR	()	()

Datos de control

DC1. Nombres y apellidos del niño _____

DC2. Entrevistador (a) _____

DC3. Fecha _____ / _____ / _____

Anexo 4

ENCUESTA DE PADRES – VERSIÓN QUECHUA

Los rubros del 1 al 5 son datos que llenará el asistente antes de la entrevista.

QUECHUA

6. *¿Hayka watayuq?*
7. *¿NN pa (nombre del niño), imataq kanki?*
8. *¿Rimankichu runasimita?*
9. *¿Intindikichu runasimita, manachu?*
10. *¿Kastillanuta rimankichu?*
11. *¿Intindikichu kastillanuta?*
12. *¿Mayqintam qallarinki rimayta puntata? ¿Runasimitachu, kastillanutachu? ¿Icha iskayniyuq?*
13. *¿Hayka watayuqpi rimanki runasimita?*
14. *¿Pikunan rimanku wasiykipi runasimita?*
15. *¿Pikunan qamwan rimanku runasimita wasiykipi?*
16. *¿Hayka runasimita wasiykipi rimanki? (Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni).*

CASTELLANO

17. *¿Hayka watayuqpi rimanki kastillanuta?*
18. *¿Pikunan wasiykipi kastillanuta rimanku?*
19. *¿Pikunan qamwan rimanku kastillanuta wasiykipi?*
20. *¿Hayka kastillanuta wasiykipi rimanki? (Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni).*

SITUACIONES

¿Imapi rimanki...

21. *familiaykiwan? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
22. *amiguykiwan? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
23. *bisitaykiwan? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*

24. *Watuchikuna, kwintukuna, ¿imapi rimanki? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
 25. *¿Brumata? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
 26. *Ichapas takiyta gustasunki, ¿runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
 27. *¿Maytam rinki manam wasiykipi kachkaqtiyki? ¿Chakraman? ¿Iglisyanman? ¿Llaqtaman? ¿Firiyman? ¿Huktachu?*
 28. *¿Imapi rimanki chakraykipi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
 29. *¿Iglisiyapi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
 30. *¿Llaqtapi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
 31. *¿Firiyapi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
 32. (Haga una pregunta similar para algún otro lugar mencionado por el encuestado).
 33. *¿Rinkichu. . . ?*
 (Capital de distrito) *Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni*
 (Capital de provincia) *Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni*
 (Capital de departamento) *Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni*
 34. *Ripuspa, ¿imapi rimanki? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
- ¿Imapi rimanki. . .*
35. *rantinakupaq? (uywakuna, chakrakuna, mukuykuna)*
 36. *rimanapaq awturidakunawan? Alcaldita, tiniynti gubirnadurta, tayta kurata, etc.*
 37. *pusta midikapi?*
 38. *USEpa siñurkuna?*
 39. *PRONAApi? Ministiriwpi? PROMUDEHpi?*
 40. *¿Maypitaq allin, mihurta runasimita rimanaq? (Chakrapi, iglisyapi, firiyaipi, illaypi, ufisinakupi? ¿Tiyndapi? ¿Ministiriwpi, USEpi, PRONAApi, etc.?)*
 41. *¿May lawpi mihurta kastillanuta rimanaq? (Chakrapi, iglisyapi, firiyaipi, illaypi, ufisinakupi? ¿Tiyndapi? ¿Ministiriwpi, USEpi, PRONAApi, etc.?)*

42. ¿Imatam musyanki , piynsanki chay runakunamanta runasimillapi rimakuqtinku?
43. ¿Imatam musyanki, piynsanki chay runakunamanta kastillanullapi rimakuqtinku?
44. ¿Imatam musyanki, piynsanki runakunamanta runasimipi kastillanupipas rimakuqtinku?
45. ¿Imatam musyanki, piynsanki kay nisqaytaq? (Chaynapunim/Chaynam/Manam/chaynachu)
- Kay llaqtapi llapa runam mihurta rimakunku runasimipi.
 - Ancha allin kastillanuta yachachinayku kawsanapaq.
 - Qipa runaqkuna runasimita rimakun.
 - Anchaq runakuna kastillanupi rimakuq.
 - Runasiminchikmi miski miski kastillanu nisqankumanta.
 - Kay llaqtapi, gubiyruqa yachachiqmi rimayta runasimita llapa ufisinakupi.
 - Kay llaqtapi, pusta midikapi, sanitariwqa, infirmiraqa runasimita yachanman.
 - Kay llaqtapi, mayistrukuna runasimita yachanman.
 - Kastillanu rimaqkuna, runasimitapas yachanman.
 - Radiwpi, nutisiyrukuna runasimipi kanman.
 - Piriwidikupas, ribistapas, runasimipi kanman.
 - Iskwilapi yachachinman runasimi rimayta.
46. Warmakuna mihurta yacharin, ¿runasimillapi?, ¿kastillanullapi?, ¿icha iskayniyuq? ¿lmarayku?
47. ¿lmanaqpi warmakunata mihurta yacharikun iskwilapi?, ¿runasimillapi?, ¿kastillanullapi?, ¿icha iskayniyuq? ¿lmarayku?
48. ¿Qillqanman runasimipichu, manachu? ¿lmarayku?

DATOS DE CONTROL

¿Iskwilata rirankichu?

¿Hayka watam riranki? ¿Hayka graduta riranki?

¿Hayka mayistrum kara?

Wawayki (nombre del niño/a entrevistado), ¿hayka gradu kachkan?

Anexo 5

ENCUESTA A NIÑOS – VERSIÓN QUECHUA

Los rubros del 1 al 7 son datos que llenará el asistente antes de la entrevista.

8. *¿Hayka watayuuq?*
9. *¿Rimankichu runasimita?*
10. *¿Intindikichu runasimita, manachu?*
11. *¿Kastillanuta rimankichu?*
12. *¿Intindikichu kastillanuta?*
13. *¿Mayqintam qallarinki rimayta puntata? ¿Runasimitachu, kastillanutachu? ¿Icha iskayniyuq?*

QUECHUA

14. *¿Hayka watamanta rimanki runasimita?*
15. *¿Pikunan wasiykipi runasimita rimanku?*
16. *¿Pikunan qamwan rimanku runasimita wasiykipi?*
18. *¿Hayka runasimita wasiykipi rimanki? (Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni)*

SITUACIONES

¿Imapi rimanki . . .

19. *pukllaspa? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
20. *taytaykiwan mamaykiwan mastata? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
21. *amiguykiwan? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
22. *Watuchikuna, kwintukuna, ¿imapi rimanki? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*

CASTELLANO

23. *¿Hayka watayuuqi rimanki kastillanuta?*
24. *¿Wasiykipi pikunan rimanku kastillanuta?*

25. *¿Wasiykipi pikunan qamwan rimanku kastillanuta?*
27. *¿Hayka kastillanuta wasiykipi rimanki?*

EN LA ESCUELA

28. *Iskwilapim imam masta rimanki, ¿runasimita, kastillanuta, ichapas iskayta?*
29. *Iskwilapi, ¿pikunam qamwan runasimita rimanakun? ¿Mayistrkunam, kumpañirukuna, pikunam?*
31. *Mayistryuki, mayistryaki, ¿haykatam runasimipi riman? (Anchata / Pisillata / Ichapas / Manataq).*
32. *¿Salunniyki, qamri, haykatam runasimipi rimanki? (Anchata / Pisillata / Ichapas / Manataq).*
33. *Iskwilaykipi, ¿pikunam kastillanuta rimanku qamwan? ¿Mayistrkunam, kumpañirukuna, pikunam?*
35. *Salunniyki mayistryuki, mayistryaki, ¿haykatam kastillanupi riman? (Anchata / Pisillata / Ichapas / Manataq).*
36. *¿Salunniyki, qamri, haykatam runasimipi rimanki? (Anchata / Pisillata / Ichapas / Manataq).*
37. *Salunniyki, ¿imaynata kutinki mayistryaki tapuykukunam? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
38. *Salunniyki, ¿mayqin masta intindinki ichapas runasimipi kastillanupi?*
39. *Salunniyki, ¿imapi liyinki masta? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
40. *Salunniyki, ¿imapi qillqanki masta? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
41. *Salunniyki, kumpañirukuwan, ¿imata masta rimanki? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*

FUERA DE LA ESCUELA

42. *¿Maytam rinki manam wasiykipi, iskwilapipas kachkaqtiyki? ¿Chakraman? ¿Iglisyaman? ¿Llaqtaman? ¿Firiyman? ¿Huktachu?*
43. *¿Imapi rimanki chakraykipi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
44. *¿Iglisyapi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
45. *¿Llaqtapi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
46. *¿Firiypi? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*

47. (Haga una pregunta similar para algún otro lugar mencionado por el niño o niña).
48. *¿Rinkichu...?*
 (Capital de distrito) *Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni*
 (Capital de provincia) *Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni*
 (Capital de departamento) *Sapa kuti / Manam achkata / Ichapas sapa kuti / Pisillatam / Manam puni*
49. *Ripuspa, ¿imapi rimanki? ¿Runasimipichu, kastillanupichu, icha iskayniyuq?*
50. *¿Maypitaq allin mihurta runasimita rimanaq? (Chakrapi, iglisyapi, firiyapi, illaypi, wasipi, iskwilapi, huktachu)*
51. *¿Maypitaq allin mihurta kastillanuta rimanaq? (Chakrapi, iglisyapi, firiyapi, illaypi, wasipi, iskwilapi)*

DATOS DE CONTROL

¿Iskwilata rirankichu?

¿Hayka watam riranki? ¿Hayka graduta riramki?

¿Hayka mayistrum kara?

Wawayki (nombre del niño/a entrevistado), ¿hayka gradu kachkan?

Anexo 6

PRUEBAS DE DOMINIO DE LENGUAS¹

Las pruebas que se aplicarán serán las siguientes:

- a. Producción de un texto escrito sobre el tema *Mi familia*.
- b. Prueba de dominio oral de lenguas. Esta prueba consta de una introducción y dos partes:
 - castellano de uso coloquial: *Historia de un pajarito*
 - castellano de uso escolar: *El ciclo de vida de las plantas*
- c. Comprensión oral y producción escrita sobre el tema *La vida de las plantas*.

Las pruebas escritas a y c las harán todos los niños y luego se seleccionan las de los cuatro niños que responderán a la encuesta sociolingüística en cada escuela.

La prueba de dominio *oral* de lenguas se aplicará *sólo a un niño o niña por escuela*, escogido entre los que responderán luego a la encuesta sociolingüística.

Se recomienda hacer un primer contacto con toda la sección de 5º ó 6º grado, para ir dando confianza al niño al que se le aplicará la prueba individual de dominio oral. Por tal razón, se sugiere el siguiente orden de aplicación de pruebas.

1. Producción de texto escrito *Mi familia* en castellano

La actividad la realizarán todos los alumnos de 6º ó 5º grado² de la escuela que se visite.

El asistente de investigación debe comportarse como un maestro regular en su aula. Su comportamiento debe ser familiar a los niños, así la respuesta de éstos será la usual en el aula.

El asistente puede iniciar su contacto con los niños con una actividad lúdica, una dinámica o una canción. Luego anunciará la actividad como una curiosidad suya por conocer a los niños.

Se reparte una hoja en blanco a cada niño y se les pide que ejecuten las siguientes tareas:

¹ El anexo es copia del instrumento que recibieron los asistentes de investigación. Las instrucciones están redactadas para ellos.

² Las pruebas y encuestas se aplicarán a niños de 6º grado. En el caso de ser muy pocos (3 a 5), pueden juntarse con los niños de 5º. Puede también ser que no haya 6º en la escuela y se tenga que trabajar con 5º.

Escriban su nombre completo.

Ahora, escriban cuántos años tienen y en qué grado están.

Muy bien. Ahora, escriban el nombre del lugar donde nacieron.

Muy bien. Ahora escriban unas cuantas líneas, un párrafo contando con quién viven y algo sobre su familia. Pongan de título Mi familia (se escribe el título en la pizarra).

Al terminar esta primera prueba se da un descanso con una actividad cualquiera. Luego se continúa con la prueba 2.

2. Prueba de dominio oral de quechua y castellano

Se invita al niño o niña seleccionado para dar la prueba, a ir al lugar donde se aplicará y grabará la prueba.

2.1 Descripción de las pruebas

Las pruebas miden dominio de castellano para actividades sociales (texto A) y actividades escolares (texto B)

Las pruebas elicitán datos sobre:

- a. comprensión de castellano
- b. producción en quechua o aimara
- c. producción en castellano

Las pruebas constan de dos partes:

- a. En la primera, el niño o niña escucha un texto breve en castellano y lo vuelve a contar en quechua o aimara.
- b. En la segunda, el niño o niña reproduce el texto en castellano o responde a preguntas hechas por el entrevistador, en castellano, sobre los mismos textos.

Las pruebas serán grabadas. Las grabaciones serán escuchadas más tarde para comprobar que no hubo fallas técnicas. El análisis de las mismas se realizará posteriormente.

2.2 Preguntas previas

Para establecer un contacto personal con el niño antes de pasar a la prueba en sí, se hacen las siguientes preguntas:

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿En qué grado estás?

¿Tienes hermanos? ¿Cuántos hermanos o hermanas tienes?

*¿Vives cerca? ¿Dónde vives?
¿Tienes animales? ¿Qué animales tienes?*

2.3 Texto A: *Historia de un pajarito*

2.3.1 Aplicación de la primera parte

Asistente: *Ahora te voy a contar un cuento. Lo vas a escuchar bien y después tú me lo cuentas en quechua (aimara). Escucha. (lee el texto una vez):*

Un día una viejita estaba sembrando maíz y se encontró un pajarito amarillo. El pajarito estaba enfermo y no podía volar. La viejita lo llevó a su casa, lo abrigó y le dio un remedio. Al otro día el pajarito estaba sano. Entonces la viejita le dio de comer trigo, pan y agua. La viejita le puso de nombre Pío Pío y todos los días el pajarito canta para la viejita.

Asistente: *A ver, cuéntame el cuento en quechua (aimara). (Si el niño no reacciona, anímelo y vuelva a leer la historia).*

2.3.2 Aplicación de la segunda parte

Asistente: *Muy bien. ¿Y ahora me lo puedes contar en castellano?*

Si el niño tuviera dificultad para narrar la historia en castellano, lo ayuda formulando las siguientes preguntas:

*¿Dónde estaba la viejita?
¿Qué se encontró? ¿De qué color?
¿Qué pasaba con el pajarito?
¿Qué hizo la viejita?
¿Qué comió el pajarito?
¿Qué nombre le puso la viejita al pajarito?
¿Qué hace ahora el pajarito?*

Asistente: *Muy bien. Muchas gracias.*

2.4 Texto B: *El ciclo de vida de las plantas*

2.4.1 Aplicación de la primera parte

Asistente: *Ahora vas a escuchar algo sobre las plantas y después tú me lo cuentas en quechua (aimara). Escucha (lee el texto dos veces).*

Muchas plantas empiezan su ciclo de vida como semillas. Las semillas germinan dentro de la tierra y de ellas salen las raíces y el tallo. Cuando el tallo crece, del tallo salen ramas y hojas. Hay plantas con flores que después se convierten en frutos. Estos frutos contienen semillas de las cuales nacerán nuevas plantas.

Asistente: A ver, ahora cuéntame qué has entendido sobre la vida de las plantas. Cuéntame en quechua (aimara).

Si el niño no responde, ayúdelo haciéndole preguntas en quechua o aimara sobre el texto.

2.4.2 Aplicación de la segunda parte

Asistente: Muy bien. ¿Y ahora me lo puedes contar en castellano?

Si el niño o niña tuviera dificultad para reproducir el texto en castellano, lo ayuda formulando las siguientes preguntas:

¿Dónde empieza el ciclo de vida de las plantas?

¿De dónde nacen las plantas?

¿Dónde crecen las semillas?

¿De dónde salen las ramas y las hojas?

¿Qué pasa con algunas flores?

Asistente: Muy bien. Muchas gracias.

3. Comprensión oral y producción escrita del texto *La vida de las plantas*

El asistente vuelve a asumir el papel de maestro con toda la clase y da las siguientes instrucciones:

A ver, niños, guarden silencio y escuchen lo que les voy a leer sobre la vida de las plantas. Presten atención (se lee el texto dos veces).

Muchas plantas empiezan su ciclo de vida como semillas. Las semillas germinan dentro de la tierra y de ellas salen las raíces y el tallo. Cuando el tallo crece, del tallo salen ramas y hojas. Hay plantas con flores que después se convierten en frutos. Estos frutos contienen semillas de las cuales nacerán nuevas plantas.

Vamos a ver cuánto hemos comprendido sobre la vida de las plantas.

Se reparte otra hoja en blanco y se pide que escriban su nombre en el lado superior derecho:

Ahora escriban su nombre arriba, al lado derecho (da el ejemplo con una hoja).

Muy bien. Ahora escriban un párrafo, unas líneas, sobre las plantas. Pongan de título La vida de las plantas. (Se escribe el título en la pizarra).

Se recogen las redacciones y se seleccionan la del niño que dio la prueba de dominio y las de tres niños más que responderán a la encuesta. Recuerde: la encuesta se aplicará a cuatro niños por escuela.

Anexo 7

ESCUELAS COMPRENDIDAS EN EL ESTUDIO POR DEPARTAMENTO, PROVINCIA Y DISTRITO

DEPARTAMENTO	PROVINCIA	DISTRITO	ESCUELA
Apurímac	Chincheros	Chincheros	1. Cayara
		Ocobamba	2. Challhuani
	Andahuaylas	Sta. María de Chicmo	3. Moyabamba Baja
		Andahuaylas	4. Socñacancha
		Pacobamba	5. Cruz Pampa*
	Abancay	Huancarama	6. Arcahua
		Lambrama	7. Siusay
	Grau	Curahuasi	8. Saywite
		Gamarra	9. Pituhuanca*
			10. Sarconta
		Micaela Bastidas	11. Limacpuqio
Ayacucho	Cangallo	Chuschi	12. Cancha Cancha
			13. Quispillacta
	Vilcashuamán	Cangallo	14. Cancalla
		Vilcashuamán	15. Chanen
		Vizchongo	16. Churiapampa*
			17. Paqcha
	Víctor Fajardo	Cayara	18. Atahui
		Acocro	19. Cuchucancha
	Huamanga	Chiara	20. Chiara
		Quinoa	21. Sallalli
		Socos	22. Aqo Capillapata
			23. Qaqas
	Huanta	Huanta	24. Quiturara
		Huamanguilla	
Cusco	Urubamba	Maras	25. Kaellaracay
		Ollantaytambo	26. Huilloc
		Huayllabamba	27. Huayo

DEPARTAMENTO	PROVINCIA	DISTRITO	ESCUELA
	Anta	Anta	28. Ccasacunca
		Huarocondo	29. Huayllaccocha
	Calca	Calca	30. Arin
			31. Banderayoc
	Canchis	Sicuni	32. Trapiche
		Pitumarca	33. Phinaya
		Checacupe	34. Occobamba
	Quispicanchi	Ccatca	35. Ccapana
		Ocongate	36. Ccolcca
		Quiquijana	37. Ttio
			38. Quewar Alto
	Chumbivilcas	Santo Tomás	39. Ccasillo
			40. Mello Totora
		Colquemarca	41. Huascja
	Espinar	Espinar	42. Pumahuasi
		Coporaque	43. Apachillanca
			44. Queroccollana
Huancavelica	Huancavelica	Huancavelica	45. Huayllaraccra*
		Acoria	46. Alto Andino
			47. Motoy
		Yauli	48. Antacancha
			49. Ambato
	Acobamba	Marcas	50. San Isidro
		Pomacocha	51. Yanacocha
	Churcampa	Locroja	52. Chupas
		San Pedro de Coris	53. Machahuay
		Churcampa	54. Paccay
	Tayacaja	Ahuaycha	55. Yarccacancha
		Colcabamba	56. Santa Rosa de Mallma
			57. San Vicente de Yanayu
			58. San Cristóbal
		Pampas	59. Corinto
			60. Occobamba Casay

DEPARTAMENTO	PROVINCIA	DISTRITO	ESCUELA	
Puno	Yunguyo	Yunguyo	61. Aychuyo	
		Tinicachi	62. Sihualaya	
	Chucuito	Juli		63. Jiltuta
				64. Santiago Thiri
		Pomata	65. Chatuma	
		Zepita	66. Catari Patacollo	
	El Collao	Ilave	67. Quelcahueco	
		Huancané	Huancané	68. Tumanta Jinchuyo
	69. Isañcuyo			
	70. Huancho			
	71. Pongoni			
	72. Llaulli			
	73. Huaraya			
	74. Atoncolla*			
	Moho	Moho	75. Chulluni	
			76. Isañura	
			77. Uquisilla	
	Puno	Puno	78. Chingora	
			79. Collana Segna	
	San Román	Juliaca	80. Yucajachi	
			81. 1° Chicupa	
82. Jallapisi				
Azángaro	Caracoto	83. Chimpa Jilahuata		
		84. Cuenca Pirhuani		
		85. Anansaya Puna		
		86. Carmen Alto		
Melgar	Achaya	87. Janchallani		
		Azángaro	87. Jatun Aylo	
	Antauta			
		Ñuñoa		
	Orurillo			
	Santa Rosa			

* Escuelas originariamente no seleccionadas; cambiadas en el trabajo de campo.

Anexo 8

INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA OBTENIDA DE LOS NIÑOS

CUADRO 1. Propia percepción sobre conocimiento de lenguas

		%
Bilingüe activo en castellano y lengua nativa	320	92,2
NS/NR	1	0,3
Bilingüe activo en lengua nativa y pasivo en castellano	6	1,7
Monolingüe en lengua nativa	8	2,3
NS/NR	1	0,3
Bilingüe activo en castellano y pasivo en lengua nativa	10	2,9
NS/NR	1	0,3
Total	347	100

CUADRO 2. Lengua materna de los niños

		%
Lengua nativa	269	77,5
Castellano	70	20,2
Lengua nativa y castellano	8	2,3
Total	347	100

CUADRO 3. Edades de adquisición de lenguas

	Lengua nativa		Castellano	
		%		%
Menos de 3 años	272	78,4	75	22,6
3 a 7	42	12,1	137	41,3
8 a 12	28	8,1	107	32,2
Más de 12	--	--	10	3,0
NS/NR	5	1,4	3	0,9
Total	347	100	332	100

CUADRO 4. Lenguas de uso de la familia

	Lengua nativa		Castellano	
		%		%
Padre	294	84,7	240	69,2
Madre	333	96,0	183	52,1
Hermanos mayores	250	72,0	255	73,5
Hermanos menores	256	73,8	154	44,4
Abuelo	197	56,8	56	16,1
Abuela	232	66,9	42	12,1
Tío o tía	245	70,6	191	5,5
Otros	33	9,5	31	8,9
Ninguno	1	0,3	15	4,3

CUADRO 5. Redes de hablantes del niño en su casa

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Padre	278	80,1	211	60,8	184	63,7
Madre	316	91,1	157	45,2	140	48,4
Hermanos mayores	224	64,6	237	68,3	175	60,6
Hermanos menores	233	67,1	134	38,6	94	32,5
Abuelo	180	51,9	44	12,7	39	13,5
Abuela	223	64,3	27	7,8	27	9,3
Tío o tía	237	68,3	164	47,3	138	47,8
Otros	32	9,2	34	9,8	14	4,8
Ninguno	2	0,6	27	7,8	--	--
NS/NR	--	--	1	0,3	--	--

CUADRO 6. Frecuencia de uso de lengua en el hogar y en la escuela

	Familiares		Juegos		Amigos	
		%		%		%
Lengua nativa	181	52,2	126	36,3	142	40,9
Castellano	64	18,4	98	28,2	100	28,8
Lengua nativa y castellano	101	29,1	120	34,6	102	29,4
NS/NR	1	0,3	3	0,9	3	0,9

CUADRO 7. Frecuencia de uso en casa

	Lengua nativa		Castellano	
		%		%
Todo el rato	189	54,5	37	10,7
Bastante rato	50	14,4	57	16,4
A veces	94	27,1	201	57,9
Nunca	2	0,6	14	4,0
NS/NR	1	0,3	23	6,6
Total	336	96,8	332	95,7

CUADRO 8. Frecuencia de uso en la escuela

		%
Lengua nativa	100	28,2
Castellano	98	28,2
Lengua nativa y castellano	149	42,9

CUADRO 9. Redes de hablantes del niño en la escuela

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Los profesores	185	53,3	332	95,7	175	29,1
Los compañeros/estudiantes	325	93,7	268	77,2	248	83,8
Los auxiliares	24	6,9	37	10,7	6	2,0
Otros	59	17,0	58	16,7	21	7,1
Ninguno	14	4,0	4	1,2	--	--
NS/NR	--	--	1	0,3	--	--
Total	347	100	347	100	296	

CUADRO 10. Uso de lengua del profesor en el aula

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Todo el rato	19	10,4	263	79,2	8	22,9
La mitad del tiempo	36	19,8	47	14,2	18	51,4
A veces nomás	124	68,1	21	6,3	9	25,7
Nunca	2	1,1	1	0,3	--	--
NS/NR	1	0,5	--	--	--	--
Total	182	100	332	100	34	100

CUADRO 11. Uso de la lengua del profesor y comprensión del niño

		%
Lengua nativa	60	17,3
Castellano	116	33,5
Lengua nativa y castellano	168	48,6
NS/NR	2	0,6
Total	346	100

CUADRO 12: Frecuencia de uso de lengua del niño en clase

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Todo el rato	136	40,5	115	34,6	37	29,6
La mitad del tiempo	76	22,6	87	26,2	53	42,4
A veces nomás	108	32,1	118	35,5	35	28,0
Nunca	16	4,8	8	2,4	--	--
NS/NR	--	--	4	1,2	--	--
Total	336	100	332	100	125	100

CUADRO 13. Frecuencia de uso de lengua del niño en clase para lectura y escritura

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano		NS/NR		Total	
		%		%		%		%		%
¿En qué lengua lees más?	12	3,5	313	90,2	21	6,1	1	0,3	347	100
¿En qué lengua escribes más en la clase?	9	2,6	328	94,5	10	5,9	--	--	347	100

CUADRO 14. Frecuencia de uso de lengua del niño con compañeros

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano		NS/NR	
		%		%		%		%
Compañero le habla al niño en	325	94	268	77	248	71	--	--
El niño le habla a sus compañeros en	234	67	75	22	147	42	1	0,29

CUADROS 15 y 16. Uso de lengua según el ambiente

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano		NS/NR		Total	
		%		%		%		%		%
Chacra	241	73,7	30	9,2	55	16,8	1	0,3	327	100
Iglesia/templo	48	22,6	93	43,9	70	21,9	1	0,5	212	100
Pueblo	52	18,6	164	58,8	61	25,4	2	0,7	279	100
Feria	39	16,3	138	57,5	61	25,4	2	0,8	240	100
Viajes siempre	22	19,6	66	58,9	24	21,4	--	--	112	100
Viajes a veces	30	15,1	120	60,3	45	22,6	4	2,0	199	100
Viajes casi nunca	5	29,4	9	52,9	2	11,8	1	5,9	17	100

CUADRO 17. Valoración de uso de lengua según ambiente de uso

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Chacra	273	78,7	68	19,6	60	32,3
Iglesia/templo	91	26,2	134	38,6	59	31,7
Pueblo	112	32,3	214	61,7	79	42,5
Feria	94	27,1	170	49,0	62	33,3
Viajes	85	24,5	198	57,1	63	33,9
Casa	250	72,0	135	38,9	109	58,6
Escuela	153	44,1	244	70,3	114	61,3
Ciudades	46	13,3	69	19,9	--	--
Otros	56	16,1	26	7,5	7	3,8
NS/NR	5	1,4	5	1,4	--	--
Total	347		347		186	

Anexo 9

INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA OBTENIDA DE LOS PADRES

CUADRO 1. Relación con el niño

		%
Madre	104	30,0
Padre	166	47,8
Abuela	10	2,9
Tía	15	4,3
Hermano(a) mayor	34	9,8
Otros	16	5,2

CUADRO 2. Propia percepción sobre conocimiento de lenguas

		%
Bilingüe activo en lengua nativa y castellano	292	84,1
Bilingüe activo en lengua nativa y pasivo en castellano	24	6,9
Monolingües en lengua nativa	31	8,9
Total	347	100

CUADRO 3. Lengua materna de los padres o apoderados

		%
Lengua nativa	324	94,2
Castellano	12	3,5
Lengua nativa y castellano	8	2,3
Total	344	100

CUADRO 4. Edad de adquisición de la lengua nativa y el castellano

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Menos de 3 años	332	78,4	18	5,9	9	75,0
3 a 7	7	2,0	103	33,9	1	8,3
8 a 12	5	1,4	97	31,9	2	16,7
Más de 12 años	3	0,9	77	25,3	2	16,7
NS/NR	--	--	9	3,0	--	--
Total	347	100	304	100	12	100

CUADRO 5. Frecuencia de uso de la lengua nativa y del castellano en casa

	Lengua nativa		Castellano	
		%		%
Todo el rato	238	68,6	32	10,4
Bastante rato	69	19,9	71	23,0
A veces	39	11,2	178	57,6
Nunca	1	0,3	25	8,1
NS/NR			3	1,0
Total	347	100	309	100

CUADRO 6. Redes de hablantes del padre/madre

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Adulto (padre o madre)	305	87,9	184	53,0	174	59,0
Hijos grandes	261	75,2	245	70,6	--	--
Hijos pequeños	302	87,0	244	70,3	219	74,2
Abuelos	134	38,6	21	6,1	20	6,8
Tíos	185	53,3	107	30,8	94	31,9
Otros	39	11,2	55	15,9	19	6,4
Ninguno	1	0,3	26	7,5	1	0,3
Total	347	100	347	100	295	100

CUADRO 7. Opiniones sobre lengua

	De acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo		NS/NR		Total	
		%		%		%		%		%
Se debe saber bien castellano para defenderse en la vida	308	88,8	22	6,3	12	3,5	5	1,4	347	100
En esta zona las personas se entienden mejor cuando hablan en lengua nativa	314	90,5	12	3,5	19	5,5	21	6,0	347	100
La lengua nativa es un idioma de gente atrasada	158	45,5	56	16,1	129	37,2	4	1,2	347	100
El castellano es el idioma de la gente educada	233	67,1	54	15,6	54	15,6	6	1,7	347	100
La lengua nativa es más dulce que el castellano	277	79,8	33	9,5	31	8,9	6	1,7	347	100
El gobierno debe fomentar el uso de lengua nativa en las instituciones del estado en esta zona	299	86,2	17	4,9	22	6,3	9	2,6	327	100
El gobierno debe emplear más profesionales de la salud que hablen lengua nativa en esta zona	--	88,5	12	3,5	--	6,9	4	1,2	347	100
El gobierno debe emplear más profesores que hablen lengua nativa en esta zona	248	71,5	42	12,1	53	15,3	4	1,2	347	100
Los monolingües de castellano de esta zona deberían aprender lengua nativa	320	92,2	12	3,5	12	3,5	3	9,0	347	100

Debería haber noticias en la radio en lengua nativa	318	91,6	12	3,5	12	3,5	5	1,4	347	100
Debería haber revistas en lengua nativa	285	82,6	24	6,9	33	9,5	5	1,4	347	100
Se debe enseñar lengua nativa en la escuela	180	51,9	58	16,7	104	30,0	5	1,4	347	100

CUADRO 8. Opiniones sobre enseñanza de lengua

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano		NS/NR	
	%		%		%		%	
Los niños aprenden mejor cuando se les enseña en:	9	2,6	71	20,5	261	75,2	6	1,7
¿Cómo cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela?	3	0,9	74	21,3	267	76,9	3	0,9

Anexo 10

INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA OBTENIDA DE LOS PROFESORES

CUADRO 1. Percepción sobre conocimiento de lengua

		%
Bilingüe en lengua nativa y castellano	83	94,3
Bilingüe pasivo en lengua nativa y activo en castellano	2	2,3
Monolingüe en castellano	3	3,4

CUADRO 2. Lengua materna

Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
43	48,9%	33	37,5%	12	13,6%

CUADRO 3. Edad de exposición a la lengua nativa y al castellano

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Menos de 3 años	57	64,8	47	53,4	17	100
3 a 7	4	4,5	28	31,8	--	--
8 a 12	9	10,2	13	14,8	--	--
Más de 12	14	15,9	--	--	--	--
NS/NR	4	4,5	--	--	--	--
Total	88	100	88	100	17	100

**CUADRO 4: Frecuencia de uso de lengua nativa
y castellano en casa**

	Lengua nativa		Castellano	
		%		%
Todo el rato	3	3,6	58	65,9
Bastante rato	17	20,5	23	26,13
A veces	55	66,3	7	8,0
Nunca	8	9,6	--	--
Total	88	100	88	100

CUADRO 5. Lengua de uso (preferida) en la escuela

		%
Lengua nativa	4	4,5
Castellano	37	42,0
Lengua nativa y castellano	47	53,4
Total	88	100

CUADRO 6. Hogar y escuela (frecuencia uso de lengua)

	Lengua nativa				Castellano			
	Hogar		Aula		Hogar		Aula	
		%		%		%		%
Todo el rato	3	3,6	3	3,6	58	65,9	54	61,4
Bastante rato	17	20,5	27	32,5	23	26,1	33	37,5
A veces	55	66,3	53	63,9	7	8,0	1	1,1
Nunca	8	9,6	--	--	--	--	--	--
Total	83	100	83	100	88	100	88	100

CUADRO 7. Redes de hablantes del profesor en la escuela

Le hablan al profesor en:	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Los profesores	57	64,4	87	98,9	57	65,5
Los estudiantes	83	94,3	80	90,9	75	86,2
Los padres de familia	82	15,9	67	76,1	63	72,4
Otros	36	93,2	38	43,1	23	26,4
NS/NR	3	40,9	--	--	--	--
Total de entrevistados	88		88		87	

CUADRO 8. Redes de hablantes del profesor en la escuela

El profesor habla con:	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Los profesores	27	32,5	84	95,5	27	34,2
Los estudiantes	74	89,1	80	90,9	68	86,1
Los padres de familia	75	90,3	68	77,3	58	73,4
Otros	18	22,0	32	36,3	11	13,9
NS/NR	--	--	3	3,4	--	--
Total de entrevistados	83		88		79	

CUADRO 9. Uso de lengua del profesor en el aula

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano		NS/NR		Totales	
		%		%		%		%		%
Indicaciones	7	7,9	39	44,8	42	48,3	--	--	88	100
Preguntas	6	6,8	51	58,0	30	34,1	1	1,1	88	100
Escribe más en la pizarra	--	--	86	97,7	1	1,1	1	1,1	88	100
Cuenta cuentos a los niños	18	18,2	36	40,9	35	39,8	1	1,1	88	100

**CUADRO 10. Uso de lengua del profesor
en el aula y comprensión del niño**

En qué lengua los niños:	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano		NS/NR		Total	
		%		%		%		%		%
Entienden mejor las indicaciones	34	38,6	17	19,3	37	42,0	--	--	88	100
Responden mejor las preguntas	23	26,1	42	47,7	22	25,0	--	--	88	100
Escriben más	--	--	96	96,6	2	2,3	1	1,1	88	100

CUADRO 11. Uso de lengua del niño en la escuela

¿En qué lengua hablan más los niños en clase?

		%
Lengua nativa	44	50,0
Castellano	11	12,5
Lengua nativa y castellano	31	35,5
NS/NR	2	2,3
Total	88	100

CUADRO 12: Frecuencia de uso de lengua del niño en la escuela

	Lengua nativa		Castellano	
		%		%
Todo el rato	28	31,8	38	43,2
La mitad del tiempo	24	27,3	29	33,0
A veces	33	37,5	17	19,3
Nunca	3	3,4	3	3,4
NS/NR	--	--	1	1,1
Total	88	100	88	100

CUADRO 13. Valoración de uso de lengua según ambiente de uso

	Lengua nativa		Castellano		Lengua nativa y castellano	
		%		%		%
Chacra	74	84,1	23	26,1	13	43,1
Iglesia/templo	25	28,4	40	45,5	20	39,2
Pueblo	37	42,0	61	69,3	27	52,9
Feria	39	44,3	49	55,7	29	56,9
Viajes	23	26,1	58	65,9	22	43,1
Oficina	16	18,2	77	87,5	16	31,4
Tiendas	25	28,4	53	60,2	21	41,2
Instituciones	16	18,2	72	81,8	15	29,4
Pastoreo (lengua nativa)/ ciudades (castellano)	3	3,4	9	10,2		
Otros	34	38,6	20	22,7	11	21,6
NS/NR	1	1,1				
Total	88		88			

CUADRO 14. Opiniones sobre lengua

	De acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo		NS/NR		Total	
		%		%		%		%		%
Se debe saber bien castellano para defenderse en la vida	55	62,5	20	22,7	13	14,8	--	--	88	100
En esta zona las personas se entienden mejor cuando hablan en lengua nativa	76	86,4	10	11,4	2	2,3	--	--	88	100

La lengua nativa es un idioma de gente atrasada	6	6,8	4	4,5	78	88,6	--	--	88	100
El castellano es el idioma de la gente educada	15	17,0	16	18,2	57	64,8	--	--	88	100
La lengua nativa es más dulce que el castellano	66	75,0	15	17,0	2	2,3	5	5,7	88	100
El gobierno debe fomentar el uso de lengua nativa en las instituciones del estado en esta zona	78	88,6	4	4,5	6	6,8	--	--	88	100
El gobierno debe emplear más profesionales de la salud que hablen lengua nativa en esta zona	80	90,9	3	3,4	5	5,7	--	--	88	100
El gobierno debe emplear más profesores que hablen lengua nativa en esta zona	62	70,5	16	18,2	10	11,4	--	--	88	100
Los monolingües de castellano de esta zona deberían aprender lengua nativa	82	93,2	4	4,5	1	1,1	--	--	88	100
Debería haber noticias en la radio en lengua nativa	82	93,2	3	3,4	3	3,4	--	--	88	100
Debería haber revistas en lengua nativa	67	76,1	12	13,6	8	9,1	1	1,1	88	100
Se debe enseñar lengua nativa en la escuela	54	61,4	17	19,3	17	19,3	--	--	88	100

CUADRO 15. Opiniones sobre enseñanza de lengua

	Sólo lengua nativa		Sólo en castellano		Lengua nativa y castellano		Total	
		%		%		%		%
Los niños aprenden mejor cuando se les habla en:	4	4,5	4	4,5	80	90,9	88	100
¿Cómo cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela?	--	--	7	8,0	81	92,0	88	100

CUADRO 16. Opiniones sobre enseñanza de escritura en lengua nativa

	Sí		No		Total	
Se debería escribir en lengua nativa	64	72,7%	24	27,3%	88	100%

Anexo 11

INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA BÁSICA-PADRES (porcentajes por departamento)

	Apurímac	Ayacucho	Cusco	Huancavelica	Puno
Bilingües activos en lengua nativa y castellano	93,2	72,5	77,2	86,2	89,8
Lengua nativa es lengua materna	90,9	96,1	92,4	75,4	95,4
En esta zona la gente se entiende mejor en lengua nativa					
De acuerdo:	81,8	92,3	90,0	75,0	89,3
En desacuerdo:				18,5	
La lengua nativa es un idioma de gente atrasada					
De acuerdo:	70,5	33,3	50,6	36,9	42,6
En desacuerdo:	25,0	47,1	29,1	52,3	34,3
El castellano es la lengua de la gente educada					
De acuerdo:	88,6	72,5	70,9	61,5	56,5
En desacuerdo:	4,5	19,6	12,7	23,1	15,7
Los niños aprenden mejor cuando se les enseña en lengua nativa y castellano	50,0	88,2	69,6	67,9	82,4
En la escuela es mejor enseñar en lengua nativa y castellano	59,1	88,2	70,9	75,4	84,3

Anexo 12

INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA BÁSICA-PROFESORES (porcentajes por departamento)

	Apurímac	Ayacucho	Cusco	Huancavelica	Puno
Bilingües activos en lengua nativa y castellano	100	100	95,0	93,8	89,3
Lengua nativa es lengua materna	54,5	79,2	45,0	18,8	57,1
En esta zona la gente se entiende mejor en lengua nativa					
De acuerdo:	81,8	92,3	90,0	75,0	89,3
La lengua nativa es un idioma de gente atrasada					
De acuerdo:	9,1	--	--	12,5	10,7
En desacuerdo:	90,0	100	85,0	87,5	85,7
El castellano es la lengua de la gente educada					
De acuerdo:	36,4	15,4	10,0	18,8	14,3
En desacuerdo:	45,5	61,5	75,0	81,3	57,1
Los niños aprenden mejor cuando se les enseña en lengua nativa y castellano	100	100	85,0	93,8	85,7
En la escuela es mejor enseñar en lengua nativa y castellano	100	92,3	100	93,8	82,1
Se debería escribir en lengua nativa	81,8	53,8	80,0	87,5	74,3

El diseño y la diagramación fueron realizados por Ana María Tessey y Alexander Forsyth, de Cromática S.A.C. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Olga Mejía Becerra. Se terminó de imprimir en abril de 2000 en los talleres de Cromática S.A.C., Los Negocios 151, Lima 34. Teléfonos 222 7811 y 422 7643 (cromatic@amauta.rcp.net.pe).