

Fomento intercultural del quechua entre niños migrantes quechua hablantes y niños citadinos en Perú

Jhon Holguin-Alvarez¹, Eslith Aguirre Joaquin², Isabel Menacho Vargas³

^{1, 2, 3} Universidad César Vallejo. Facultad de Educación e Idiomas / Escuela Profesional de Educación Primaria. Avenida Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos 15314. Lima, Peru.

Autor para correspondência/Author for correspondence: jhonholguinalvarez@gmail.com

RESUMEN. Estudiamos los efectos del fomento de la interculturalidad como enfoque pedagógico musical en la diversidad lingüística oral quechua en los inicios de escolaridad. Para este fin, desarrollamos el tipo de diseño cuasi experimental de enfoque cuantitativo, planteamos la agrupación de estudiantes de segundo grado de educación básica regular (grupo experimental (quechua hablantes) = 27; grupo control (citadinos) = 26) – (X (promedio) = 7,6; D.E. (desviación estándar) = 1,2), los cuales aceptaron desarrollar su diversidad intercultural mediante la técnica del intercambio estudiantil. Elaboramos una prueba de ejecución múltiple de diversidad lingüística oral (*ad hoc*) para el recojo de datos. Los resultados demuestran que el método de pedagogía intercultural desarrolló mediante estrategia de intercambio escolar: a) la diversidad lingüística en niños quechua hablantes, b) creencias y valoración en niños citadinos; sin embargo, los sujetos quechua hablantes apreciaron mucho más sus orígenes alto andinos. En el aprendizaje de la lengua quechua no se evidenciaron diferencias entre grupos, por lo que el programa no surtió efectos debido a limitaciones temporales y curriculares. Finalmente, los sujetos quechua hablantes lograron expresar significados culturales a través del quechua, gracias al entorno intercultural desarrollado por el experimento de intercambio.

Palabras clave: Interculturalidad, Diversidad Lingüística, Lengua Quechua, Intercambio Escolar, Fomento Cultural.

Intercultural promotion of *quechua* among *quechua*-speaking migrant children and city children in Peru

ABSTRACT. We study the effects of the promotion of interculturality as a pedagogical musical approach in Quechua oral linguistic diversity at the beginning of schooling. For this purpose, we developed the quasi-experimental type of quantitative approach design, we proposed the grouping of second grade students of regular basic education (experimental group (quechua speakers) = 27, control group (city dwellers) = 26) - (X (average) = 7.6, SD (standard deviation) = 1.2), who agreed to develop their intercultural diversity through the technique of student exchange. We elaborated a test of multiple execution of oral linguistic diversity (*ad hoc*) for the data collection. The results show that the method of intercultural pedagogy developed through school exchange strategy: a) linguistic diversity in quechua-speaking children, b) beliefs and valuation in city children; however, quechua speakers appreciated their high Andean origins much more. In the learning of the quechua language there were no differences between groups, so the program did not have effects due to temporal and curricular limitations. Finally, the quechua speakers managed to express cultural meanings through quechua, thanks to the intercultural environment developed by the exchange experiment.

Keywords: Interculturality, Linguistic Diversity, Quechua Language, School Exchange, Cultural Promotion.

Promoção intercultural de quíchua entre crianças migrantes de língua quéchua e crianças da cidade no Peru

RESUMO. Estudamos os efeitos da promoção da interculturalidade como abordagem musical pedagógica na diversidade linguística oral quéchua no início da escolaridade. Para este fim, desenvolvemos o tipo de desenho abordagem quantitativa quasi-experimental ao fim propomos o agrupamento de alunos da segunda série do ensino regular básica (grupo experimental _(alto-falantes de quíchua) = 27; grupo controle _(urbanos) = 26) - (X _(média) = 7,6, DP _(Desvio padrão) = 1,2), que concordaram em desenvolver sua diversidade intercultural através da técnica de troca de estudantes. Elaboramos um teste de múltipla execução da diversidade linguística oral (*ad hoc*) para a coleta de dados. Os resultados mostram que o método de pedagogia intercultural se desenvolveu através da estratégia de intercâmbio escolar: a) diversidade linguística em crianças falantes de quíchua, b) crenças e valorização em crianças da cidade; no entanto, os falantes de quéchua apreciavam muito mais suas origens andinas. Na aprendizagem da língua quéchua não houve diferenças entre os grupos, portanto o programa não teve efeitos devido às limitações temporais e curriculares. Finalmente, os falantes de quíchua conseguiram expressar significados culturais através do quíchua, graças ao ambiente intercultural desenvolvido pelo experimento de intercâmbio.

Palavras-chave: Interculturalidade, Diversidade Linguística, Língua Quechua, Intercâmbio Escolar, Promoção Cultural.

Introducción

La pérdida del quechua en los últimos años ha sido examinada desde diversos vértices en la población peruana. En explícito, la diversidad lingüística del quechua se está perdiendo por distintos factores que la segregan, lo cual ya ha sido descrito en diferentes hallazgos científicos. Estos son importantes, ya que la progresión en su aprendizaje desde el bilingüismo desarrolla cognición (aprendizaje) en el niño (Canales *et al.*, 2015; Canales *et al.*, 2017; Vásquez, 2017; Velarde *et al.*, 2018), en el desarrollo de la conciencia lingüística a temprana edad (Vásquez, 2017), y en la toma de conciencia social sobre su país, su territorio (Rosales & Cussianovich, 2012; Velarde *et al.*, 2018).

Diversidad lingüística: el caso del quechua

La diversidad lingüística oral del quechua se está perdiendo, en cierto sentido por distintos factores incidentes como el social, afectivo, pragmático y cultural. Desde el año 2007, el porcentaje de personas quechua hablantes era del 83 % de personas de origen andino en el Perú (más de cuatro millones de personas) (BDPI, 2016); y el 13% aprendió el quechua como una lengua materna (Cadenillas, 2014). Para el año 2012, se halló que menos del 25% de quechua

hablantes se identificaron como personas con dominio de la lengua quechua (Cadenillas, 2014). Este porcentaje ha disminuido casi al 60% al año 2017, el principal factor de esta disminución es la migración hacia la capital, como también, la falta de un entorno adecuado para el desarrollo, conservación y extensión de la lengua y la transferencia de sus significados histórico - culturales (Rosales & Cussianovich, 2012; Zavala & Brañez, 2017).

El número de las personas quechua hablantes ha disminuido en las regiones y departamentos sureñas en el Perú, las cifras son de casi tres millones de personas (Ministerio de Cultura, 2018/BDPI, 2018), aunque sea la lengua originaria, representativa y la menos difundida en la población Latinoamericana (Andrade, el Comercio, 2018). Si este panorama se analiza en el alumnado de Educación Básica Regular, es importante notar que la pérdida de la lengua y su diversidad se debe a su adecuación a los sistemas sociales de comunicación; algunas investigaciones al respecto relatan que, en tiempos de emergencia política, militar o social, los migrantes se acoplan a una comunidad o región lingüísticamente compatible (Da Silva, 2017; Dos Santos, 2017; Tirado, 2007). Sin embargo, se pierde el significado de los orígenes por la

desacreditación social, lo mismo ocurre con los estudiantes -hijos de migrantes- que se trasladan de una región hacia la ciudad, los cuales se adaptan a determinados contextos y a sus factores asociados (música, moda, comida, religión), es así que pierden paulatinamente el uso contextual y pragmático del quechua.

En la diversidad lingüística oral se originan, distribuyen y transfieren diferentes lenguas, establecidas por contextos determinados, desde este precepto, la comunidad peruana es multicultural. Su problema principal es el condicionamiento cultural del pensamiento de las personas, tanto así que, los sujetos de dichos contextos rechazan una lengua nativa, a pesar de ser parte de su cultura (Begić, Šulentić & Pušić, 2017; Canuto, 2017; Song, 2018). Aparte de los factores sociales antes mencionados, el rechazo y el olvido como factores psicosociales afectan la supervivencia del habla en quechua, y el propio sistema educativo es negligente al excluir su aprendizaje, concientización y uso. Por ejemplo, pocas instituciones educativas en la capital han demostrado utilizar y/o transferir alguna lengua nativa, recursos culturales o estrategias pedagógicas para su enseñanza y conservación (Begić, *et al.*, 2017; Yungán, 2018). De algún modo, la falta de acción o

negligencia en contra de la pérdida de la lengua es contraria a los propósitos de la interculturalidad, ya que provoca intolerancia en diferentes grupos de la capital (Begić, *et al.*, 2017), por lo que finalmente, se pierde la lengua a pesar de considerarse un patrimonio (Song, 2018). En otras culturas (Begić, *et al.*, 2017; Song, 2018), este rechazo puede aparecer bajo el condicionamiento y afectaciones que llegan hasta la pérdida del respeto al derecho de integridad física, sino sobre las diferentes formas de pensar como formas provocantes de *apartheid*, hoy en día muy influyente entre los jóvenes y niños de la sociedad capitalina.

Diversidad, interculturalidad y lengua quechua: principales hallazgos

Algunas investigaciones han referido que la interculturalidad es importante para el desarrollo de distintos aspectos para el fomento, conservación y recuperación de la lengua, como, por ejemplo, el desarrollo de estrategias de conocimiento de culturas desconocidas mediante la interrelación del alumnado nacional con el extranjero (de Santos, 2018; Pérez, Gómez & Serrano, 2017). Otras inciden en la promoción de conciencia, sensibilidad y efectividad intercultural las cuales son efectivas en educación superior entre estudiantes extranjeros o del propio país (de Santos,

2017). Sin embargo, es más poderosa la inclusión de un currículo multicultural como base de la interculturalidad en las escuelas que buscan desarrollar competencias sociales entre alumnado (Figueredo & Ortiz, 2017). En dichas escuelas se considera la conversación como principal elemento de culturización y fomento de la lengua.

La diversidad lingüística oral, de acuerdo con organismos internacionales (CIESAS, CONAPRE; CGEIB, 2011), se considera como la multiplicidad de todos los idiomas de determinado contexto, la cual adopta los significados bajo variantes lingüísticas que se ajustan a los procesos histórico culturales. Sin embargo, UNESCO (2015) la ratifica como la integralidad de la diversidad cultural que adopta expresividad a través de las lenguas. Por consiguiente, aseguran los investigadores que la diversidad lingüística oral permite la distribución social, lingüística y didáctica de los significados de una población que se representa y expresa mediante una fuente: la lengua (Falcón & Mamani, 2017; Gracia, Galván-Bovaira & Sánchez-Cano, 2017; Louzao, 2015; Madarriaga, Huguet & Lapresta, 2013; Mosonyoni, 2012). Respecto a la diversidad lingüística oral, se ha encontrado que el estímulo del aprendizaje del quechua en contextos vulnerables

podría ser de alto nivel si se acompañan de elementos acústicos (Yungán, 2018), más aún si se busca desarrollar algún enfoque intercultural en el aula para la práctica formal del habla en quechua (Miranda, 2015). Por otro lado, el ejercicio del quechua permite establecer lazos afectivos, los cuales revitalizan los lazos cooperativos en el aprendizaje entre estudiantes y motivacionales (Aguirre, Bustinza & Garvich, 2016; Keihäs, 2014).

En otras lenguas, la falta de dominancia desencadena conductas como intimidación y burlas en el aula (Song, 2018), como también aparecen el desprestigio entre grupos sociales con falta de oportunidades académicas y laborales (Fhlannchadha & Hickey, 2016). De otro modo, el trabajo interactivo para el dominio de la lengua en el aula permite desarrollar culturas equitativas y con lazos cooperativos entre los participantes del aprendizaje como también efectivizarlo (Belli, 2018; Wilson *et al.*, 2017). Ante estos resultados, la cuestión es saber sobre el quechua: ¿es merecedor el recuerdo de la lengua que transpone la historia con el pasar de los años? ¿Transportar la historia a través de la lengua solo cabe en el sentido de no olvidarla? Filósofos como Nietzsche y Todorov (en Mendoza, 2005), han referido al olvido como una forma de olvido social para construir estados de paz.

Contrario a esto, es más importante recordar, fortalecer y ejercer mediante la lengua quechua, ya que traspasa el origen social de determinado pueblo, los significados culturales, como también las actitudes en determinados contextos.

Los sujetos originarios de contextos alto-andinos comunican a través de la lengua, las vicisitudes existentes en el campo desde la memoria colectiva, y la utilizan como un medio de comunicación social, independiente del contexto en el que emitan su mensaje. Por ejemplo, si han sido víctimas del terrorismo, hambruna, fenómenos naturales, explotación, abuso del poder, *apartheid*; o en su defecto, hijos de aquellas víctimas. Ante esto, hay que recordar desde la pedagogía que, el poder del lenguaje es mediatizador en el hombre como ser intercultural: "...Vygotsky (1930) ya había advertido esto al proponer al lenguaje como un instrumento mediatizador de la memoria: a través del lenguaje interiorizamos la cultura y sus significados". (Mendoza, 2005, p. 7).

Las investigaciones en el área educativa basadas en la recuperación de la lengua especifican que los sujetos logran mayor desarrollo en la comunicación entre profesores y los alumnos mediante la música en lengua materna, lo que permite mayor interacción en los primeros años de vida (Kalinde & Vermeulen, 2016). Si esta

transposición de significados obtenidos desde la lengua se realiza con personas informantes de la cultura (ancianos, informantes, jefes observadores de costumbres), entonces se rescata la conciencia sobre el patrimonio cultural (Rahman & Slamatin, 2018). Estas evidencias deben ser tomadas en cuenta ya que los estudiantes quechua hablantes se identifican más por ambientes donde predomina el idioma castellano (Quesada, 2017). No obstante, esto es posible si la diversidad cultural puede desarrollarse como un andamiaje social en el aula, ya que el niño menor a 12 años (etapa primaria) suele identificarse por sus características (Quispe & Ramos, 2016): lingüística, cultural, histórica, religiosa, entre otras.

Esto es importante, ya que han expirado hasta el momento más de 30 idiomas en el Perú, por diversos motivos como: creencias, desapego cultural, y alejamiento del contexto de nacimiento (Ministerio de Educación del Perú – MINEDU, 2013). A su vez, en una Municipalidad en Lima, Perú, se encontró que menos del 10 % de sujetos bilingües (castellano – quechua), provenientes de zonas alto andinas suelen utilizar el quechua de forma cotidiana, y solo el 5.7% de ese porcentaje son de lengua nativa quechua (Proyecto Educativo Local – PEL,

2011). Aunque el estudio no lo indica, es previsible que el mayor porcentaje haga referencia a los hijos de padres quechua hablantes, y el porcentaje menor, a los propios hijos, quienes practican el castellano y el quechua, por lo cual se notan las diferencias de aquellos que por motivos de llegada a la capital (migración), adoptaron costumbres costeras, y se debilitaron los lazos culturales transmitidos de padres a hijos en el tiempo en que se adaptaron a la cultura costera.

Por estas razones fue importante para los investigadores indagar en una población escolar proveniente de contextos con diferentes ramas lingüísticas en la actualidad. Para el estudio se planteó el objetivo de determinar los efectos del enfoque de interculturalidad como método pedagógico musical como fomento del incremento de la diversidad lingüística oral quechua, entre estudiantes (hijos de padres de origen andino) - quechua hablantes, y estudiantes de origen ciudadano (Lima) – castellano hablantes.

Método

El enfoque de la investigación es de estilo cuantitativo, tipo de diseño cuasi experimental, en razón dos variables (independiente = método pedagógico musical con enfoque de interculturalidad; y dependiente = diversidad lingüística oral quechua). Sin embargo, el trabajo también presenta resultados descriptivos.

Sujetos

La muestra se conformó por 53 estudiantes de segundo grado de primaria con un rango de edad de siete a ocho años ($X_{\text{(promedio)}} = 7,6$ años; D.E. (desviación estándar) = 1,2), todos asistían a instituciones educativas públicas de un distrito en Lima, Perú. Los sujetos se distribuyeron en dos grupos de acuerdo con las intenciones del estudio: grupo 1 (experimental) = 27; grupo 2 (control) = 26 (tabla 1).

Tabla 1 - Distribución de estudiantes por género en los grupos experimental y control.

Grupo	Género: frecuencia (%)	
	Masculino (f) (%)	Femenino (f) (%)
Control	9 (35)	17 (65)
Experimental	14 (52)	13 (48)
Total	23 (77)	30 (23)

Fuente: base de datos de la investigación.

Nota: (f) = frecuencia; % = porcentaje.

Los niños y niñas fueron seleccionados para cada grupo acorde a la característica de inclusión:

1. Grupo experimental: Niños migrantes quechua hablantes (intercambio).

2. Grupo control: Niños ciudadanos (sin intercambio).

Para la selección particular del grupo experimental, los individuos fueron seleccionados bajo criterios de inclusión como estudiantes con las siguientes características: a) habla hispana; b) habla quechua: lectura y comprensión oral; c) descendientes de quechua hablantes; d) descendientes de migrantes (región – capital). Como criterios de exclusión en el análisis de datos se aplicó la separación de estudiantes que no cumplieran con alguna de dichas características, pero a su vez presentaran dificultades severas asociadas al sistema nervioso central, sobre todo aquellas afectantes del sistema de comprensión auditiva; como también, que sean niños fuera del rango de edad establecido al inicio del estudio.

Los sujetos del grupo control fueron seleccionados como aquellos alumnos: a) de habla hispana; b) sin conocimiento del idioma quechua; c) descendientes de padres y abuelos nacidos en la ciudad. También se aplicó el mismo criterio de exclusión que en los estudiantes del grupo

experimental. Por último, es necesario mencionar que la dirección de la institución educativa, así como los padres de los alumnos firmaron los consentimientos informados como parte del proceso de investigación tanto en el grupo experimental como en el grupo control, por lo cual todos se integraron al estudio con total aceptación.

Instrumento

Prueba de ejecución múltiple de diversidad lingüística oral (ad hoc), instrumento elaborado para el estudio con el fin de evaluar la diversidad lingüístico oral quechua. Es una prueba que pueden resolver estudiantes de ciclo III de Educación Básica Regular (primer y segundo grado de primaria). Esta consta de 15 preguntas con calificación dicotómica (0 = no; 1= sí), tuvo el objetivo de medir las dimensiones de la diversidad lingüística oral: a) creencias y valoración intercultural; b) lengua quechua; c) expresiones culturales. La aplicación puede ser personalizada como también colectiva y se desarrolla en 60 minutos. En el proceso de validación del instrumento, se recurrió a la evaluación de contenido por 5 expertos en disciplinas como: lingüística y literatura, educación primaria en áreas sociales (personal social y arte); y educación en segunda lengua materna

(Quechua); el proceso se realizó a través de una lista de criterios (ficha de validación): a) adecuación, b) fluidez y c) relación temática-contexto, cada calificación se realizó por ítems cuantitativos (1: bajo, 2: moderado, 3: bueno, 4: muy bueno; 5: excelente). Una vez evaluada la prueba, los evaluadores remitieron observaciones de contenido respecto a los ítems con distinta complejidad lingüística, como también la evidencia de observaciones en redacción.

Finalmente, se resolvieron dichas observaciones con el fin de volver a pasar el documento de validación y el instrumento a los evaluadores, de la versión final se obtuvo un promedio de aceptación favorable (porcentaje de acuerdos > 98%). Para calcular la fiabilidad del instrumento, se sometió la última versión a un plan de pilotaje con 40 estudiantes con conocimientos iniciales en quechua, y con alumnos, hijos de personas con dominio de esta lengua, pero residentes en Lima durante tres a cuatro años antes de la realización del estudio. Las puntuaciones del instrumento, se analizaron mediante el programa estadístico Spss 21 y Microsoft Excel, los respectivos utilitarios reportaron: 0,87 de índice Kuder Richardson y 0,92 en el estadístico Alfa de Cronbach, por lo tanto, se consideró el instrumento como viable para la medición en el estudio.

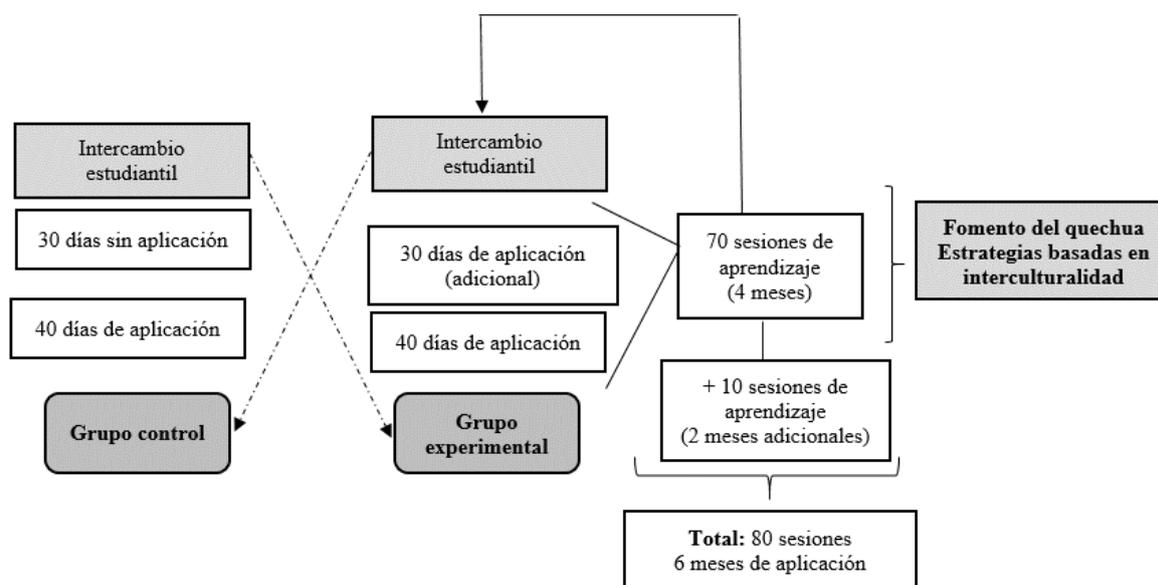
Procedimiento

En un principio, se programaron 70 sesiones de aprendizaje para el fomento del quechua a través de estrategias pedagógicas basadas en interculturalidad. Este programa se desarrolló durante cuatro meses de aplicación pedagógica, y las actividades (sesiones de aprendizaje) se aplicaron durante 30 días – fase experimental inicial. En primer lugar, se realizó el intercambio de estudiantes entre grupos experimental y control durante para su interrelación intercultural (clases) (figura 1). El fin de esta acción fue estimular la interculturalidad mediante el conocimiento de la diversidad del quechua entre los estudiantes (quechua hablantes y ciudadanos), es necesario aducir que, se respetaron los criterios de selección planteados en la selección de muestra, en esta fase los estudiantes realizaron actividades diversas como: a) trabajos de aprendizaje musical, b) trabajo cooperativo, c) trabajos de danza y producción musical (pares o individuales). En segundo lugar, se reubicaron a los estudiantes en sus aulas (control y experimental) durante 40 días de aplicación – fase experimental intermedia. Esta constó de: a) práctica pedagógica estándar y b) práctica pedagógica lúdico didáctica. Para evitar originar algún sesgo

importante para el estudio experimental, se previno desarrollar 10 sesiones de aprendizaje adicionales que incluyeron actividades para cada grupo de experimentación, esto se realizó en dos meses adicionales. El propósito de esta acción fue establecer ritmos de aprendizaje

adecuados respecto al quechua, y tratar de percibir si la interculturalidad se fomentó en mayor medida por alguno de estos dos motivos: a) interrelación lingüística, o b) interrelación social. En suma, el programa se desarrolló durante 6 meses en su totalidad.

Figura 1 - Modelo de intercambio estudiantil entre aulas del grupo de experimentación.



Fuente: Elaboración propia.

Nota: grupo control = 26 sujetos; grupo experimental = 27.

El programa de experimentación incluyó el establecimiento de actividades con enfoque lírico. Esta inclusión se realizó de acuerdo a otros hallazgos sobre educación de música vernácula en el aprendizaje. Se tuvo en cuenta que, en la transferencia de los significados del idioma español al andino, o viceversa, entre personas quechua hablantes y no quechua hablantes, se producen distorsiones en el habla española debido a las congruencias

gramaticales producidas en la verbalización del quechua debido a las transferencias gramaticales por el medio oral, y estas congruencias se producen a nivel sintáctico verbal (Muntendam, 2013). Sin embargo, no se ha advertido que la mediatización lírica (tonalidad, brillo, sentimentalismo; entre otros), aunada a otros beneficios encontrados en resultados del hallazgo anteriormente mencionado, puede producir el recuerdo profundo de la

lengua mediante su uso (memoria a largo plazo u memoria operativa), como se hacía en contextos de enseñanza mediante andamiajes costumbristas y de sentido religioso social (De la Piedra, 2010); y por el conocimiento indígena como una construcción socioeducativa en la relación alumno-familia (Linares, 2017). Los contenidos culturales que ofrece la lengua quechua establecen el sentido del recuerdo, su asimilación en la práctica de interrelaciones sociales entre pares.

Otros resultados hallados en otros contextos que estudian el aprendizaje desde el enfoque lírico, han determinado sus efectos positivos provocados por la inclusión de la música vernácula, ya que permite incluir significados culturales en la asimilación de aprendizajes más significativos (Mercado, 2018), e inclusive mejora las interacciones comunicativas en etapas iniciales de la escuela (Vaiouli & Andreou, 2017). Estos efectos pueden producirse desde un currículo flexible e integrador del aprendizaje contextual, implicados mediante un currículo

contextual y el conocimiento rural de las instituciones educativas interculturales (Corbett, 2016; Kelly-McHale, 2018); las acciones de aprendizaje pueden promoverse desde la pedagogía activa, o desde una pedagogía culturalmente receptiva (Kelly-McHale, 2018). El conocimiento rural produce mejor retención del conocimiento acompañada de la música vernácula y los elementos del contexto que considera en sus contenidos: costumbres, valores, comunicación, culturización; entre otros. Algunos estudios pedagógicos (Castillo, 2019; Denos, 2019; Worjin, 2019), todavía continúan comprobando si este enfoque lírico musical tiene efectos en el aprendizaje, aunque solo sean prácticas más arraigadas a la interculturalidad.

Figura 2 - Proceso pedagógico de experimentación basado en enfoque intercultural y los recursos.



Fuente: Archivos de bitácora de la investigación.

Nota: A = Musical “Atoq y orjo” cantado con estudiantes; B = enseñanza cooperativa de los colores (en quechua) de la bandera nacional; C = trabajo corporal para identificación oral de “rinri / oreja”; D = ficha de evaluación resuelta sobre canción: “Atoq y orjo”; E = precios en quechua (moneda nacional = nuevos soles (s/)); F = ficha de evaluación resuelta sobre números naturales.

Ante los hallazgos revisados, se tomó la decisión de elaborar canciones de naturaleza folclórica, en las cuales participó una cantante de música vernacular, la cual también era quechua hablante. Se compusieron más de 7 canciones para la grabación en un CD con el fin de utilizarlas como método didáctico motivacional con los estudiantes. A su vez, se utilizaron vestimentas originarias de la cultura alto andinaⁱ (*wali*/faldas, *lliclla*/manta, *chullu*/sombbrero andino, *ojota*/sandalias, entre otros), como también recursos alimenticios (frutas, carne, huevos, leche, queso) y otros materiales (hojas, chapas, canicas, tarjetas, borradores, lápices, proyector). Las sesiones del programa duraron entre 25 y 30 minutos, y todas presentaron la secuencia de: a) inicio, b) proceso y c) salida. Los procesos cognitivos realizados se homologaron a los de Educación Básica

Regular: motivación, recojo de saberes, conflicto cognitivo, construcción de aprendizajes, aplicación, reflexión, evaluación y meta cognición.

Los estudiantes desarrollaron actividades para el aprendizaje acompañadas de otras que premeditaban la evaluación constante mediante el uso de fichas de evaluación (figura 2, imágenes D y F). Una vez aplicados los test correspondientes (antes y después del programa de experimentación), los estudiantes volvieron a la formación inicial de sus aulas con el fin de que se continúe el desarrollo de las actividades programadas por cada aula. Para establecer los niveles en que los estudiantes desarrollaron las competencias de la diversidad lingüística oral del quechua, se establecieron indicadores relativos a cada dimensión calculada por cada dimensión componente de la diversidad (tabla 2).

Tabla 2 - Dimensiones e indicadores para la discriminación de niveles de competencia en la diversidad lingüística quechua.

Componente	Niveles (total = 15 pts.)		
	Bajo (0 – 10 pts.)	Medio (7 – 11 pts.)	Alto (12 – 15 pts.)
Creencias y valoración intercultural	Favorece la identidad colectiva hacia elementos no pertenecientes a su cultura	Favorece verbalmente la identidad individual de acuerdo a conveniencia	Favorece verbalmente la identidad individual
	Desconsidera el sentido del patrimonio cultural	Favorece la identidad colectiva sin registro cultural nacional	Favorece la identidad colectiva nacional
	Rechaza el patrimonio nacional o no le toma importancia como tal	Tiene problemas para diferenciar el sentido de patrimonio cultural y de origen	Discrimina el patrimonio cultural y de contexto de origen
Lengua quechua	Rechaza la réplica, uso e imitación de palabras provenientes de la lengua	Imita palabras provenientes de la lengua quechua	Diferencia palabras provenientes de la lengua quechua

	quechua, a pesar que son de su contexto originario	Expresa sonidos o significados de la lengua quechua sin utilizarlos en interrelaciones del trabajo cooperativo	Expresa sonidos o significados de la lengua quechua en interrelación cooperativa
	Se limita a utilizar sonidos y significados del español		
	Participa muy poco en el trabajo cooperativo		
Expresiones culturales	Participa solo en actividades limitadas al uso de elementos ciudadanos	Es poco participativo en actividades propias de su región de origen en actividades pedagógicas o de ocio	Participa en actividades propias de su región de origen en actividades pedagógicas o de ocio
	Rechaza o evita el comentario sobre costumbres nacionales	Comenta con desinterés sobre sus costumbres propias de su región	Expresa y comunica costumbres propias de su región

Fuente: Base de datos de la investigación (extracto).

En cuanto a los datos obtenidos en el recojo de datos, estos se tabularon previamente mediante un programa estadístico para calcular su normalidad y realizar el análisis con rigurosidad. Finalmente, los índices de normalidad obtenidos no rebasaron el límite de

significancia permitido ($p - \text{valor} = 5 \%$), por lo que se decidió realizar cada contraste inferencial mediante pruebas no paramétricas para muestras independientes.

Resultados

Diversidad lingüística oral quechua.

Tabla 3 - Comparación de Mann Whitney entre mediciones pretest y postest en diversidad lingüística oral quechua de los grupos control y experimental.

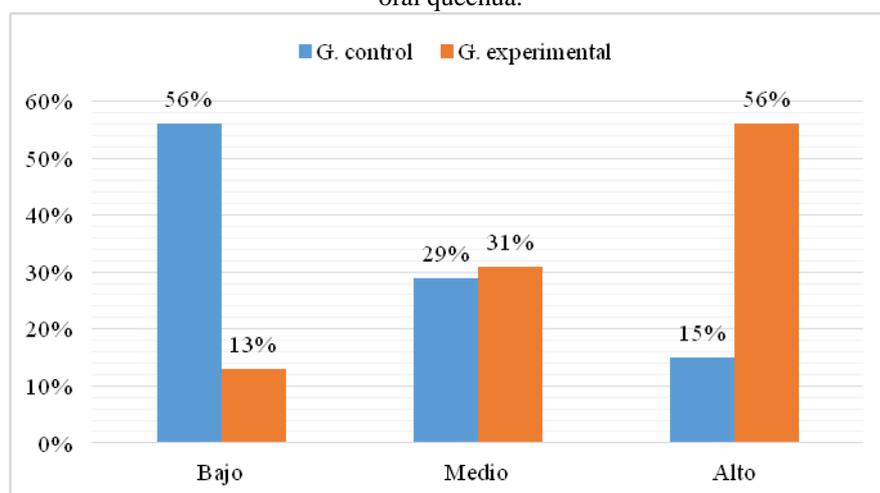
Mediciones	Grupo	Rp	Sr	U	W	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Pretest	Control	23,15	674,00	345,500	434,000	-1,95	,173
	Experimental	21,75	464,00				
Postest	Control	17,02	482,50	93,500	542,500	-5,557	,000
	Experimental	35,98	955,50				

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: U = índice de Mann Whitney; W = Wilcoxon (nulidad); Z = distribución estadística; sig. = significancia.

Rp = rp = rango promedio; Sr = sr = suma de rangos.

Figura 3 - Porcentajes en la medición posttest entre los grupos control y experimental en la diversidad lingüística oral quechua.



Fuente: Base de datos de la investigación.

Respecto a la diferencia entre grupos (experimental y control), esta se ha presentado sin significación antes de iniciar el programa (sig. = ,173; $p < .05$). Y una vez aplicado el programa (posttest), las puntuaciones han demostrado la existencia de diferencias menores a 1% en precisión del error estadístico, ya que se puede observar que los índices han favorecido al grupo experimental lo cual se ha notado casi en el 20 % del total de estudiantes que han llegado al nivel alto, por lo cual este pequeño grupo de sujetos logró favorecer al patrimonio cultural, utilizar la lengua quechua como también sus sonidos representativos en la comunicación; y efectivizar el trabajo cooperativo como una marca esencial del enfoque intercultural en la escuela. Por otro lado, se verificó la reducción de más del 30 % en el nivel bajo

de los estudiantes de este grupo entre las mediciones pretest y posttest.

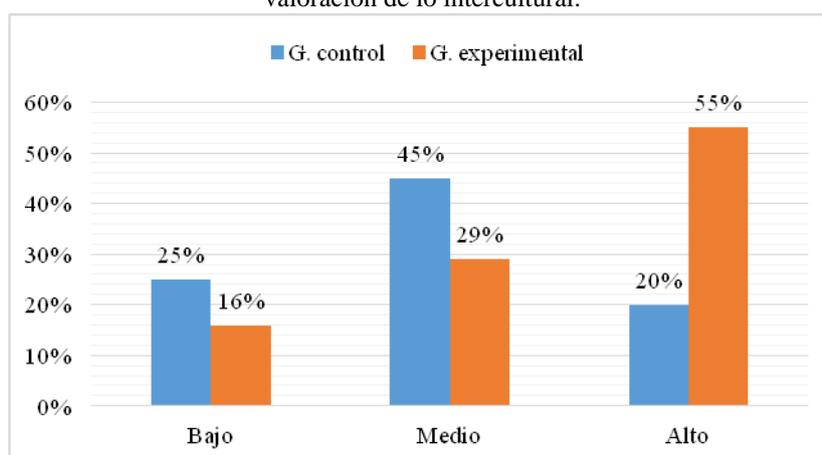
Creencias y valoración de lo intercultural

En cuanto al análisis de los datos de la dimensión creencias y valoración de lo intercultural en la medición pretest, los grupos presentaron equivalencias en cuanto a las puntuaciones de los participantes ($U_{(pretest)} = 337,000$; $Z_{(pretest)} = -0,19$). Estas equivalencias presentaron índices de significancia menores a 5 % (sig. = ,985; $p > .05$), por lo que se corroboró que las creencias y valoración de lo intercultural fueron iguales entre los niños quechua hablantes como en los citadinos. En cambio, luego de la aplicación de las estrategias basadas en interculturalidad, el desarrollo fue pleno: se encontraron diferencias significativas mediante el cálculo entre muestras

independientes ($U_{(postest)} = 181,000$; $Z_{(postest)} = -2,997$; $p < .05$), por lo que los niños de ambas muestras presentaron diferencias plenas entre sí luego de la aplicación del programa experimental, las cuales también se evidenciaron en la

medición postest de modo descriptivo (figura 4). Estas señalaron que el grupo experimental obtuvo mejoras sobre todo en el nivel alto de medición en dicha dimensión.

Figura 4 - Porcentajes en la medición postest entre los grupos control y experimental en dimensión creencias y valoración de lo intercultural.



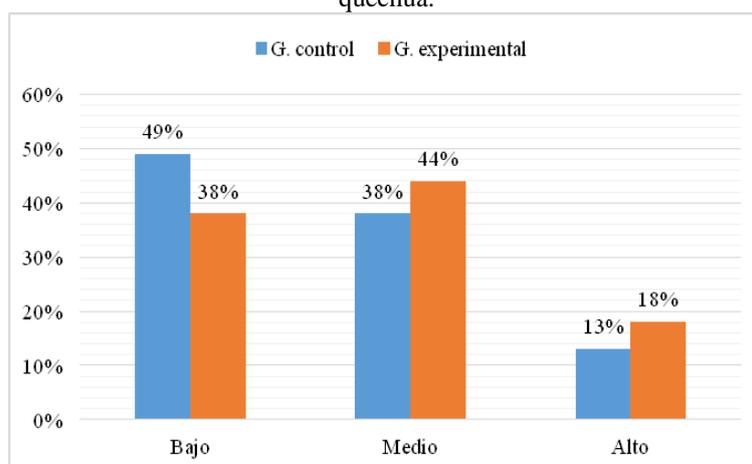
Fuente: Base de datos de la investigación.

Lengua quechua

En cuanto al análisis relativo sobre la lengua quechua, esta presentó resultados distintivos. En un inicio, la comparación de indicadores reportó cantidades similares antes de iniciar el programa de fomento del quechua, pues entre los grupos se encontraron índices evidentemente equitativos ($U_{(pretest)} = 217,500$; $Z_{(pretest)} = -2,515$), evidenciado de modo no significativo en la comparación estadística ($\text{sig.} = ,113$; $p > .05$). Luego de la aplicación del programa de fomento, las

diferencias fueron muy escasas ($U_{(postest)} = 55,500$; $Z_{(postest)} = -5,299$). Sin embargo, mediante la comparación estadística, se comprobó dicha escasez en la comparación de grupos ($\text{sig.} = ,014$; $p > .05$), por lo que se identificó que no existieron cambios en la lengua quechua que dominaban ambos grupos. Esto indicó que los sujetos con dominio del quechua (estudiantes de origen alto andino) presentaron puntuaciones idénticas al de los ciudadanos, es decir que, las estrategias de intercambio entre grupos aquí fueron insuficiente para lograr diferencias estadísticas (figura 5).

Figura 5 - Porcentajes en la medición posttest entre los grupos control y experimental en dimensión lengua quechua.



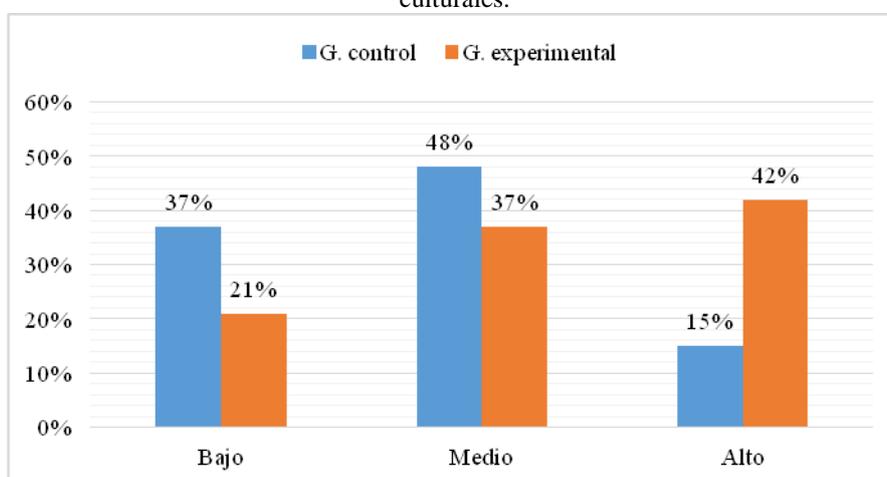
Fuente: Base de datos de la investigación.

Expresiones culturales

Esta dimensión presentó índices equitativos entre los grupos antes de iniciar el programa de experimentación ($U_{(pretest)} = 357,000$; $Z_{(pretest)} = -1,495$), los cuales no fueron significativos (sig. = ,561; $p > .05$). Las evidencias estadísticas posteriores al programa de fomento del quechua permitieron establecer que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus expresiones culturales en

comparación a las del grupo control ($U_{(posttest)} = 178,500$; $Z_{(posttest)} = -3,125$). Dichas evidencias fueron significativas con menor porcentaje de error al esperado (p-valor: 5 %) (sig. = ,002; $p < .05$). Finalmente, la mejora en el grupo experimental se evidenció de igual modo en los registros descriptivos (figura 6).

Figura 6 - Porcentajes en la medición posttest entre los grupos control y experimental en dimensión expresiones culturales.



Fuente: Base de datos de la investigación.

Discusión

Respecto a la variable diversidad lingüística oral quechua, los índices comparados presentaron diferencias predominantes en el grupo experimental ($rp^{ii} = 35,98$; $sr^{iii} = 935,50$) en contraposición a los del grupo control ($rp = 17,02$; $sr = 442,50$); y en dicho contraste ya se habían determinado las diferencias significativas ($p < .05$). Son evidencias con las cuales aceptar que el fomento del quechua con enfoque por interculturalidad es importante para el aprendizaje de la lengua en la etapa de la niñez. La interculturalidad como enfoque de enseñanza ha incrementado el aprendizaje oral de una lengua que, para algunos era ciertamente conocida, en otros era un anexo de comunicación sin sentido. Por lo que todo tipo de estudiante (novato o experto) de la lengua, sin tener el control total obtuvo un método más eficaz para desarrollar el bilingüismo. Estas evidencias son similares a otras que aportan en la conservación de la lengua sus factores culturales, como ha ocurrido en otros estudios (Belli, 2018; Canales et al., 2017; Figueredo y Ortiz, 2017; Vásquez, 2017; Velarde et al., 2018), y cabe agregar que este procedimiento de enseñanza basada en la atención de la diversidad cultural ha permitido darle equitatividad a la cultura

entre los estudiantes ciudadanos y los de origen alto andino (Wilson *et al.*, 2017).

En cuanto al grupo de los sujetos ciudadanos castellano hablantes, fue importante notar que lograron aprender parte de los significados de la lengua quechua, en cierta medida como un medio de imitación de las interrelaciones entre otros estudiantes quechua hablantes y ciudadanos. Las formas de establecer contacto léxico – pragmático y el entendimiento de los significados orales fue influyente en la comunicación de estos integrantes, y que, aunque, la comparación experimental impidió descubrir si el aprendizaje fue efectivo en sus aulas, si se verificó que las modalidades que utilizaron para la comprensión entre ellos se debieron a los factores interculturales que aparecieron en sus aulas al principio de la experimentación por el intercambio estudiantil provocado. Lo cual demuestra que, en estudiantes ciudadanos, también fue importante incluir una etapa que permitiera interrelacionarse con otros a través de una lengua eje (quechua), y verificar su importancia en la comunicación. Esto les permitió valorar implícitamente (aunque no era propósito del estudio), las características del habla y costumbres de otros estudiantes ajenos a su aula de clase.

En función de la dimensión creencias y valoración de lo intercultural, en el contraste se encontraron diferencias que apoyan el incremento de las creencias y valoración en los estudiantes del grupo experimental ($r_p = 32,54$; $s_r = 846,00$), quienes recibieron el programa de fomento del quechua. En cambio, fue evidente que las puntuaciones en estudiantes del grupo control no presentaron mejora respecto a esta comparación ($r_p = 20,46$; $s_r = 532,00$). Este contraste también reportó diferencias significativas ($p < .05$). Por lo que cabe mencionar que, los estudiantes del grupo experimental volvieron a revalorar la lengua que ya habían desarrollado en contacto con sus padres u otros familiares quechua hablantes. Ante esta evidencia, es necesario aceptar que las creencias que tuvieron sobre la lengua que dominaban eran más fuertes al terminar el programa, y que valoraron el aspecto cultural con mayor ímpetu debido al intercambio estudiantil realizado entre aulas. Esto tiene cierta similitud con los resultados de estudios en los cuales el contexto y aspectos culturales como la música acentúan estas actitudes (creencias y valoración) hacia el quechua y en otras lenguas (Kalinde & Vermeulen, 2016; Rahman & Slamatin, 2018). Las causas relativas a su incremento se debieron al apego que los estudiantes del grupo

experimental desarrollaron respecto a la cultura de la cual se encontraban alejados y que, a veces, disminuía sus primeros aprendizajes de la lengua castellana; en otros estudios ha ocurrido algo similar, la interacción bajo significados culturales atraídos por la música desarrolla mejores ambientes interculturales a la vez (Kalinde & Vermeulen, 2016), y esto se ha evidenciado al terminar el programa de fomento del quechua.

En razón a los sujetos ciudadanos castellano hablantes (grupo control), los sujetos integrantes de este grupo solo desarrollaron conductas inclinadas a la verificación del uso de la lengua en otros(as) compañeros(as) de grupo y sus posibles formas de actuar. El tipo de trabajo realizado fue insuficiente como para fortalecer la identidad ante una cultura andina, o favorecer la suya ante otros, y se han caracterizado por mostrar desinterés por el patrimonio cultural del país. Aquí se pudo comprobar que si bien, los estudiantes quechua hablantes, hijos de padres de origen andino, lograron incrementar su identificación con el lugar de origen de sus padres; los estudiantes ciudadanos rechazaron o se desinteresaron por el lugar de origen de sus propios padres. Algunas actitudes emocionales, creencias y de actuación se presentaron en menor puntuación que el grupo

experimental, cualitativamente, esto representó menor valoración de los elementos interculturales que caracterizaban a sus compañeros(as) de aula, como, por ejemplo: acento, vestimenta, ayuda mutua, habilidades sociales básicas; entre otros.

Los índices de diferencia en lengua quechua no fueron claros para el análisis y tampoco fueron significativos ($p > .05$), lo cual ha demostrado que la lengua quechua se logra aprender bajo estímulos ambientales lingüísticos de origen o contextuales, lo cual separa el contexto experimental al que se indujeron a los estudiantes. Es decir que los aprendices pueden adoptar el signo lingüístico en determinado momento de su proceso vital, sin embargo, esta experiencia no es significativa si no es vivencial, esto ha ocurrido en los quechua-hablante como en los ciudadanos. Algunas referencias han determinado que el olvido de la lengua se provoca en la memoria de aquellos sujetos que se alejaron del contexto de origen (Begić, Šulentić & Pušić, 2017; Canuto, 2017; Song, 2018; Yungán, 2018). Inclusive estos estudios refieren que la conservación de la lengua se lograría por medios pedagógicos significativos. Aquí ha ocurrido algo distinto, las estrategias resultaron ciertamente superficiales respecto al grupo experimental, esta

insuficiencia puede atribuirse a otros factores como el tiempo de práctica y el de intercambio escolar. Ello fue una limitación, ya que los sujetos solo mantuvieron tiempos determinados para permanecer en sus aulas y continuar con el periodo curricular, impidiendo la consecución regular de la normativa de aprendizaje del quechua lo cual no permitió que se nivelasen entre grupos.

La dimensión expresiones culturales presentó indicadores equitativos en la medición pretest. No obstante, en la medición postest, las cantidades obtenidas fueron importantes para los estudiantes del grupo experimental ($r_p = 32,38$; $s_r = 842,00$), a comparación de las puntuaciones en el grupo control ($r_p = 20,62$; $s_r = 536,00$). Estas diferencias fueron significativas al terminar el programa de fomento ($p < .05$), lo cual significa que los estudiantes con dominio regular del quechua presentaron mejor expresividad cultural desde el reconocimiento del contexto original o de nacimiento de sus padres. Esto, a su vez, hizo más modificable el aprendizaje cognitivo hacia otro más reflexivo en el periodo de fomento del programa. Estas evidencias se corroboran a otras que relatan que la exclusión disminuye en ambientes de aprendizaje con significado cultural (Begić, *et al.*, 2017; Rosales &

Cussianovich, 2012; Song, 2018). Finalmente, es importante señalar que los estudiantes han reportado mejoras en la expresión cultural gracias a las oportunidades que se estimularon mediante el intercambio estudiantil. En cierta medida, este también fue un impulsador del uso compartido del quechua entre sujetos hábilmente sociales y con asertividad para el cambio de lengua en situaciones didácticas particulares.

Por lo contrario, en las expresiones culturales de sujetos ciudadanos (castellano hablantes), se pudo denotar la existencia de una participación activa, sobre todo en situaciones de ocio o recreación entre los miembros del grupo control. Este tipo de relación lúdica, también ha permitido que los sujetos interactuasen en un inicio con otros que, presentasen cierto dominio del quechua, sin embargo, luego de los cuarenta días de experimentación, estas relaciones disminuyeron, los sujetos valoraron el origen cultural de sus padres en cuanto lograban expresarse en el aula a través del compartir de sus costumbres familiares. Esto ha sido importante, como para dar cuenta de que para desarrollar expresiones culturales se necesita el aporte familiar en la revaloración de la cultura, ya que los efectos pedagógicos pueden ser contrarrestados por padres que excluyen el sentido social cultural de sus propios

orígenes, en este caso, los padres peruanos han permitido a los individuos de este grupo no experimental, exteriorizar manifestaciones culturales obtenidas en familia y en su sociedad, por lo cual, los resultados obtenidos en sujetos quechua hablantes (de origen andino), podrían haberse generado con igual intensidad en sujetos castellano hablantes (ciudadinos).

Conclusiones

Los efectos del método pedagogía intercultural han permitido mejoras significativas que sustentan el fomento de la diversidad lingüística oral quechua en estudiantes quechua hablantes residentes en la ciudad; esto se ha verificado mediante la caracterización estadística realizada en la comparación del grupo que recibió el programa experimental (niños quechua hablantes) ante el grupo control (niños ciudadanos sin dominio quechua).

En cuanto a las creencias y valoración de lo intercultural, los hallazgos demuestran que los estudiantes que recibieron las estrategias de fomento del quechua, lograron valorar interculturalmente esta lengua, y sus creencias aumentaron en cuanto a su uso, estudio y fortalecimiento en niños quechua hablantes, sin embargo, las evidencias aún no aclaran si los estudiantes ciudadanos también desarrollaron un estado similar

debido al método prescriptivo que se utilizó en este estudio, lo cual se acepta como una limitación.

Las puntuaciones en lengua quechua han presentado igualdad entre estudiantes ciudadanos de habla castellana y los de habla quechua. Por esta razón se puede expresar que las estrategias de intercambio lograron el desarrollo de los aspectos de interculturalidad, formación actitudinal y predisposición para el aprendizaje, sin embargo, el desarrollo de los aspectos cognitivos sobre la lengua quechua fue de bajo nivel, lo cual se debe al poco espacio para su práctica. Aquí la limitación se debe a un aspecto de adaptación cultural hacia el uso de la lengua.

En cuanto al aspecto expresiones culturales, fue evidente la ganancia de puntajes en el grupo experimental, en el cual se desarrolló el programa de fomento del cual se coligen efectos positivos para el desarrollo en el uso de los significados de la lengua, los cuales se extendieron en este grupo debido al compartir su desarrollo entre estudiantes de origen alto andino y los de origen ciudadano. El programa desarrolló el componente de diversidad lingüística permitiendo que los implicados expresen significados cotidianos en una lengua significativamente moldeable para ellos.

Referencias

Aguirre, D., Bustinza, D., & Garvich, M. (2016). Influence of Songs in Primary School Students' Motivation for Learning English in Lima, Perú. *English Language Teaching (ELT)*, 9(2), 178-191, <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p178>

Andrade, L. / El Comercio (20, setiembre de 2018). *¡Kachkaniraqmi!: El último censo y el quechua, por Luis Andrade Ciudad.* (visualizado: 12/01/2019). Recuperado de: <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/kachkaniraqmi-censo-quechua-luis-andrade-ciudad-noticia-559599>

Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios - BDPI (octubre, 2016). *Quechua* (visualizado: 15/3/2019). Recuperado de: <http://bdpi.cultura.gob.pe/lengua/quechua>

Begic, A., Šulentic, J., & Pušić, I. (2017). Interculturalism and teaching music in grammar schools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 123-129, <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2188>

Belli, S. A. (2018). A Study on ELT Students' Cultural Awareness and Attitudes towards Incorporation of Target Culture into Language Instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 102-124. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175798>

Cadenillas, A. (febrero, 2014). *¿Qué pasa con la lengua quechua en el Perú?* (visualizado: 15/3/2019). Recuperado de: <https://www.servindi.org/actualidad/101036>

Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M., & Lingán, S. (2015). Variaciones dialectales del castellano y distancias comunicacionales en estudiantes universitarios. Un estudio sobre

habilidades psicolingüísticas y bilingüismo en el Perú. *Revista de Investigación en Psicología – IIPSI*, 18(2), 71-81. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/12084/10801>

Canales, R., Velarde, E., Ramírez, J., & Lingán, S. (2015). Habilidades cognitivas y funciones neuropsicológicas ejecutivas en niños bilingües (lengua nativa-castellano) y monolingües castellanos. *Revista de Investigación en Psicología – IIPSI*, 20(2), 253-268. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14039>

Canuto, F. (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México). *Onomázein, Revista de Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Extra*, 2, 77-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.05>

Castillo, P. (2019). *Programa de estrategias didácticas basado en el enfoque intercultural para mejorar la identidad regional en los estudiantes del primer año de secundaria de la IE N° 14300 Cachaquito Distrito de Suyo de la Región Piura Año 2011* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/3711>

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social – CIESAS; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación – CONAPRED; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe – CGEIB. (2011). *Campaña nacional por la diversidad cultural de México: la diversidad cultural (marco conceptual)*, México. (visualizado: 30/8/2018). Recuperado de:

<http://bibliotecasibe.ecosur.mx/sibe/book/00050106>

Corbett, M. (2016). Music Education and/in Rural Social Space: Making Space for Musical Diversity beyond the City. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(4), 12-29. Doi: <https://doi.org/10.22176/act15.4.12>

De la Piedra, M. T. (2010). Religious and Self-Generated Quechua Literacy Practices in the Peruvian Andes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 99-113. Doi: <https://doi.org/10.1080/13670050902807525>

Silva, C. S. (2017). Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 345-363. Doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p345>

De Santos, F. J. (2017). La interculturalidad como competencia en Educación Superior: validación de un instrumento con alumnado universitario. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria – RIDU*, 12(2), 220-236. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.729>

Denos, F. (2019). *Lengua Materna Quechua y sus efectos en la Expresión Oral de los Estudiantes del Nivel de Educación Primaria del Distrito de San Sebastián Cusco 2017* (Tesis de Maestría). Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Perú. Recuperado de: <http://190.116.50.20/handle/UANCV/2248>

Santos, R. (2017). “Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 275-293. Doi:

<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p275>

Falcón, P., & Mamani, L. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: Población asháninca bajo Chirani. *Revista lingüística teórica y aplicada*, 55(1), 95-115. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v55n1/0718-4883-rla-55-01-00095.pdf>

Fhlannchadha, S. N., & Hickey, T. M. (2016). Minority language ownership and authority: perspectives of native speakers and new speakers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 38-53. Doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1127888>

Figueredo, V., & Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria – RIDU*, 11(1), 38-61. Recuperado de: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.529>

Grácia, M., Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. Doi: <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>

Kalinde, B., & Vermeulen, D. (2016). Fostering children's music in the mother tongue in early childhood education: a case study in Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-9. Recuperado de: <https://repository.up.ac.za/handle/2263/60632>

Kang, Y. I. (2018). Fostering Culturally Responsive Schools: Student Identity Development in Cross-Cultural Classrooms. *International Journal of*

Education & the Arts, 19(3), 1-24. Doi: <https://doi.org/10.18113/P8ijea1903>

Keihäs, T. (2014). *¿Ser y hablar quechua? La realidad sociolingüística de Ayacucho desde la visión subjetiva de los jóvenes indígenas. Ideologías e identidades en el discurso metalingüístico* (Tesis de Maestría). Universidad de Helsinki, Helsinki. Recuperado de: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153339>

Kelly-McHale, J. (2018). Research-to-Resource: Developing a Culturally Responsive Mind-Set in Elementary General Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(2), 11-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/8755123318810111>

Linares, R. E. (2017). Guided by Care: Teacher Decision-Making in a Rural Intercultural Bilingual Classroom in Peru. *Intercultural Education*, 28(6), 508-522. Doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1390941>

Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y educación intercultural. Propuestas de actuación en educación infantil. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 171-184. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/113>

Madariaga, J.M., Huguet, Á., & Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística cultural. *Educación XXI*, 16(1), 305-328. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.728>

Mercado, E. M. (2018). Popular, Informal, and Vernacular Music Classrooms: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(2), 30-37. Doi:

<http://dx.doi.org/10.1177/8755123318784634>

Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 8, 1-26, <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n8.217>

Ministerio de Educación del Perú – MINEDU (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. (Visualizado: 5/8/2019). Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3112>

Ministerio de Cultura (2018). *Base de datos de pueblos indígenas u originarios / BDPI*. (Visualizado: 5/5/2019). Recuperado de: <http://www.cultura.gob.pe/es/interculturalidad>

Miranda, Y. (2015). *Las lógicas de apropiación de la música andina tradicional suramericana en los contextos de aprendizaje informal, no formal o formal* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/16590>

Mosonyoni, E. E. (2012). El discurso sobre la irreversible extinción de las lenguas: un atentado contra la interculturalidad, *Boletín de Lingüística*, 24, 37-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/347/34728454013.pdf>

Municipalidad de Comas – PEL (2011). *Proyecto educativo local*. Comas, Lima, Perú.

Muntendam, A. G. (2013). On the Nature of Cross-Linguistic Transfer: A Case Study of Andean Spanish. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 111-131.

Doi:

<https://doi.org/10.1017/S1366728912000247>

Pérez, E., Gómez, M. E., & Serrano, R. (2017). Percepciones del profesorado AICLE sobre la competencia intercultural en educación primaria. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria - RIDU*, 11(1), 82-99. Doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.497>

Quesada, F. (2017). Mantenimiento de la lengua nativa en los inmigrantes bilingües de Lima: lealtad lingüística y étnica en dos comunidades urbano-marginales. *Lengua y sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 11(1), 23-35. Recuperado de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/lts/article/view/411>

Quispe, S., & Ramos, L. (2016). *Nivel de Identidad Cultural en los niños y niñas del tercer grado de educación primaria de la I.E n° 89007, Chimbote – 2016* (Tesis de Grado). Universidad Nacional del Santa, Chimbote. Recuperado de: <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/UNS/2666>

Rahman, F., & Slamatin, P. (2018). Cultural Preservation: Rediscovering the Endangered Oral Tradition of Maluku (A Case Study on Kapata of Central Maluku). *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 91-97, <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.2p.91>

Rosales, E., & Cussianovi, A. (2012). ¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 105-137, <http://revistas.siep.org.pe/RPIE/article/view/28>

Tirado, C. A. (2007). Participación, cultura local y calidad educativa en áreas rurales del Perú. *Revista de Educación*, 16(30),

53-76. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1805/1749>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015). *El multilingüismo en el ciberespacio. Lenguajes indígenas para el empoderamiento. Conferencia regional de la UNESCO para Centroamérica*. (Visualizado: 3/8/2018). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243499>

Vaiouli, P., & Andreou, G. (2017). Communication and Language Development of Young Children with Autism: A Review of Research in Music. *Communication Disorders Quarterly*, 39(2), 323-329. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1525740117705117>

Vásquez, M. C. (2017). La migración del campo a la ciudad y la amplitud del vocabulario. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9, 199-228, <http://revistas.siep.org.pe/RPIE/article/view/63>

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., & Lingán, S. (2015). Diferencias en razonamiento analógico y procesos del lenguaje oral en estudiantes de primaria bilingües: quechua – castellano, shipibo – castellano e hispano hablantes. *Revista de Investigación en Psicología – IIPSI*, 21(2), 189-206. Doi:

<http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15820>

Wilson, B., Quinn, S., Abbott, T., & Carney, S. (2017). The role of Aboriginal literacy in improving English literacy in remote Aboriginal communities: an empirical systems analysis with the InterplayWellbeing Framework. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(1), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10671-017-9217-z>

Worjin, M. (2019). *Análisis de la producción oral de alumnos hispanohablantes de árabe como lengua extranjera* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/54706>

Yungán, J. (2018). *Las canciones infantiles bilingües en la identidad cultural de los niños y niñas de 3 a 5 años de la unidad educativa intercultural bilingüe provincia de Chimborazo* (Tesis de Maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ambato. Recuperado de: <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/27208>

Zavala, V., & Brañez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9, 61-84, <http://revistas.siep.org.pe/RPIE/article/view/58>

ⁱ Provenientes de distintos lugares del país: Huánuco, Ayacucho, Cajamarca, Ancash, Huancayo; y Apurímac.

ⁱⁱ Rango promedio (en todas las consideraciones en adelante).

ⁱⁱⁱ Suma de rangos (en todas las consideraciones en adelante).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 21/03/2019
Aprovado em: 16/04/2019
Publicado em: 26/07/2019

Received on, March 21th, 2019
Accepted on, April 21th, 2019
Published on July 26th, 2019

Contribuciones en el artículo: Los autores fueron los responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de los datos; escritura y revisión del contenido del manuscrito; aprobación de la versión final que se publicará.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflictos de interés: Los autores declararon que no había ningún conflicto de interés referente a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Jhon Holguin-Alvarez

 <http://orcid.org/0000-0001-5786-0763>

Eslith Aguirre Joaquin

 <http://orcid.org/0000-0002-5082-787X>

Isabel Menacho Vargas

 <http://orcid.org/0000-0001-6246-4618>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Holguin-Alvarez, J., Aguirre, E., & Menacho, I. (2019). Fomento intercultural del quechua entre niños migrantes quechua hablantes y niños ciudadanos en Perú. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e6621. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6621>

ABNT

HOLGUIN-ALVAREZ, J.; AGUIRRE, E.; MENACHO, I. Fomento intercultural del quechua entre niños migrantes quechua hablantes y niños ciudadanos en Perú. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e6621, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6621>