

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE



Canciones que Hablan: Fomento del Uso Oral Significativo de la Lengua Quechua a Través de Canciones en Niñas y Niños de la IE 501358 Salkantay

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación
Primaria Intercultural Bilingüe

AUTOR:

Br. Soncco León, Omar Ramiro (ORCID: 0009-0001-6966-9154)

ASESOR:

Mg. Farfán Huamán, Miguel Ángel (ORCID: 0009-0008-5973-3555)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Revitalización y/o fortalecimiento del idioma quechua

CUSCO – PERÚ

2026

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS**
PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE



EESP
Escuela de Educación Superior Pedagógica
PUKLLASUNCHIS

**Canciones que Hablan: Fomento del Uso Oral Significativo de la Lengua
Quechua a Través de Canciones en Niñas y Niños de la IE 501358 Salkantay**

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación Primaria
Intercultural Bilingüe

Presentada por:

Br. Soncco León, Omar Ramiro (ORCID: 0009-0001-6966-9154)

APROBADO POR:

PRESIDENTE DEL JURADO:

Mg. Cecilia María Eguiluz Duffy

PRIMER MIEMBRO DEL JURADO:

Mg. Carlos Andrés Guevara Zambrano

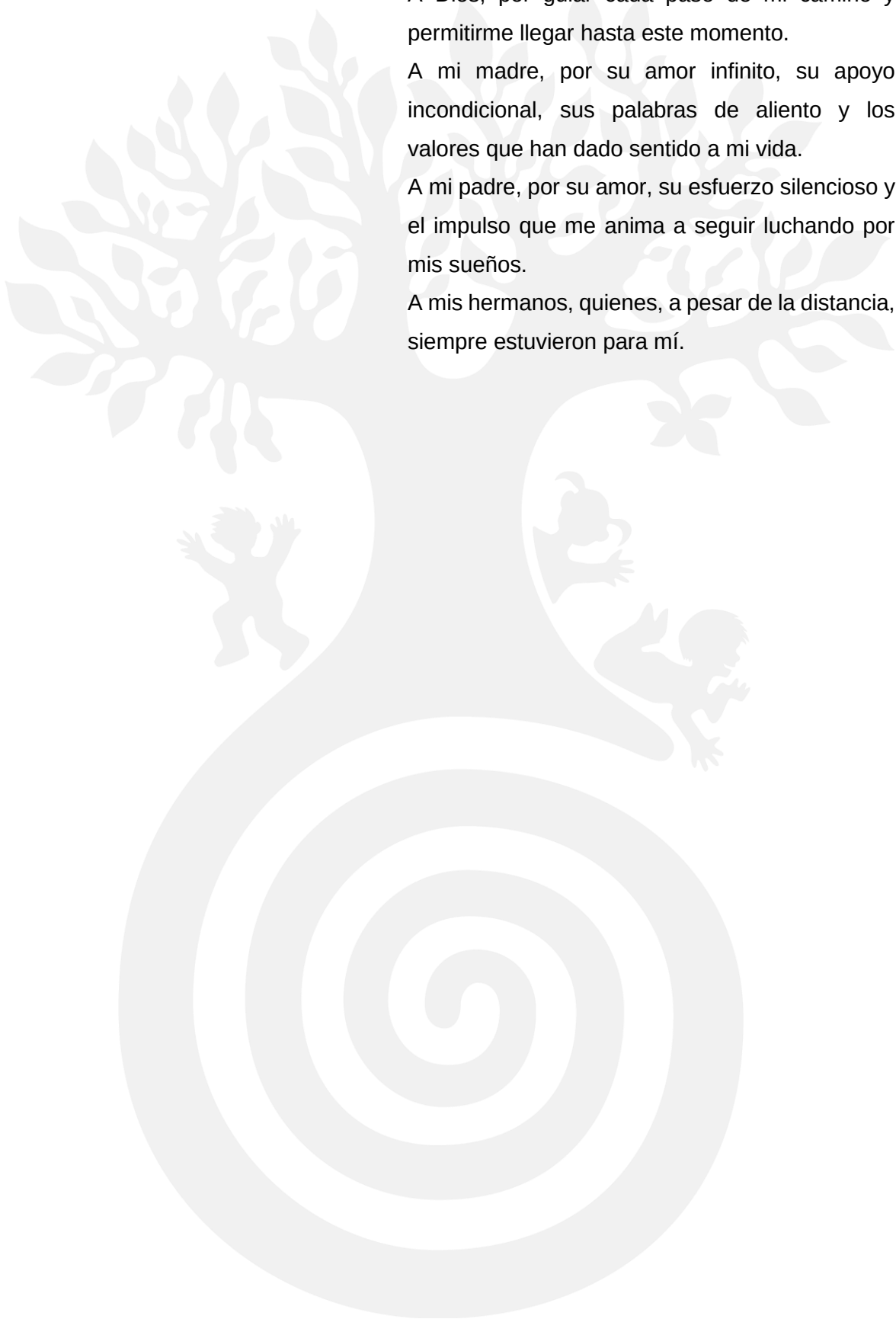
SEGUNDO MIEMBRO DEL JURADO:

Mg. Bacilio Zea Sánchez

ASESOR(A) DE TESIS:

Mg. Miguel Ángel Farfán Huamán

Cusco, 27 de julio de 2026



Dedicatoria

A Dios, por guiar cada paso de mi camino y permitirme llegar hasta este momento.

A mi madre, por su amor infinito, su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y los valores que han dado sentido a mi vida.

A mi padre, por su amor, su esfuerzo silencioso y el impulso que me anima a seguir luchando por mis sueños.

A mis hermanos, quienes, a pesar de la distancia, siempre estuvieron para mí.

Agradecimientos

Primeramente, agradezco a mis padres por su amor, apoyo y palabras de aliento a lo largo de mi formación personal y profesional.

Asimismo, expreso mi profundo agradecimiento a los profesores de Pukllasunchis, quienes, desde sus distintas perspectivas y enseñanzas, aportaron no solo a la construcción de esta investigación, sino también a mi formación como persona.

A la Pachamama y a los saberes de nuestros pueblos andinos, que continúan guiando los caminos del aprendizaje, la memoria y la identidad cultural.

Resumen

La enseñanza del quechua en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de primaria suele desvincularse de la base cultural que le da sentido. Aunque se promueve su aprendizaje, con frecuencia no se reconoce como una lengua viva ni se consideran sus usos cotidianos, reduciéndose a una expresión folclórica. Frente a esta situación, la presente investigación tuvo como objetivo elaborar y proponer un recurso pedagógico para fomentar el uso oral significativo del quechua mediante la creación e interpretación de canciones basadas en los saberes culturales del contexto de los estudiantes. El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción participativa en la Institución Educativa N.º 501358 Salkantay, ubicada en la comunidad Fortaleza (Cusco), en un contexto de educación primaria multigrado. La propuesta incorporó recursos tecnológicos, como videos karaoke en quechua, para fortalecer la motivación y la participación estudiantil. Los resultados evidenciaron mejoras en el uso oral del quechua y una mayor valoración de los saberes culturales de la comunidad. Se concluye que los recursos pedagógicos contextualizados favorecen la revitalización del quechua y fortalecen el papel de la escuela en la preservación de la lengua y la cultura.

Palabras clave: Canciones en quechua; videokaraokes en quechua; educación intercultural bilingüe; saberes culturales andinos.

Pisi rimayllapi willasayki

Educación primaria Intercultural Bilingüe (EIB) nisqa sutichasqa yachay wasikunapi qichwa simi yachayqa ayllukunap kawsaynimanta t'aqasqan kachkan. Arí, qichwa simiqa yachachikunmi hinallataq mast'arikun yachay wasikunapi, ichaqa manaya riqsichikunchu allin kawsayniyuq simi hinaqa, nitaq sapa p'unchawchu yachay wasikunapi ayllukunapi ima qichwa simipiqa rimakun. Chaymi qichwa simiqa imaymana ayllukunap yachayninkunataña hap'in chaypas raymichaykuykunallapi rimanamanmi tukupun. Kay sasachakuy t'ikranapaqmi, ayllukunap yachayninmantapacha takiykunata paqarichispa ima qichwa simi aswanta mast'arinapaq kay k'uskiriy chayta taripayta munan huk recurso pedagógico nisqap chawpinta. Kay k'uskiriyqa enfoque cualitativo nisqap chawpintan rurakurqan, hinallataq diseño de investigación-acción participativa (IAP) chaypaq chawpinta ima. Kay k'uskiriyimi haqay Fortaleza ayllupi rurakurqan, institución educativa N.º 501358 Salkantay nisqa sutichasqa yachay wasipi, chay wasiqa aula multigrado nisqan karqan. Allinta yachaykuna mast'arinapaqtaqmi recursos tecnológicos nisqakunawan llamk'arikurqan, chaymi qichwa simipi video karaoke nisaqakunapas aswantaraq mat'iparirqan yachay atipaykunata, hinallataq allinta wawakunatapas yanaparirqan. Tarisqakunapiñataqmi mam rimayllapichu kallpachirkuy tarikun, aswampas kay propuesta pedagógica nisqaqa yachaqaqkunata ayllunkuwan, pacha tiyasqankuwan, hinallataq ayllunkup yachayninkunawan iman aswanta tupanarichin. Chaymi, qichwa simi kallpacharinpaq recurso pedagógico nisqakunata yachaqaqkunap ayllunkumantan paqarinan, ahina kaspapa yachay wasipas aswantaraqmi machulanchikkunap yachayninkunata qhipa wiñaykunaman willarinman.

Chanin rimaykuna: Qichwa simipi takiykuna; qichwa simipi video karaoke; educación intercultural bilingüe; ayllukanap yachaynin.

Abstract

The incorporation of the Quechua language into classrooms within Intercultural Bilingual Education (IBE) at the primary level has followed a pedagogical approach that disconnects its teaching from the cultural foundation that gives it meaning. Although Quechua is taught and its use is promoted in schools, it is often not recognized as a living language, nor are its everyday uses in school and community contexts taken into account. As a result, Quechua tends to be reduced to a folkloric expression, despite its profound cultural, historical, and communicative richness. In response to this situation, the present study aimed to propose a pedagogical resource to foster oral expression in the Quechua language through the creation and performance of songs, grounded in the cultural knowledge of the students' sociocultural context. The research was conducted under a qualitative approach, using a participatory action research (PAR) design, and was carried out at Educational Institution No. 501358 Salkantay, located in the Fortaleza community, within a multigrade primary education setting. As part of the pedagogical strategy, technological resources such as Quechua karaoke videos were incorporated, which helped to energize the teaching-learning process and encourage active student participation. The results not only demonstrate positive progress in fostering oral expression, but also show that the pedagogical proposal enabled students to connect with their surrounding environment and better understand the cultural knowledge present in their community. Therefore, the study highlights the importance of integrating contextualized and culturally relevant pedagogical resources as an effective pathway for the revitalization of Quechua in the school context, reaffirming the role of the school as a key space for the transmission and preservation of cultural knowledge and the Quechua language.

Keywords: Quechua songs; Quechua karaoke videos; intercultural bilingual education; Andean cultural knowledge.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
Descripción del Problema.....	4
Pregunta de Investigación	5
Objetivos	6
Objetivo General.....	6
Objetivos Específicos.....	6
Justificación.....	6
Alcances	7
Viabilidad y Limitaciones	8
CAPÍTULO II.....	10
MARCO TEÓRICO	10
Antecedentes	10
Antecedentes Locales.....	10
Antecedentes Nacionales	11
Antecedentes Internacionales.....	13
Base Teórica.....	15
Contexto Educativo Peruano	15
Oralidad en el Mundo Andino.....	21
Oralidad e Identidad Cultural	27
Las Canciones en la Escuela y el Fomento del Quechua	31
El Valor Pedagógico y Cultural de las Canciones en Quechua en el Contexto Escolar	35
Fomento y Revitalización de la Lengua Quechua en la Escuela	37
Base conceptual.....	39
Fomento de la Lengua Quechua.....	39
Recurso Pedagógico	39
Experiencia de Aprendizaje	39
Guía de aplicación de las Canciones (Talleres)	39
Karaoke	40
Cancionero	40
Base legal	40
CAPÍTULO III.....	42
MARCO METODOLÓGICO	42

Contexto.....	42
La Comunidad Fortaleza.....	42
Institución Educativa N.º 501358 Fortaleza Salkantay	45
Grupo Participante.....	46
Metodología de Investigación.....	48
Enfoque de Investigación.....	48
Diseño y Tipo de Investigación	48
Técnicas de Investigación	49
Instrumentos de Investigación	49
Fases de la Investigación	50
Fase 1: Identificación del uso y nivel de dominio oral de la lengua quechua.....	50
Fase 2: Diseño del Recurso Pedagógico	51
Fase 3: Aplicación y Reflexión del Recurso Pedagógico.....	52
RESULTADOS	53
Resultados de la Fase Uno: Uso y Dominio Oral de la Lengua Quechua en las Niñas y Niños de la IIEE.	53
El Quechua en la Punta de la Lengua.....	53
Puentes Rotos entre el Oído y la Boca: La Oralidad en Pausa	54
Uso del Quechua en los Estudiantes	57
El Quechua en la Comunidad	58
Resultados de la Fase Dos: Diseño del Recurso Pedagógico Basado en Canciones en Quechua	60
Recopilación de Saberes	60
Composición y Grabación de Canciones	62
Creación de los Videokaraokes	71
Recomendaciones de Temporalidad para la Práctica de las Canciones en la Institución Educativa.....	72
Resultados de la Fase Tres: Aplicación del Recurso Pedagógico	73
CONCLUSIONES	100
Conclusiones Fase Uno	100
Conclusiones Fase Dos	100
Conclusiones Fase Tres.....	101
Conclusión General.....	101
RECOMENDACIONES.....	102
REFERENCIAS	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	8
Recursos personales y recursos de la IE. Elaboración propia. 2024.....	8
Tabla 2	50
Equipo docente de la IIEE	50
Tabla 3	51
Población estudiantil.....	51
Tabla 4	66
Saberes y experiencias recogidas en la comunidad Fortaleza.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS E IMÁGENES

Figura 1	45
Mapa de ubicación de la Institución Educativa N° 501358 Salkantay (Cusco).	45
Figura 2	49
Vista del entorno comunitario de Fortaleza desde la Institución Educativa	49
Figura 3	51
Figura 4	60
Nivel de dominio de comprensión oral en quechua.....	60
Figura 5	61
Nivel de dominio oral en quechua.....	61
Figura 6	86
Estudiantes participando en el Micrófono Quechua	86
Figura 7	92
Figura 8	98
Estudiantes observando el videokaraoke.....	98
Figura 9	98
Estudiantes participando en el micrófono quechua.	98

INTRODUCCIÓN

La diversidad lingüística constituye uno de los pilares más valiosos de la riqueza cultural del Perú, pues cada lengua expresa formas únicas de comprender y relacionarse con el entorno. Sin embargo, la historia peruana ha evidenciado cómo la educación y las políticas burocráticas han privilegiado el uso del castellano como lengua oficial, relegando a las lenguas originarias —entre ellas, el quechua— a espacios domésticos, comunitarios o donde se resalta el folclore (ceremonias, rituales, festividades). Este proceso, que empezó en la época colonial y que ha trascendido hasta la actualidad, generó prácticas de discriminación lingüística. Es por ello que hablar una lengua indígena constantemente ha sido asociado con el retraso y la ignorancia, provocando que muchas familias optaron por no transmitirla a las nuevas generaciones.

En las comunidades del departamento del Cusco, el quechua todavía se habla, pero con una fuerte tendencia a su disminución, especialmente entre los más jóvenes. Los procesos de urbanización y la presión por adaptarse a contextos donde predomina el español continúan afectando su transmisión intergeneracional.

Frente a este panorama, la escuela constituye uno de los espacios fundamentales para contribuir a la revitalización del quechua, pues permite generar experiencias pedagógicas intencionadas y sostenidas en torno al uso de la lengua. A diferencia de la familia o la comunidad —donde el uso depende de dinámicas cambiantes—, en la escuela se puede planificar el uso del quechua todos los días, en distintas situaciones comunicativas. Para ello, no basta con enseñar vocabulario o estructuras gramaticales; es necesario generar experiencias significativas que conecten afectivamente a los estudiantes con la lengua. Durante la realización de mis prácticas preprofesionales en la institución educativa N.º 501358 Salkantay de la comunidad Fortaleza, observé que el quechua no tenía un espacio para ser hablado, escuchado o pensado. Esto debido a que todas las actividades, tanto curriculares como extracurriculares, se desarrollaban únicamente en castellano. Esta situación, consecuentemente, perpetúa la jerarquización lingüística, en la medida en que el castellano sigue siendo considerado el idioma legítimo para aprender y comunicarse. Ante esta situación, a través de esta investigación, propongo un recurso pedagógico que permita fomentar la lengua quechua dentro de la escuela en el nivel primario.

Este recurso pedagógico —compuesto por un cancionero, videokaraokes y una guía de aplicación de las canciones— está orientado al fomento de la lengua quechua en niñas y niños de la institución educativa, desde una perspectiva de fortalecimiento lingüístico-cultural y revitalización de la lengua quechua. La propuesta parte de un proceso participativo en contacto con la comunidad y las familias, enmarcado en una metodología cualitativa.

La interpretación de canciones en quechua favorece que los estudiantes no solo escuchen la lengua, sino que también participen en experiencias de uso oral vinculadas a conocimientos y saberes de la comunidad. Asimismo, cantar facilita la pronunciación, repetición, el juego con las palabras y la pérdida del miedo a hablar en quechua de una manera lúdica.

En ese sentido, la presente tesis se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, en el que se describe la situación de la pérdida progresiva del uso del quechua en el contexto educativo, así como la formulación de la pregunta de investigación. Asimismo, se detallan el objetivo general y los objetivos específicos, junto con la justificación del estudio y sus alcances.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico de la investigación, incluyendo antecedentes a nivel local, nacional e internacional relacionados con el uso, fortalecimiento y revitalización de la lengua quechua, así como con el uso de recursos pedagógicos musicales en contextos educativos interculturales. Se abordan, además, las bases teóricas sobre la Educación Intercultural Bilingüe, la oralidad en el mundo andino, la importancia de las canciones como herramientas pedagógicas para el fomento del uso oral significativo en quechua, así como los procesos de revitalización lingüística. También se incluyen las bases conceptuales clave y el sustento legal vinculado a la EIB y a la preservación de lenguas originarias.

El tercer capítulo describe la metodología empleada, precisando el enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción Participativa. Se detallan las fases del proceso investigativo, las técnicas de recolección de datos (como la observación y las entrevistas), los instrumentos utilizados, así como las características del contexto sociocultural, la institución educativa y los participantes del estudio.

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación del recurso pedagógico basado en canciones en quechua. Se analizan las evidencias recogidas durante la intervención, tales como las producciones orales de los estudiantes, su participación en las actividades y los cambios observados en su interacción oral y su relación con el quechua, estableciendo categorías de análisis acordes con los objetivos planteados.

Finalmente, el quinto capítulo expone las conclusiones derivadas del estudio, en relación con los objetivos de investigación, así como recomendaciones orientadas a fortalecer la revitalización del quechua mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, especialmente a través del uso de canciones como recurso didáctico para la revitalización lingüística en contextos escolares.

Esta propuesta, basada en la creación e interpretación de canciones en quechua, elaboradas a partir de los saberes culturales de la comunidad, busca contribuir a que la

lengua deje de ser vista como un motivo de vergüenza o silencio y se convierta en motivo de orgullo, expresión y afirmación cultural. Cantar en quechua es también aprender sobre nuestra cultura y fortalecer nuestra identidad cultural como andinos quechuahablantes. Puesto que la música, y en particular las canciones, no solo cumplen una función recreativa, sino que constituyen un medio para fortalecer la identidad cultural, transmitir saberes ancestrales y generar vínculos comunitarios (Meza et al., 2024), lo cual resulta clave en procesos de revitalización lingüística.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción del Problema

La educación es entendida como un proceso que contribuye al desarrollo de una persona como individuo, y este desarrollo genera un impacto en la sociedad, el cual también transforma los pueblos (Blancas, 2018). Es decir, la educación es un medio para el desarrollo de los pueblos y las personas. Sin embargo, surge un desafío cuando las prácticas culturales de las niñas y los niños de las escuelas difieren del tipo de educación que reciben. Situación que es más evidente en zonas rurales, donde se realizan prácticas socioculturales arraigadas a la cultura andina. Freire (1968) sostiene que cuando la educación no se brinda de acuerdo al contexto del estudiante, la educación se vuelve meramente verbal, con palabras vacías, sin significado alguno, ocasionándole desconexión y fragmentación de su vida y educación.

Asimismo, el problema de una educación descontextualizada se agrava cuando la educación omite la lengua originaria de la comunidad, a pesar de que en el Perú la Ley N.º 29735 promueve preservar y recuperar las lenguas originarias. En la práctica educativa, la realidad es muy diferente. Esto debido a que “el quechua se encuentra en una situación de exclusión, pues en las escuelas se prioriza la enseñanza del castellano y se invisibiliza a una lengua originaria tan fundamental como el quechua” (Blácido, 2016, p. 235). La exclusión de esta lengua de las aulas no solo afecta el proceso educativo de los estudiantes, sino que también tiene implicaciones en la construcción de la identidad cultural de las niñas y niños de las comunidades. Cuando se imparte una educación monolingüe en español, los estudiantes pueden sentir que su lengua y cultura son menos valiosas, y esto genera la pérdida progresiva de la lengua.

En la I.E. N° 501358 Salkantay de la Comunidad Fortaleza, el uso oral en lengua quechua en los estudiantes no se manifiesta con naturalidad dentro del espacio escolar. Aunque en la comunidad aún se habla esta lengua —particularmente entre las personas mayores, cuya lengua materna es el quechua—, en la escuela predomina el uso del castellano como principal medio de comunicación.

Esta situación sugiere que los estudiantes, pese a estar en contacto y tener cierto nivel de comprensión y expresión oral en quechua, no encuentran oportunidades ni condiciones para utilizar el quechua en interacciones cotidianas dentro del espacio escolar. Esto se relaciona con la falta de prácticas pedagógicas que promuevan su uso en las dinámicas institucionales y en las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula. Como consecuencia, se genera en los estudiantes la percepción de que el aprendizaje y uso del castellano es más necesario que el quechua, limitando así la revitalización de la lengua en el espacio escolar.

Asimismo, tanto en las actividades curriculares como en las extracurriculares de la escuela, se recurre a materiales auditivos que están en castellano, específicamente a canciones en el idioma europeo. Esto refuerza la exclusión del quechua y privilegia el uso del castellano sobre el quechua. Esta problemática no solo es lingüística, sino también cultural. Esto debido a que, al priorizar el castellano, se marginan los saberes ancestrales que se transmiten a través del quechua, especialmente en las canciones y las tradiciones orales.

Esta situación puede parecer menos relevante cuando se observa desde la perspectiva de las preferencias y gustos personales, ya que es evidente que cada individuo tiene la libertad de elección. Sin embargo, no se dimensiona la capacidad de transmisión cultural que tienen las canciones, y más aún si estas pertenecen al mismo contexto que las produce. Las canciones no solo transmiten melodías, sino que contienen lecciones de vida, valores, historias y conocimientos que son esenciales para la identidad y el sentido de pertenencia de los niños y niñas en las comunidades andinas.

En coherencia con esta problemática, resulta pertinente considerar el marco propuesto por el Ministerio de Educación, que define los escenarios lingüísticos de las instituciones educativas como “descripciones del uso y dominio de las lenguas por parte de los estudiantes en el aula” (Ministerio de Educación [MINEDU] 2017). En el caso de la I.E. N.º 501358 Salkantay, el escenario es de revitalización, por lo cual, si bien la primera lengua de los estudiantes es el castellano, entonces la lengua a enseñar debe ser el quechua. Sin embargo, en este mismo escenario surge otro desafío, debido a que los docentes no cuentan con la capacitación adecuada para integrar el quechua a las actividades escolares. Esto dificulta aún más la enseñanza del quechua en las aulas, incluso si estas cuentan con algunos materiales escritos en quechua. La falta de dominio de esta lengua por parte de los maestros lleva a no utilizarla o a relegarla en su práctica pedagógica.

En este contexto, propongo la integración de canciones en quechua como una estrategia pedagógica pertinente, sustentada en una base cultural y vinculada al contexto real de los estudiantes, con el propósito de generar mayores oportunidades de uso significativo de la lengua y contribuir a su revitalización en el espacio escolar.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fomentar el uso oral significativo en quechua con la creación e interpretación de canciones en dicha lengua en niñas y niños en una I.E. de una comunidad del Cusco?

Objetivos

Objetivo General

Elaborar un recurso pedagógico basado en la creación e interpretación de canciones en quechua para el fomento del uso oral significativo del quechua en niñas y niños de III, IV y V ciclo de la I.E. N.º 501358 Salkantay de la comunidad Fortaleza (Sacsayhuamán, Cusco).

Objetivos Específicos

- Identificar el uso y el nivel de dominio oral del quechua en los estudiantes de los ciclos III, IV y V de la I.E. N.º 501358.
- Diseñar un recurso pedagógico basado en saberes culturales de la comunidad para el fomento del uso oral significativo del quechua a través de canciones.
- Aplicar el recurso pedagógico para el fomento del uso oral significativo del quechua.

Justificación

La importancia de realizar este trabajo de investigación se sustenta en dimensiones internas y externas a mi trabajo como docente. Por un lado, en mi vida personal y, por otro, en las cuestiones culturales y sociales del entorno. En relación a la dimensión personal, esta investigación nace de mi experiencia como estudiante que migró de una comunidad rural hacia un espacio urbano. Rodeado de personas que no hablaban mi lengua materna, el quechua, me sentí obligado a dejar de hablar el quechua para adoptar el castellano de forma prioritaria. Sin embargo, llegaron a mi vida la poesía, las canciones y la música en quechua, las cuales me ayudaron a redescubrir mi orgullo por el uso del quechua en diferentes espacios y afianzar mi identidad como hombre andino. La música me ha acompañado desde hace más de una década; al practicar músicas y canciones andinas en quechua, se fortaleció mi identidad. Esto me permitió no solo valorar mi cultura, sino que también me ayudó a descubrir con admiración diferentes tipos de manifestaciones culturales sin sobreponer una cultura sobre otra.

Asimismo, desde mi experiencia profesional, he observado que, pese a las políticas impulsadas por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en muchas instituciones educativas el castellano continúa ocupando un lugar predominante dentro de las actividades escolares, mientras que el quechua suele mantenerse en un plano secundario o limitado a espacios ocasionales y simbólicos. Esta situación restringe las oportunidades de uso de la lengua dentro del entorno escolar y contribuye al debilitamiento progresivo de su presencia en las nuevas generaciones. En ese sentido, la presente investigación busca aportar, desde la práctica pedagógica, un recurso basado en canciones en quechua orientadas al fomento del uso oral significativo de la lengua quechua.

De igual manera, la presente investigación incorpora recursos tecnológicos como soporte para la creación y difusión de canciones en quechua, mediante audios y

videokaraokes. Estos recursos favorecen experiencias más dinámicas e interactivas de acercamiento y uso oral de la lengua dentro y fuera del aula. En ese sentido, el empleo de herramientas digitales no solo responde a las demandas educativas contemporáneas, sino que también contribuye a ampliar la presencia del quechua en nuevos espacios de interacción y aprendizaje, fortaleciendo su visibilización y valoración entre las nuevas generaciones.

Actualmente, el debilitamiento progresivo del uso del quechua no representa únicamente un problema lingüístico, sino también social y cultural, debido a que la lengua constituye un medio fundamental de transmisión de saberes, valores, memorias y prácticas culturales en las comunidades andinas. En este contexto, el fomento del uso oral significativo del quechua mediante canciones puede contribuir a generar mayores vínculos intergeneracionales entre niñas, niños y las personas mayores de la comunidad, favoreciendo procesos de revitalización de la lengua en el espacio escolar. Asimismo, la propuesta podría ser adaptada en otras instituciones educativas y comunidades con características similares, ampliando sus posibilidades de aporte al fortalecimiento de las lenguas originarias.

Desde una perspectiva cultural, la presente investigación busca contribuir a la revitalización y valoración del quechua como lengua viva vinculada a la cosmovisión andina y a las prácticas culturales de las comunidades. En relación con ello, la política sectorial de la educación intercultural bilingüe sostiene que los estudiantes logran mejores aprendizajes cuando estos parten de sus referentes socioambientales, culturales y de su lengua materna, resaltando la importancia de enraizar el proceso educativo en los conocimientos, prácticas y valores propios de cada contexto cultural (Minedu, 2018b). Desde esta perspectiva, la incorporación de canciones en quechua vinculadas a los saberes y experiencias de la comunidad constituye una estrategia pertinente para generar espacios de uso oral significativo de la lengua dentro del entorno escolar.

De esta manera, la investigación propone incorporar canciones elaboradas a partir de saberes culturales, espacios naturales y elementos simbólicos de la comunidad Fortaleza como recurso pedagógico orientado al fomento del uso oral significativo de la lengua quechua.

Alcances

El alcance de la presente investigación es exploratorio y descriptivo. Desde una perspectiva exploratoria, son aún escasas las investigaciones que articulan la creación de canciones en quechua como una estrategia pedagógica orientada específicamente al fomento del uso oral de la lengua quechua, a partir de la integración sistemática de los saberes culturales de la comunidad. En ese sentido, el presente estudio explora esta articulación pedagógica, poco abordada en investigaciones previas, aportando el diseño y

la implementación de una propuesta pedagógica basada en la creación e interpretación de canciones en quechua, que incorpora saberes culturales locales como pilar en el fomento del quechua, así como evidencias sobre su potencial para la revitalización lingüística y la valoración cultural en estudiantes de educación primaria.

Viabilidad y Limitaciones

La viabilidad de esta investigación está garantizada por varios factores que facilitan su desarrollo. En principio, es viable porque cuento con experiencia en el campo musical y en la creación de canciones. Cuento con las habilidades técnicas necesarias para componer y producir las canciones en quechua que serán utilizadas en la intervención pedagógica. Esto me permite diseñar de manera eficiente los recursos musicales, adaptándolos a las necesidades educativas y culturales de los estudiantes. Además, mi formación profesional en EIB me permite integrar de manera efectiva los aspectos culturales con la creación de canciones. Además, dispongo de los recursos necesarios, y la escuela también está equipada con herramientas que complementan y favorecen el desarrollo de mi investigación.

Tabla 1

Recursos personales y recursos de la IE. Elaboración propia. 2024.

RECURSOS PERSONALES	RECURSOS DE LA I.E.
- Instrumentos musicales (guitarras, violín, mandolina, teclado, ukelele, zampoña, quena, armónica y tinya) - Interfaz de audio para la grabación de canciones - Micrófonos - Laptop - Smartphone - Economía para el transporte a la comunidad	- TV - Proyector multimedia - Altavoces - Tablet - Materiales de escritorio

Por otro lado, entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tiempo disponible para su implementación. La dinámica institucional y la organización de la jornada escolar, en el marco de las responsabilidades pedagógicas de una de las docentes de la institución educativa, han priorizado determinadas actividades curriculares. Esta situación ha reducido las oportunidades para desarrollar de manera sostenida los procesos investigativos dentro del horario regular de clases.

Asimismo, otra limitación identificada es la disponibilidad y acceso a repertorios musicales tradicionales conservados por los comuneros y sabios de la comunidad. Si bien existe una riqueza cultural significativa en el entorno, no todas las canciones han sido

registradas o sistematizadas, y en algunos casos forman parte de saberes transmitidos de manera oral y reservada. Esto puede dificultar el proceso de recopilación y documentación, así como la incorporación de una mayor diversidad de composiciones ancestrales en el material didáctico propuesto.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Antecedentes Locales

El estudio realizado por Ayquipa y Quispe (2025), titulado *El fortalecimiento de la identidad cultural a través de las canciones en quechua en estudiantes del 6to grado de primaria en la Institución Educativa Juan Landázuri Rickett*, tuvo como objetivo fortalecer la identidad cultural utilizando canciones en quechua mediante talleres prácticos de creación de álbumes cancioneros. Con un enfoque cualitativo, los autores evidenciaron que el uso pedagógico y lúdico de canciones en quechua elevó significativamente el interés y la valoración del idioma originario entre los estudiantes, reforzando su autoestima y generando un mayor orgullo cultural.

Este antecedente aporta a la presente tesis diversas estrategias pedagógicas, como talleres para la creación colectiva de álbumes cancioneros en quechua, actividades para despertar el interés a través de videos musicales y sesiones didácticas para analizar y comprender letras en lengua originaria. Estas estrategias destacan por su carácter lúdico, participativo e integral, facilitando la adquisición del idioma, como también la conexión afectiva y emocional con la cultura andina. De esta manera, esta investigación ofrece ejemplos concretos para crear actividades similares, como los videokaraokes en quechua. Esto refuerza la efectividad pedagógica, cultural y educativa del recurso que se presenta aquí.

Por otro lado, Aguayo y Champi (2024) realizaron una investigación titulada *Fortalecimiento de la Lengua Quechua a través de un Podcast con las Niñas y los Niños de 3° y 4° de una escuela primaria de la comunidad de Canas, en la región de Cusco*. Como objetivo propusieron la creación de un podcast como estrategia educativa para motivar y fortalecer el quechua en niñas y niños de la I.E. San Juan Bautista N° 56123 de la comunidad Huinchiri, distrito Quehue, en la provincia cusqueña de Canas. Contaron con un grupo participante de 24 estudiantes, entre niñas y niños. Su investigación se orientó hacia un enfoque cualitativo. El tipo de investigación fue narrativo-descriptivo, combinado con el método etnográfico. En la parte académica, recurrieron a la recolección de canciones, al diseño del contenido del podcast y a la producción de este producto sonoro. Una de las condiciones que notaron es que los estudiantes que migran del campo a la ciudad, al regresar a dicha comunidad, no quieren hablar en quechua. Además, observaron que un estudiante no entendía muy bien el castellano, por lo que combinaba esta lengua con el quechua al hablar. En su trabajo, argumentan que los niños aprenden mejor la lengua quechua a través de la oralidad que de la lectura.

Este estudio aporta un sustento relevante a la presente investigación, al evidenciar que el uso de recursos innovadores como los podcasts resulta atractivo y significativo para los estudiantes, lo que incrementa su motivación y favorece el uso activo del quechua en el espacio escolar.

Finalmente, en su investigación denominada *Sistematización de Estrategias de Enseñanza Pedagógica que Aportan a la Lengua Quechua y las Sabidurías Ancestrales en la Educación Primaria EIB*, Ramos y Ulloa (2024) plantearon como objetivo sistematizar estrategias que aporten al desarrollo de capacidades de la lengua quechua y saberes ancestrales, en un grupo de 37 estudiantes de la I. E. N° 50558 de Parccocalla en la provincia de Quispicanchi, y 44 estudiantes de la I. E. Santo Domingo de Guzmán N° 54017 en la comunidad de Queñua Grande, de la provincia de Paucartambo, ambas de la región de Cusco. Esta investigación la realizaron bajo un enfoque cualitativo y el diseño de investigación fue descriptivo. Las autoras brindaron algunos hallazgos. Entre ellos, resalta el testimonio de un padre de familia, quien no quería que su hijo aprenda el quechua porque este no deseaba que sufra como él sufrió, ya que, en su época de joven, fue objeto de burlas por su forma de hablar.

Asimismo, como una de las estrategias, las autoras recurren al apoyo de un artista local, quien ejecutó una canción en quechua compuesta por él mismo. Describen que el impacto de la canción fue muy satisfactorio para los estudiantes y que se sintieron muy en confianza en el aula.

Este antecedente subraya la importancia de generar un entorno propicio en el que los niños se sientan orgullosos y seguros de expresarse en la lengua quechua, lo cual constituye una de las metas principales del presente estudio a través del uso de canciones. Asimismo, este y otros antecedentes han permitido identificar estrategias que orientan y sirven de base para el desarrollo de la investigación.

Antecedentes Nacionales

Arredondo (2025) realizó un estudio denominado *Enseñanza y aprendizaje de la lengua quechua en una institución educativa primaria urbana del distrito de Sicuani-Cusco*. Esta investigación tuvo como objetivo describir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua quechua en el tercer grado de la Institución Educativa Primaria urbana. Siguiendo un enfoque cualitativo de investigación, el estudio obtuvo resultados significativos. Asimismo, presenta estrategias para la aplicación de canciones —como el uso de movimientos corporales— que, según el autor, contribuyen a la comprensión del significado de las palabras en quechua. Uno de sus resultados muestra que el uso de las canciones utilizadas no solo facilita el aprendizaje de la lengua quechua en los estudiantes, sino que además permite activar sus saberes previos. Esto ocurre cuando se presentan canciones vinculadas con actividades vivenciales propias de los niños. Esto debido a que

logran relacionar el vocabulario en quechua con experiencias significativas y contextualizadas, lo que favorece una comprensión más profunda y un aprendizaje más pertinente a su realidad.

Este antecedente presenta también el uso de videos y audios en quechua, no solo para trabajar el quechua de manera lingüística, sino también para dar inicio al trabajo en diferentes áreas curriculares. Estas herramientas permiten la familiarización del estudiante con el vocabulario quechua, así como interiorizar su pronunciación.

En la tesis titulada *Tratamiento de la lengua quechua en una institución educativa EIB de fortalecimiento en una comunidad rural de Ayacucho*, desarrollada por Ccasa et al. (2025), los autores plantearon como objetivo describir cómo se implementa el uso del quechua en los procesos educativos de tercer a quinto grado de primaria en una escuela categorizada como EIB de fortalecimiento. Con un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico, evidenciaron que, aunque el quechua es el idioma principal en la comunidad, su enseñanza en la escuela es inadecuada, incompleta y a menudo solo decorativa. El uso de estrategias como canciones, cuentos y adivinanzas en quechua no responde a una planificación intencionada ni a una perspectiva intercultural crítica. Asimismo, se evidencia el escaso aprovechamiento de los materiales pedagógicos en lengua originaria proporcionados por el Estado.

Este estudio proporciona información importante para la investigación actual, al mostrar que las prácticas de enseñanza actuales no aseguran que los estudiantes usen el quechua de manera oral y con significado. Por lo tanto, se sustenta la idea de usar recursos educativos nuevos, como los videokaraokes en quechua que se proponen en este estudio. Estos recursos combinan la práctica del habla, la música y la visión del mundo andino para dar relevancia al quechua de una manera que tenga sentido culturalmente y sea efectiva en la enseñanza.

Chancha y De la Cruz (2022) investigaron sobre la expresión oral en quechua chanka en el trabajo titulado *Expresión Oral en Quechua Chanka en Niños de III Ciclo de Educación Primaria de la Red Educativa Chilcapata, Cosme, Churcampá*. Allí plantearon como objetivo describir la expresión oral en quechua chanka de los estudiantes de III ciclo. Contaron con una muestra de 30 estudiantes de 1° y 2° grado de primaria. Con un diseño de investigación descriptiva, mostraron resultados interesantes. La investigación se centró en la expresión oral en quechua chanka en niños de III ciclo de educación primaria en la Red Educativa Chilcapata, en Cosme, Churcampá. Los hallazgos principales indican que la mayoría de los estudiantes (77%) se ubicaron en un nivel avanzado de expresión oral, mientras que el 23% se encontraban en un nivel intermedio. Ninguno está en el nivel básico. Esto sugiere que, en general, los estudiantes poseen un adecuado dominio de la expresión oral en su lengua materna. Sin embargo, se observó que factores como el temor

y la inseguridad afectan la claridad y fluidez en su comunicación, especialmente en situaciones formales. Las dificultades observadas incluyen baja claridad y una limitada coherencia en la interacción oral en contextos educativos, atribuidas a la falta de prácticas adecuadas para desarrollar la oralidad en quechua chanka.

Antecedentes Internacionales

Arcentales (2024) desarrolló una investigación denominada *Propuesta de una herramienta digital auditiva para fomentar el aprendizaje de la expresión oral en los estudiantes de tercer año de educación general básica*, cuyo objetivo fue aportar a la mejora de la expresión oral en los niños de 6 a 7 años a través del uso de una herramienta auditiva como recurso de aprendizaje del aula. Se enmarcó en una investigación cualitativa; además, se fundamentó en un enfoque de investigación-acción. Tuvo la participación de estudiantes de tercer año de Educación Básica de la Unidad Educativa en la ciudad de Cuenca, en Ecuador. Entre sus resultados menciona que los docentes deben implementar estrategias con herramientas digitales, ya que estas motivan e incentivan a los estudiantes a participar y demostrar sus habilidades en expresión oral dentro del aula.

Esta investigación aporta de manera significativa al presente trabajo a través de la elaboración de un audiocuento, para cuya producción empleó programas de grabación y edición de audio, además de diseñar una breve guía para su aplicación pedagógica.

Esta investigación contribuye al desarrollo del presente estudio, en tanto ambos recurren al uso de recursos tecnológicos para la creación de materiales sonoros con fines educativos, orientados al fortalecimiento de la expresión oral en los estudiantes. No obstante, en el presente caso, dicha finalidad se enfoca específicamente en la lengua quechua.

Vázquez y Maigua (2020) desarrollaron una investigación titulada, *Canciones infantiles con pertinencia cultural: una estrategia didáctica activa para la enseñanza-aprendizaje del Kichwa con alumnos de 2do año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Suscal"*. Este antecedente se orientó al diseño de una estrategia didáctica activa mediante la creación de un karaoke digital de canciones infantiles en kichwa, con pertinencia cultural, dirigido a estudiantes de segundo grado en una institución de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la comunidad de Pachón, cantón Suscal (Ecuador).

El objetivo general fue diseñar una estrategia de enseñanza-aprendizaje del kichwa basada en el uso de canciones infantiles adaptadas a melodías tradicionales andinas, como herramienta lúdica y pedagógica. Para ello, los autores compusieron y grabaron tres canciones en kichwa ("*Pampapi ruraykuna*", "*Yachakushun*" y "*Wiwakuna*"), acompañadas de videokaraokes, con el fin de fomentar el aprendizaje lingüístico y la motivación de los alumnos a través del canto y la interacción corporal.

Desde un punto de vista metodológico, el estudio se basó en un enfoque cualitativo siguiendo el modelo de la Investigación Acción Educativa (IAE). Esto significa que docentes, alumnos y familias participaron activamente en las diferentes etapas del proceso. Se elaboró una propuesta educativa mediante la observación participante, entrevistas no estructuradas y el registro de experiencias previas en varias escuelas interculturales. Aunque no fue evaluada integralmente debido a la pandemia del COVID-19, sus aplicaciones preliminares mostraron un alto grado de aceptación, motivación y participación activa por parte de los estudiantes.

Este antecedente evidencia que la utilización de canciones en quechua o kichwa, en Ecuador, incluso en situaciones donde este idioma no se utiliza diariamente, puede estimular un elevado grado de motivación, involucramiento y disfrute en los alumnos. Esto promueve un acercamiento emocional y relevante al idioma de nuestros pueblos. A pesar de que el kichwa no era usado como lengua viva en estas escuelas, el canto logró movilizar a estudiantes inicialmente desinteresados, evidenciando su potencial pedagógico como estrategia de revalorización lingüística.

Finalmente, las dificultades técnicas observadas (falta de internet y equipos en zonas rurales) subrayan la necesidad de que los recursos educativos como el karaoke en quechua sean accesibles, portables y adaptados a contextos con baja infraestructura tecnológica, lo que también será considerado en esta investigación.

Estos antecedentes no solo inspiran, sino que también guían de manera crítica y con contexto el desarrollo de estrategias para promover el uso oral de la lengua quechua a través de la creación y uso activo de canciones infantiles en contexto.

Rea y Torres (2023) desarrollaron una investigación titulada *Cancionero como recurso didáctico para revitalizar el kichwa en el nivel Inserción a los Procesos Semióticos de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Huayna Cápac*. Plantearon como objetivo general fortalecer el kichwa como lengua materna mediante la elaboración de un cancionero bilingüe, desarrollado bajo un enfoque de investigación cualitativa.

Los autores recopilaron canciones infantiles originalmente en castellano y adaptadas al kichwa. En este proceso incluyeron tanto canciones de carácter normalizador —ayudan a regular, organizar o encaminar el comportamiento y las rutinas de los niños— como otras destinadas a la etapa de sensopercepción —utilizan para estimular los sentidos—, útiles para activar y anticipar aprendizajes. La implementación del cancionero se sustentó en el enfoque pedagógico de Martenot y en el uso de los bits de inteligencia propuestos por Doman.

Esta investigación muestra que la aplicación de un cancionero genera en los niños curiosidad, entusiasmo y gusto por cantar y repetir las canciones en kichwa, esto debido a que generó un ambiente positivo para el aprendizaje. Asimismo, los autores señalan que,

durante el desarrollo de su investigación, se percataron de que las canciones motivan a los niños a adquirir nuevo vocabulario en kichwa.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, en tanto evidencia que la implementación de un cancionero favorece y promueve en los niños la curiosidad, el entusiasmo y la disposición para cantar y repetir vocabulario en una lengua originaria. En este sentido, se identifican aportes conceptuales y metodológicos que enriquecen el enfoque de la presente propuesta, al posibilitar un diálogo crítico y complementario con los saberes propios de la cosmovisión andina, en el contexto en la que se desarrolla el presente trabajo.

Base Teórica

Contexto Educativo Peruano

El sistema educativo peruano se desarrolla en un contexto caracterizado por una amplia diversidad cultural y lingüística, la cual constituye una de las principales riquezas del país, heredada de antiguas civilizaciones en el territorio. A pesar de que durante la colonia muchos de los saberes y prácticas culturales fueron desvalorizados, despojando de sus propios conocimientos a los pueblos originarios. Si bien una parte de estos saberes logró mantenerse, la idea de que no tenían el mismo valor que los conocimientos europeos hizo que se perdieran con el tiempo. En este contexto, se privilegió a la escuela como el único espacio legítimo de producción del conocimiento, excluyendo las formas de enseñanza y aprendizaje de los pueblos (Quijano, 2020). Como consecuencia, a pesar de que los pueblos poseían saberes profundamente significativos y pertinentes en su propio contexto sociocultural, fueron catalogados bajo la noción de “analfabetismo”, según criterios occidentales (Dussel, 1996, p. 174).

La Educación en un Contexto de Diversidad Cultural

Frente a la diversidad cultural y lingüística en el territorio nacional, la educación ha jugado un papel fundamental en la preservación de las diferentes manifestaciones culturales. Una diversidad cultural que, en palabras de Hevia (2003), es una realidad social inevitable. A partir de ello, el autor aborda desde dos posturas: como una fuente de conflicto, prejuicio, discriminación y exclusión, o como una oportunidad para la creatividad, la innovación y el desarrollo humano. Asimismo, enfatiza que la diferencia no depende de la diversidad en sí, sino de la forma en que es gestionada por la sociedad y, especialmente, por el Estado.

Estas prácticas sociales, manifestadas en dinámicas estructurales de discriminación, prejuicio y exclusión, articuladas con los procedimientos burocráticos del ámbito educativo, contribuyen a la profundización de las brechas entre el Estado y las poblaciones originarias. Pues ni el Estado ni el marco legal logran comprender plenamente las diferencias culturales. Esto debido a que operan desde una perspectiva que desvincula

al ser humano de la naturaleza, en contraste con las cosmovisiones de los pueblos originarios, como advierte De la Cadena (2022).

En ese sentido, en las culturas andinas, el conocimiento no pertenece únicamente al ser humano, sino que también reside en la naturaleza y las deidades. Desde esta perspectiva —una mirada clásica occidental—, no existe una relación sujeto–objeto, sino vínculos relacionales y dialógicos entre todos los seres (Rengifo, 2009).

En contextos donde la Pachamama y las deidades forman parte del proceso de aprendizaje y de la construcción del conocimiento, resulta indispensable que las aulas incorporen y valoren estos saberes, a fin de evitar una educación que se limite únicamente a reconocer su existencia sin legitimarlos ni integrarlos de manera efectiva en las prácticas pedagógicas. Puesto que

El saber andino está depositado en la colectividad del pacha (naturaleza), por ello es común escuchar en el medio rural "todos nomás sabemos", la piedra sabe, la mano sabe, el apu sabe, la granizada sabe, etc. Además de esto, las decisiones son tomadas con el consentimiento de todos. En esto, no solo el hombre sabe, sino que el saber es colectivo (Asociación Savia Andina Pukará, ASAP, 2005, p. 66).

En este escenario, la experiencia comunitaria, la oralidad, la música y la relación con la Pachamama se configuran como fuentes legítimas y fundamentales en la construcción del conocimiento. En ese sentido, la educación se halla estrechamente vinculada a la cultura de la localidad, tal como lo señala Ayerbe (2000).

Por ello, la educación en contextos de diversidad cultural no debe limitarse al mero reconocimiento de la pluralidad de culturas existentes, sino que implica la promoción de la valoración y el respeto mutuo de sus diferencias, con el propósito de favorecer un auténtico diálogo de saberes entre ellas (Pedrero et al., 2017).

Por otro lado, como sabemos, en la actualidad la globalización ha intensificado los procesos de interrelación entre culturas. Esto, a su vez, ha generado escenarios que, si bien amplían las posibilidades de intercambio y enriquecimiento mutuo, también plantean desafíos relacionados con la homogeneización cultural y la pérdida de identidades locales.

Entonces, el reto de la educación radica en la creación de espacios donde estudiantes de distintas culturas se conozcan, colaboren y se respeten entre sí. Para ello, es importante que los estudiantes aprendan a aceptar y valorar las diferencias culturales, a defender el derecho de cada persona a ser distinta y a convivir de manera pacífica. Solo así se puede aprender a vivir juntos con respeto y en armonía (Hevia, 2003).

Una Educación Homogeneizante

La historia peruana ha evidenciado que la educación ha seguido un rumbo donde no se ha sabido aceptar que somos diferentes, pero iguales en derechos, y por eso se ha

intentado que todos sean iguales. La escuela ha sido uno de los principales medios para imponer una sola lengua y una sola cultura, sin valorar la diversidad de pueblos y lenguas que existen en el país (Minedu, 2013b).

En relación con lo anterior, el sistema educativo ha tendido a legitimar únicamente los saberes que provienen de los libros de texto, cuyos contenidos suelen estar desvinculados de los contextos culturales de muchas poblaciones. A pesar de que numerosas comunidades —como las andinas— conservan en su memoria colectiva saberes culturalmente pertinentes, estos no han logrado incorporarse de manera significativa en el trabajo pedagógico dentro de las aulas escolares, debido, entre otros factores, a la imposición de contenidos educativos de corte occidental. Esta situación puede ser comprendida desde lo que Walsh (2008) denomina la colonialidad del saber, entendida como un mecanismo de control y subordinación de los conocimientos instaurado desde la colonización y vigente hasta la actualidad.

En esa misma línea, Oxa (2009) advierte que, cuando la educación no parte de la cultura viva de la comunidad, la escuela deja de cumplir un rol liberador y se convierte en un nuevo mecanismo de dominación, perpetuando la negación de los saberes comunales. Sin embargo, cuando la diversidad y los saberes culturales son reconocidos como una oportunidad y no como un problema, la educación se constituye en un eje clave para el desarrollo social. En este sentido, el Estado reconoce que la diversidad enriquece la convivencia y los procesos de aprendizaje, y cuestiona el modelo escolar homogenizante que pretende uniformar a los estudiantes, pues termina excluyendo a quienes no se ajustan a dicho enfoque (Minedu, 2022).

No obstante, pese a estos planteamientos, el sistema educativo continúa reproduciendo un modelo que no integra de manera efectiva los saberes, prácticas y cosmovisiones locales, reforzando la jerarquización y homogeneización cultural, lo cual impacta negativamente tanto en los aprendizajes como en la valoración de la diversidad cultural en las distintas regiones del país.

La Educación Intercultural Bilingüe

En el marco de las demandas de los pueblos originarios, el Estado estableció la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). No obstante, como señala Ccencho (2024), la EIB no constituye un privilegio ni una concesión, sino un acto de justicia frente a la histórica exclusión y marginación educativa de estas comunidades. En este sentido, la EIB busca garantizar una educación pertinente desde la lengua y la cultura propias, promoviendo además el protagonismo de niñas y niños en su proceso de aprendizaje.

Según Minedu (2013b), la educación intercultural es para todos, no solo para los pueblos indígenas. La EIB está pensada para quienes hablan una lengua originaria desde

casa, mientras que la educación intercultural propone que las personas que no son indígenas aprendan voluntariamente una lengua originaria.

El aspecto Lingüístico sobre lo Cultural

Aunque la Educación Intercultural Bilingüe busca garantizar una educación en la lengua y cultura de los pueblos originarios, su implementación ha enfrentado muchos desafíos. Esto debido a que, en muchos casos, se ha privilegiado el aspecto lingüístico por encima del cultural. Esta situación llevó al quechua a ser utilizado como un medio de transición hacia el castellano y el conocimiento occidental. De este modo, en lugar de fortalecer la diversidad cultural, la EIB reproduce las dinámicas de exclusión que pretendía superar (Peschiera, 2010).

Rengifo (2008a) coincide con lo señalado anteriormente al indicar que la educación bilingüe ha estado marcada por un enfoque instrumentalista de la lengua; es decir, esta no se enseña desde la cultura local, sino que se utiliza como un medio para introducir conocimientos externos. De la misma manera, Trapnell y Neira (2004) advierten que cuando la educación se enfoca en el uso de la lengua originaria, se corre el riesgo de reproducir una interculturalidad de carácter folclórico, es decir, superficial y meramente decorativa.

Esta situación se presenta cuando se asume que la simple traducción de los contenidos escolares al quechua equivale a practicar la interculturalidad, cuando en realidad se continúa enseñando desde los enfoques occidentales.

¿Qué Significa Hacer una Educación Intercultural?

En este sentido, surge la interrogante acerca de qué significa realmente desarrollar una educación intercultural sin sobreponer el aspecto lingüístico al componente cultural.

Si tomamos la interculturalidad desde un enfoque andino, la interculturalidad no es algo teórico ni impuesto desde fuera, sino una forma natural de vivir. Las personas, la naturaleza, los animales y todo lo que existe conviven y se relacionan constantemente, cuidándose unos a otros. Pues en la concepción del hombre andino no se entiende la identidad como algo fijo o separado (“yo” por un lado y “el otro” por otro), sino como algo que se va construyendo en la relación con los demás. Por eso, en lugar de ver diferencias rígidas entre unos y otros, se observan vínculos y relaciones estrechas (Rengifo, 2001).

Así, la interculturalidad se entiende como una forma cotidiana de convivencia y relación entre todos los seres que habitan el mundo andino (pacha), más que como una política, un método educativo o un concepto académico.

La interculturalidad no consiste en aprender una teoría o memorizar un concepto, sino en asumir una actitud ética, entendida como una forma justa y respetuosa de convivir con personas de otras culturas. Implica escuchar, dialogar, respetar y reconocer al otro como un igual. En este sentido, la interculturalidad supone entablar un diálogo genuino con

el otro y resolver las diferencias sin imponer formas de pensamiento ni prácticas externas, contribuyendo así a la ruptura de relaciones de poder opresivas (Núñez, 2009; Tubino, s. f.; Walsh, 1998).

Tubino (s. f.) también evidencia que la interculturalidad no significa lo mismo en todos los contextos. Por un lado, en Europa, la educación intercultural se asocia principalmente con la integración de personas migrantes a una sociedad ya establecida, procurando respetar sus diferencias culturales. Sin embargo, en América Latina, la interculturalidad se relaciona con una realidad histórica distinta: la de los pueblos originarios, quienes han vivido siempre en estos territorios, pero han sido históricamente excluidos, despojados y marginados. Por ello, el autor también sostiene que la interculturalidad en América Latina no puede ser superficial ni solo educativa, sino que debe ser transformadora, orientada a reparar desigualdades históricas y a garantizar derechos, reconocimiento y participación plena de los pueblos originarios.

Por su parte, Walsh (2005) señala que desarrollar una educación intercultural exige transformar profundamente la forma en que se enseña y se aprende, especialmente la manera en que se construye el conocimiento en la escuela. Esto implica reconocer que existen distintos saberes (indígenas, comunitarios, científicos, occidentales, etc.) y que todos deben dialogar en condiciones de respeto y horizontalidad, sin que uno se imponga sobre los demás.

En este contexto, y desde un currículo intercultural, la educación deja de ser la imposición de una cultura dominante para convertirse en un espacio de encuentro entre saberes y prácticas, donde las diferencias son reconocidas y negociadas de manera respetuosa (Garcés y Guzmán, 2003, citados en Trapnell, 2025, p. 73). Esto supone que los pueblos originarios y sus formas de vida ocupen un lugar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, dentro de la educación intercultural, la escuela debe cuidar y fortalecer la identidad cultural local, pero sin caer en extremos. Por un lado, la escuela tiene que resistir la homogeneización cultural, es decir, evitar que todas las culturas se vuelvan iguales y que se pierdan las costumbres, saberes y formas de vida propias de la comunidad. Pero, por otro lado, no debe rechazar automáticamente todo lo que viene de fuera solo por no ser parte de la cultura local (Hevia, 2003).

En otras palabras, la interculturalidad radicaría en lo que en el mundo andino es conocido como *iskay yachay*. Rengifo (2008b) menciona que *Iskay yachay* se refiere a aprender desde dos saberes: el saber propio de la comunidad andina (sus oficios, valores, respeto a la naturaleza y formas de vida) y el saber de la escuela moderna occidental (como la lectura y la escritura). La propuesta plantea que la escuela debe cuidar y fortalecer la diversidad cultural, valorando la cultura local, los conocimientos campesinos y el respeto

comunitario. Al mismo tiempo, reconoce que la lectoescritura y otros aprendizajes provienen de la tradición occidental moderna y también son necesarios. Este mismo autor critica que las reformas educativas actuales han dado prioridad casi exclusiva al conocimiento moderno y global, dejando de lado la sabiduría andino-amazónica.

En síntesis, una educación intercultural es aquella que abre la escuela a múltiples formas de conocer, vivir y aprender, formando a los estudiantes desde sus raíces culturales y, al mismo tiempo, preparándolos para interactuar críticamente con el mundo global.

La Escuela Frente a la Aculturación

La pluriculturalidad del Perú, sumada a la imposición histórica de un modelo educativo de corte occidental, ha hecho que la educación juegue un papel central en los procesos de aculturación. Según Mujica (2001), la aculturación es un fenómeno social que ocurre cuando dos culturas entran en contacto en condiciones desiguales, generando una cultura dominante y otra subordinada (p. 57). Desde esta perspectiva, el Estado, bajo el discurso de ayuda y educación, ha buscado transformar la forma de vivir y pensar de los pueblos indígenas, forzándolos a abandonar su cultura y adoptar la dominante, lo cual era considerado por la élite como un progreso (Mujica, 2001, pp. 60-61).

En este marco, Enriquez (2005) señala que la escuela en las zonas andinas funcionó como instrumento de modernización de la población indígena, promoviendo procesos de aculturación y homogeneización cultural que transformaron las prácticas y experiencias de las comunidades quechua y aymara. Walsh (2005) añade que la interculturalidad en la historia educativa peruana ha sido aplicada de manera superficial y centralista: aunque se reconoce el legado inca, se incentivó que los pueblos indígenas abandonaran sus prácticas culturales para ajustarse a una identidad nacional uniforme.

Asimismo, un sistema educativo monolingüe y monocultural actúa como agente de aculturación, favoreciendo el abandono de las comunidades y la migración hacia entornos urbanos, y generando “desencuentros y conflictos” en los procesos de aprendizaje del estudiantado (Trapnell, 2025, p. 167).

Actualmente, el Ministerio de Educación (Minedu, 2022) indica que ante barreras educativas se aplican adaptaciones curriculares, modificando contenidos, métodos o materiales para ajustarlos a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, estas adaptaciones frecuentemente se enfocan únicamente en los aprendizajes individuales, sin atender de manera significativa al contexto cultural del estudiante. Esto limita la educación, que no solo debe transmitir conocimientos, sino también recuperar el poder de las personas y comunidades para decidir sobre sí mismas. En este sentido, educar debería ser un acto de liberación, transformando la escuela en un espacio donde los saberes andinos, amazónicos o aymaras sean reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento (González y Del Pino-Díaz, 2013).

A pesar de los avances de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la educación en el Perú aún arrastra estructuras coloniales. Superarlas requiere reconocer que una escuela verdaderamente intercultural no solo debe enseñar en quechua, sino también promover desde esta lengua la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, valorando la sabiduría local y fomentando la diversidad cultural.

Oralidad en el Mundo Andino

La oralidad constituye una de las principales formas de transmisión del conocimiento en las culturas andinas. A través de la lengua quechua, los saberes, valores y prácticas comunitarias se comunican de generación en generación. Comprender la oralidad en el mundo andino implica reconocer al quechua como una lengua profundamente expresiva, contextual y vinculada a la vida cotidiana, cuyo uso oral resulta fundamental para la identidad cultural y el desarrollo comunicativo de la niñez.

Perspectiva Histórica de la Lengua Quechua en el Perú

La llegada de los españoles al territorio peruano y la implementación del proceso de colonización establecieron al castellano como lengua hegemónica, lo que provocó la progresiva desvalorización de las lenguas originarias de las culturas preincaicas e incaicas, entre ellas el quechua, y con ello la disminución de su número de hablantes. Bajo el dominio español, “las reglas del juego ya estaban establecidas”, es decir, los sectores populares se vieron obligados a aprender el castellano, pues era la lengua dominante, mientras que la élite recurría al aprendizaje de la lengua local únicamente para consolidar relaciones de dominación, control y autoridad sobre los pueblos sometidos (Cerrón-Palomino, 2010, p. 369). Asimismo, durante este periodo, el quechua fue asociado a nociones de atraso y barbarie, contribuyendo a la reproducción de estereotipos coloniales que se consolidaron y perpetuaron con el tiempo (Pennycook, 2002, p. 20).

La posterior proclamación de la independencia del Perú no ha gestado un escenario favorable para el reconocimiento del quechua como lengua oficial de la nueva república. Esto debido a que la élite limeña excluyó a los líderes indígenas de los espacios de decisión política y de poder. Esta exclusión, sumada al racismo persistente y a la centralización del castellano, intensificó los estigmas negativos hacia el quechua y sus hablantes (Mendoza-Mori, 2020). En concordancia, Arguedas (1989) señala que la República peruana no implicó una ruptura profunda con las estructuras coloniales preexistentes.

De manera paralela, el Estado impulsó una concepción de nación uniforme y homogénea, tanto en lo lingüístico como en lo cultural, consolidando al castellano como idioma oficial. Este proyecto político constituyó al Perú como una nación monolingüe, invisibilizando la rica diversidad histórica y social de un país que, desde sus orígenes, ha sido multilingüe (Mendoza-Mori, 2022, p. 79).

Lo anterior, sumado al repentino proceso de castellanización, llevó a numerosas comunidades de la costa a desvincularse de manera progresiva de sus lenguas, lo que fomentó el desprecio hacia lo indígena y reforzó la construcción de una imagen del mundo andino asociada al atraso, la ignorancia y la pobreza; incluso el propio “indio castellanizado” llegaba a mirar con desdén al “serrano” (Arguedas, 1989, p. 72). En este sentido, Quijano (2014) sostiene que, aunque el colonialismo como sistema político formal llegó a su fin, la colonialidad del pensamiento persiste, influyendo en ámbitos contemporáneos como la educación, la ciencia y la cultura, donde lo europeo continúa siendo considerado como modelo superior.

Finalmente, en el Perú contemporáneo, el quechua continúa siendo percibido como una lengua de menor valor frente al castellano y otras lenguas extranjeras. Esta jerarquización se reproduce de manera sistemática en el ámbito escolar, donde el quechua frecuentemente se invisibiliza o se minimiza en los procesos educativos. Como resultado, la lengua permanece relegada a un segundo o incluso tercer plano, situándose por debajo de idiomas como el castellano o el inglés, erróneamente considerados lenguas de prestigio y percibidos como las únicas vías de acceso a mejores oportunidades educativas, laborales y sociales.

Prácticas de la Oralidad en el Mundo Andino

La comunicación oral es, en principio, la forma más antigua de transmitir conocimientos, y a través de ella se han transferido saberes de generación en generación, sustentados únicamente en la memoria (Romero, 2013).

En el contexto andino, numerosos autores coinciden en que el lenguaje no es exclusivo de los seres humanos. En las culturas andinas, la comunicación se extiende de manera constante a la naturaleza y a las deidades que forman parte del ayllu. El carácter poroso del lenguaje permite que el hombre andino dialogue con la Pachamama; en otras palabras, todo emite una voz (Rengifo, 2008a; Valladolid, 2019).

Esto se debe a que, en la cosmovisión andina, la naturaleza está siempre presente y juega un papel activo en la vida de las personas. Por ello, al hablar o emplear el lenguaje, no se puede ignorar su influencia. En este sentido, la oralidad —ya sea al relatar historias, transmitir conocimientos o conversar— no constituye únicamente un medio de comunicación entre humanos, sino que también refleja y expresa la relación íntima que las personas mantienen con la naturaleza. Como si la naturaleza misma “hablara” a través del lenguaje oral del hombre andino (Mires, 1996).

Rengifo (2001) añade a la idea de Mires, debido a que menciona que el lenguaje de estas comunidades no es algo abstracto que surge únicamente de la mente humana. Esto se debe a que las palabras tienen vida propia y expresan también lo sagrado y lo natural. Es decir, hablar es también estar en comunicación con la naturaleza y con otros

seres vivos. Asimismo, la función de la palabra hablada no pretende explicar el mundo de manera racional o científica, —como se hace en las culturas occidentales—; las palabras en la oralidad andina nombran, mencionan y hacen presente el mundo.

El mismo autor señala que, en la oralidad andina, las palabras no poseen un significado fijo por sí mismas, sino que adquieren sentido según el contexto en que se emplean. Asimismo, el vínculo con la Pachamama permite a las personas ser plenamente humanas y, al mismo tiempo, conectarse con la naturaleza, dejándose influir por otras formas de vida como animales, plantas o elementos. A veces, lo que parece ser la voz de un humano puede, en realidad, ser la expresión de una papa, una serpiente u otra forma de vida. De este modo, se reafirma que la comunicación es viva y flexible, y que todo ser o elemento de la naturaleza puede participar en el diálogo.

Así pues, la falta de comprensión de las distintas realidades culturales en las aulas se evidencia cuando un niño afirma que el cerro tiene voz y habla, o que el agua está viva. En tales casos, el estudiante está expresando su propia cosmovisión. Sin embargo, si la docente, formada en una perspectiva occidental, lo corrige desde un enfoque científico, termina deslegitimando su modo de comprender y relacionarse con el mundo.

El Carácter Afectivo del Quechua en la Oralidad Andina

Pacheco (2021) destaca que hablar y saludar en lengua quechua es mucho más que un simple saludo, pues es un acto de integración social y afectiva, y el lenguaje mismo lo refleja. En ese sentido, el autor explica tres ideas clave:

1. En la cultura quechua, saludar no es solo un gesto de cortesía, sino una forma de integrar al otro en la comunidad. Incluso si la persona pertenece a otro pueblo o cultura, el saludo establece un vínculo inmediato, como si el receptor ya formara parte de la familia o del grupo.
2. El sufijo posesivo “-y” (que significa “mi” o “mío/mía”) en la palabra quechua *taytay napaykuyki* (“padre mío, te saludo”) indica que el saludo personaliza y hace cercano al receptor, mostrando que se le considera parte de la propia esfera de relación.
3. En la cultura andina, a través de la lengua quechua, el lenguaje no solo comunica información, sino que crea vínculos, reconoce al otro y fortalece la comunidad.

El mismo autor también expone otras ideas clave sobre el carácter afectivo del saludo en el mundo andino, específicamente en la lengua quechua:

- A diferencia de otras culturas, en el saludo andino no se emplea la tercera persona, el beso ni el abrazo; el hombre simplemente toca su sombrero con la mano derecha acompañado de una ligera inclinación.
- En el mundo andino, el saludo es universal, sin distinción de edad o procedencia. Durante el incanato, el saludo estaba estrechamente vinculado a la ética.

- Los saludos en quechua no se traducen literalmente al castellano, pues su significado y lógica son propios de la lengua y difieren del uso de expresiones como buen día o buenas tardes.

El quechua refleja un profundo carácter afectivo, pues a través de su uso se construyen y fortalecen vínculos personales y comunitarios. Saludos, expresiones y formas de hablar integran, incluyen y reconocen al otro como parte de la familia y de la comunidad, mostrando que el lenguaje es un puente entre los seres humanos, la naturaleza y la Pachamama.

Tradición y Literatura Oral Andina

La tradición oral abarca los relatos, canciones e historias que una comunidad transmite de manera intergeneracional. Mientras que ciertos elementos, como los poemas, himnos y canciones, se preservan a través de la memorización y permanecen casi invariables con el tiempo, otros, como los mitos, leyendas y cuentos, muestran mayor plasticidad, ya que el narrador puede modificarlos según el contexto y las características del público (Godenzzi & Beauclair, 2017).

Por su parte, Mires (1996) añade que la tradición oral no es solo un medio para guardar o transmitir los conocimientos antiguos. Más bien, los conocimientos se transmiten y existen en sí mismos a través de la oralidad. Las cosas materiales, como herramientas, objetos o escritos, son simplemente resultados o expresiones de esos saberes orales, no al revés. Es decir, primero está el conocimiento en la palabra y la memoria, y luego vienen las formas materiales que lo representan.

Este mismo autor explica que la tradición oral andina no es solo un conjunto de reglas o palabras para comunicarse, sino que tiene un poder especial y vivo. Puesto que la naturaleza le da fuerza al lenguaje, y por eso las palabras están conectadas con la vida misma. Es decir, no hay separación entre lo que se dice y lo que existe, ni entre lo físico y lo espiritual.

La cultura andina se fundamenta en la oralidad, la cual se manifiesta en diversas prácticas sociales como mitos, danzas, tejidos, cerámica y lecturas colectivas de la coca, entre otras. Estas expresiones comunican significados relevantes y representan formas propias de "literacidad", entendida como modos de transmitir y comprender conocimientos. Sin embargo, la escuela formal no reconoce estas prácticas como válidas, privilegiando únicamente la escritura, lo que limita la valoración de la riqueza comunicativa de la oralidad andina (Eguiluz, 2009, p. 37).

Lienhard (1988) señala que la literatura oral se manifiesta a través de la voz, la música y los gestos, y su riqueza reside en su capacidad de transformación. Cada narración o canción varía según quién la cuente, quién la escuche, el lugar y el momento, de modo que se renueva constantemente al pasar de una generación a otra.

Quienes conservan en su memoria numerosos relatos, canciones o leyendas no son los creadores originales de esas historias, sino transmisores de la tradición heredada de padres, abuelos u otras personas. Al compartirlas a lo largo de la vida, no lo hacen de manera casual. Puesto que sus relatos cumplen funciones específicas, como educar, orientar o fortalecer los lazos dentro de la comunidad (Centeno et al., 2023, p. 150). Esto se debe a que los relatos orales conectan el pasado con el presente. No son solo recuerdos, sino que siempre están vivos en el presente. Asimismo, transmiten enseñanzas y advertencias que proyectan su influencia hacia el futuro, funcionando como una memoria que también cumple el papel de profecía (Mires, 1996).

Sin embargo, para Zavala (2006), la oralidad va más allá de narrar historias o recitar mitos; representa la expresión misma de la vida comunitaria. Se manifiesta en cada consejo compartido, en cada saludo y en cada diálogo con la tierra, mostrando que hablar es vivir y transmitir la existencia de un pueblo.

La Oralidad Frente a la Escritura

Hoy en día, aunque la escritura se ha establecido como el medio predominante para preservar y difundir conocimientos en las sociedades modernas, la oralidad continúa siendo esencial, sobre todo en aquellas comunidades donde se mantiene como la principal forma de transmitir saberes de generación en generación.

En el contexto andino, la creciente globalización ha permitido que las niñas y los niños de las comunidades andinas entren en contacto con la escritura. No obstante, aunque la escritura no se perciba como algo ajeno, ello no implica que se haya incorporado de manera plena o que se haya adoptado completamente la lógica de la escritura alfabética occidental.

Al sustituir la oralidad por un sistema de representación escrita, se modifica la matriz lingüística y se altera la cosmovisión, por lo que la introducción de una escritura ajena en culturas orales adquiere un carácter colonizador (Rengifo, 2001). Ahora bien, el lenguaje escrito, al presentarse como portador de verdades universales, inmoviliza, fragmenta y disecciona el lenguaje. Pues lo que antes era dinámico y vivo es despojado de las condiciones específicas de tiempo, lugar y experiencia que le dieron origen (Grillo, 1990). A su vez, “el lenguaje andino no son fácilmente codificables, es decir, no se prestan para la construcción de diccionarios como es el caso de los idiomas analíticos de las culturas occidentales modernas” (Grillo, 1990, p. 75).

En un escenario educativo, la escritura, al percibirse como un documento que ordena y dicta, en lugar de una expresión flexible y viva, el texto escrito puede generar dificultades de interpretación en los niños y niñas cuando se enfrentan a él, según señala Rengifo (2008a).

Por otro lado, Oxa (2009) señala que la oralidad desempeña un papel fundamental al permitir que las comunidades preserven su forma de vida y su cultura. En contraste, la escritura ocupa un lugar central en la escuela; aunque los miembros de estas comunidades comienzan a utilizar gradualmente la escritura alfabética, su uso cotidiano sigue siendo limitado.

Según Mires (1996), no se debe reemplazar la oralidad con la escritura, porque la tradición oral no es inferior; al contrario, para estas culturas, la oralidad es fundamental y constituye su cultura misma. La escritura puede ser útil como apoyo o complemento, pero nunca debe sustituir la oralidad. Mires usa una metáfora: la escritura es como un frijol que crece junto al maíz (la oralidad) sin ahogarlo; de esta manera, ambos recursos se aprovechan sin que uno elimine al otro.

Así, aunque la escritura se percibe como más precisa, la oralidad mantiene viva la identidad cultural y permite reconstruir el pasado; de este modo, ambas formas de comunicación, aunque diferentes, pueden complementarse para la transmisión de conocimientos, según Romero (2013). En el campo educativo, la cuestión no es dejar de alfabetizar a los estudiantes, sino que al hacerlo se tomen en cuenta las formas propias de construcción y transmisión de conocimientos, para de esa manera fortalecer la cosmovisión andina (Rengifo, 2008a).

En conclusión, aunque en las zonas andinas la escritura —a través de canciones en quechua— ha sido promovida por la influencia religiosa, sin embargo, aún no existe un espacio escrito donde las personas puedan expresar libremente sus pensamientos, ideas y sentimientos (Zavala, 2002, p. 186). A partir de esta situación, se puede incentivar el desarrollo del pensamiento y la escritura tomando como base el conocimiento andino en lengua quechua.

Bilingüismo en la Oralidad Andina

Uno de los fenómenos asociados a la presencia del castellano en los territorios andinos, que ha contribuido al debilitamiento progresivo del quechua, es el denominado “bilingüismo sustractivo”, descrito por Coronado-Cárdenas et al. (2021, p. 80) como un proceso en el que una lengua se impone sobre otra, lo que dificulta el desarrollo pleno, pues genera inseguridad en la expresión oral de sus hablantes. En este mismo escenario y de manera casi complementaria, el castellano se percibe como superior y como lengua del conocimiento, mientras que el quechua queda desnaturalizado y degradado; este fenómeno es conceptualizado como “bilingüismo jerarquizado” por Andrade y Zavala (2019, p. 98).

Sin embargo, la relación entre ambas lenguas no es unidireccional, pues el quechua ejerce influencia sobre el español en aspectos como vocabulario, pronunciación y ciertas estructuras gramaticales, como indica Julca-Guerrero (2009). Esta interacción ha

generado conflictos sociolingüísticos, particularmente entre hablantes monolingües castellanohablantes y personas quechuahablantes bilingües. Un ejemplo es la “motosidad”, término usado por Cerrón-Palomino (2003) para describir dificultades en la pronunciación de los quechuahablantes al hablar castellano, fenómeno que, según el autor, tiene raíces biológicas y ocurre globalmente durante la adquisición del lenguaje.

Este término, que constituye una de las múltiples formas de discriminación empleadas para la desvalorización de la lengua quechua, ha sido también utilizado como justificación simbólica de proyectos de “higienización lingüística”, tal como lo plantean Pérez y Zavala (2010). Ello se debe a que, en lugar de cuestionar prácticas culturales visibles —como la vestimenta o la alimentación—, se descalifica al hablante de quechua por su forma de hablar, reforzando una violencia simbólica sustentada en la idea colonial de que lo indígena debe ser corregido.

Frente a ello, uno de los pasos fundamentales para superar la percepción del quechua como sinónimo de barbarie es dejar de concebirlo como una lengua exclusiva de los espacios rurales; su incorporación en contextos urbanos constituye una estrategia clave para la revalorización de la lengua y la cultura quechua en diversos ámbitos sociales, como señala Cummins (2001).

Oralidad e Identidad Cultural

El lenguaje constituye un elemento central en la construcción de la identidad y en la pertenencia cultural de los pueblos (Lee, 2025). Pues a través del lenguaje, se transmiten experiencias, conocimientos y valores que permiten a una comunidad comprender y perpetuar su forma de vida.

Desde la infancia, el desarrollo de la identidad cultural está estrechamente ligado a la comunicación. Zuñiga et al. (2000) sostienen que “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” (p. 2). Así, el lenguaje no solo transmite información, sino que también constituye un mecanismo de reconocimiento social y cultural.

De manera contraria, Rengifo (2001) señala que en la visión andina, la identidad de un pueblo no se basa únicamente en el idioma que hablan las personas. Pues, en este contexto, el ser humano no se entiende como algo separado, sino como parte de una comunidad más amplia que incluye a la naturaleza y a los seres espirituales. De manera que, existe un yo solo humano, aislado del entorno natural y espiritual. Por ello, la interacción continua con la Pachamama configura una parte esencial de la identidad colectiva, evidenciando la interdependencia entre el ser humano y la naturaleza (Degawan, 2019).

Por eso, la idea de que la identidad depende solo del lenguaje o del pensamiento individual no encaja con la forma en que las poblaciones andinas viven y entienden su

identidad, ya que esta se construye a partir de la relación con la naturaleza, el territorio y lo espiritual, y no únicamente a través del habla (Rengifo, 2001).

En esa misma línea, Chiappo (1980, citado en Rengifo, 2001) plantea que la preocupación por definir la identidad surge como una respuesta al despojo, la invasión y los procesos colonizadores, más que como una construcción interna de las comunidades andinas. De esa manera, la noción de identidad ha sido, en gran medida, influenciada por perspectivas occidentales. En este contexto, la identidad se convierte en un acto de resistencia y afirmación, en el que el individuo se reconoce frente a lo externo y se expresa mediante su lengua propia (Rengifo, 2001).

Históricamente, en el mundo andino, la transmisión de saberes se ha realizado principalmente a través de la oralidad, la memoria colectiva y diversas manifestaciones artísticas. Por ello, incorporar estas prácticas, como la creación e interpretación de canciones, en el contexto escolar permite articular la oralidad tradicional con los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se fortalece el uso del quechua y se contribuye a su revitalización en las nuevas generaciones.

La Oralidad en la Educación intercultural Bilingüe

Una de las situaciones que ha influido en el limitado desarrollo del bilingüismo es la generalización de supuestos lingüísticos. En efecto, de manera errónea se asume que todos los niños son bilingües, lo que conduce al diseño y aplicación de estrategias educativas que reducen la enseñanza del quechua y restringen el uso de la oralidad en la lengua originaria, provocando que esta se mantenga principalmente a nivel de comprensión receptiva, tal como advierten Zúñiga *et al.* (2000). En este contexto, Escobar (2018) denomina “bilingüismo receptivo” a la situación en la que un estudiante es capaz de escuchar o leer en una segunda lengua, pero no de producirla oralmente. En contraste, el autor plantea el concepto de “bilingüismo funcional”, que se manifiesta cuando el estudiante utiliza de manera adecuada ambas lenguas en su vida cotidiana, comunicándose, comprendiendo y expresando sus ideas tanto dentro como fuera del aula (pp. 133–134).

En ese sentido, el desarrollo de la oralidad en la infancia supone la participación activa de los niños en dinámicas de interacción con sus pares y con los adultos. A través de estos intercambios, no solo incorporan vocabulario y formas de expresión, sino que también se apropian de manifestaciones culturales como los cantos. Este proceso es esencial, puesto que en dichas prácticas comunicativas se vehiculiza la transmisión de los saberes de un pueblo, los cuales se encuentran codificados en su lengua, como afirma Roldán (2021).

En ese sentido, el fortalecimiento de la oralidad en el ámbito escolar requiere trascender los límites del aula e incorporar activamente a la comunidad o *ayllu* como parte

constitutiva del proceso educativo. Esto se debe a que la participación comunal no solo amplía los espacios de interacción, sino que posibilita un diálogo de saberes entre los conocimientos locales y los saberes escolares, enriqueciendo de este modo la formación integral de los estudiantes.

De igual modo, la integración de las expresiones artísticas resulta fundamental, puesto que favorece los aprendizajes más significativos, vivenciales y dinámicos. Desde esta perspectiva, la oralidad deja de concebirse como un contenido circunscrito a un área o a un tiempo específico, para asumirse como una práctica transversal que se construye y se ejerce en las diversas áreas curriculares y en el conjunto de experiencias que configuran la vida escolar.

El Uso Oral Significativo de la Lengua Quechua en la EIB

La enseñanza de la lengua originaria y de las prácticas culturales de los estudiantes fortalece su identidad, autoestima, autonomía y sentido de pertenencia hacia sus familias y comunidades. Asimismo, un aprendizaje cultural y lingüísticamente situado favorece la dimensión afectiva de los estudiantes, contribuyendo de manera positiva a sus aprendizajes (Minedu, 2018b).

En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el uso oral de la lengua quechua no debe entenderse únicamente como el desarrollo de habilidades comunicativas escolares, sino también como una práctica cultural vinculada a la transmisión de saberes, memorias colectivas, formas de relación y construcción de identidad dentro de las comunidades andinas.

Desde esta perspectiva, el uso oral significativo del quechua implica generar espacios donde la lengua pueda ser utilizada en situaciones contextualizadas y culturalmente pertinentes para los estudiantes. Para ello, la escuela debe generar espacios pedagógicos donde tanto la lengua originaria como el castellano tengan presencia y valor (Minedu, 2018a).

En este sentido, el fomentar el uso oral del quechua desde los primeros años de escolaridad resulta fundamental, pues constituye la base para un aprendizaje significativo y para la construcción de posteriores competencias comunicativas (Bigas, 1996). En contextos de diversidad cultural, resulta indispensable que este proceso se realice desde las formas de expresión culturalmente propias de los estudiantes. En el caso de la lengua quechua, el canto, la danza y la narración oral no solo fortalecen la expresión oral, sino que también revaloran la identidad cultural y los saberes ancestrales. Por ello, la escuela debe propiciar espacios pedagógicos que integren estas prácticas culturales, favoreciendo el reconocimiento y desarrollo de la lengua materna desde una perspectiva intercultural (Minedu, 2013b).

Asimismo, durante mucho tiempo —incluso en la actualidad—, la escuela tuvo una relación difícil con la oralidad, porque pensaba que aprender a hablar bien era algo natural que se aprendía en casa. Consecuentemente, la escuela se centró únicamente en enseñar a leer y escribir, dejando de lado el desarrollo de la expresión oral (Avendaño y Perrone, 2012, citados en Gajardo y Mondaca-Rojas, 2020).

Es por ello que el sistema educativo debe reconocer la importancia del lenguaje oral y considerarlo como un tema central de enseñanza, estableciendo objetivos específicos para que los niños y niñas lo desarrollen desde las primeras etapas escolares (Bigas, 1996).

¿Por qué Formar Niños Bilingües?

Según Velázquez (2025), el bilingüismo consiste en saber comunicarse en más de una lengua. Por ello, aprender una segunda lengua desde la infancia es una gran oportunidad, porque le permite al niño acceder a nuevas formas de pensar, comunicarse y relacionarse con otras culturas, ampliando así sus posibilidades en la vida. Sin embargo, cuando un niño crece en un entorno donde se hablan dos o más lenguas, el proceso de aprenderlas puede tomar más tiempo, ya que su cerebro está asimilando varios sistemas lingüísticos a la vez. Por eso, el autor resalta que es fundamental mantener un aprendizaje de las lenguas de forma gradual y acorde a su edad.

Asimismo, aprender en dos lenguas no solo consiste en la memorización de palabras o reglas gramaticales, pues implica usar el idioma en la vida diaria, en la escuela y en las relaciones con otras personas. Cuando los estudiantes viven el idioma en distintos espacios, pueden pensar, comunicarse y resolver problemas usando más de una lengua. Además, los niños bilingües suelen pensar con mayor flexibilidad, se concentran más y se adaptan con mayor facilidad a diferentes culturas y contextos sociales. Esto les ayuda a desenvolverse mejor en un mundo diverso (Cambridge College Lima, s.f.).

Por su parte, el MINEDU (2024) indica que las personas que hablaban dos o más idiomas han tenido más oportunidades para comunicarse con otros, relacionarse con diferentes grupos y participar en distintas actividades sociales. Por eso, la educación bilingüe, en distintas partes del mundo, tiene como propósito principal desarrollar que los estudiantes se comuniquen mejor, interactúen con más personas y accedan a mayores oportunidades a través del uso de más de una lengua. Asimismo, plantea tres argumentos clave para sostener la educación bilingüe:

- a) **Psicopedagógicos-cognitivos:** Hablar dos o más lenguas ayuda a pensar mejor que hablar solo una. Esto se debe a que las lenguas que usa una persona bilingüe se apoyan entre sí y le sirven para aprender más y relacionarse mejor con los demás. Asimismo, el bilingüismo ayuda a pensar con mayor flexibilidad, mejora la atención y el autocontrol.

- b) Salud mental: Las personas bilingües tienen menos riesgo de sufrir enfermedades como el Alzheimer. Esto ocurre porque usar dos o más lenguas mantiene el cerebro activo y en constante ejercicio, lo que ayuda a retrasar o evitar el deterioro de la memoria y del pensamiento (Bialystok, 2006, citado en MINEDU, 2024).
- c) Socioeconómico: Los niños que saben hablar bien su lengua originaria y el castellano tienen más oportunidades para estudiar y trabajar. Esto se debe a que el Estado ha creado trabajos donde se necesita ser bilingüe, especialmente en sectores como educación, justicia y la policía.

En relación con lo expuesto, resulta fundamental enfatizar el desarrollo de las competencias lingüísticas, considerando siempre la base cultural que las sustenta. Ello permite que la lengua no sea concebida únicamente como un medio de comunicación, sino como un vínculo esencial entre lengua y cultura, que favorece la interacción y proyección hacia nuevas sociedades.

Practicar el bilingüismo desde la infancia “no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los niños para enfrentar los desafíos de un mundo diverso y globalizado” (Minedu, 2024, p. 23). Esto también les permite desenvolverse en diversos contextos culturales y establecer vínculos entre ellos (Lee, 2025). De esa manera, el bilingüismo, lejos de ser una desventaja, puede potenciar habilidades intelectuales si se desarrolla mediante programas educativos que fortalezcan ambas lenguas. Para ello, la enseñanza debe promover la expresión oral en castellano y quechua, permitiendo a los estudiantes desenvolverse en distintos contextos comunicativos (Cummins, 2001).

Las Canciones en la Escuela y el Fomento del Quechua

La incorporación de las canciones en quechua en el marco de la educación primaria intercultural bilingüe constituye un aporte a la justicia epistémica de los pueblos quechuahablantes y, consecuentemente, al fortalecimiento de la identidad cultural individual y comunitaria de los estudiantes. Sin embargo, lograr ese aporte significativo supone trascender la mera enseñanza de vocabulario o la repetición mecánica de letras traducidas, para promover experiencias pedagógicas que reconozcan el quechua como un sistema de conocimiento vivo y formas propias de comprender el mundo andino.

Las Canciones en Quechua en el Mundo Andino

“La música andina es mucho más que una simple forma de arte, es un pilar esencial de la cosmovisión y la vida diaria de los pueblos originarios que habitan la Cordillera de los Andes” (Mariscal, 2025, p. 2). De esta manera, la música es un componente esencial de la identidad cultural, la espiritualidad y la vida social de los pueblos andinos, profundamente vinculada a sus raíces ancestrales.

En ese sentido, en el contexto andino, *takiy* [canto] no se limita a la producción vocal, sino que constituye una práctica integral que articula sonido, ritmo y danza como

forma de expresión corporal (Baumann, 1996; Espinoza, 1987). Estas manifestaciones se vinculan estrechamente con las diversas actividades de la vida andina: desde la siembra y las labores productivas hasta el cortejo, la guerra y los rituales funerarios; cada ámbito posee cantos y danzas específicos que lo acompañan (Espinoza, 1987).

En este sentido, en las culturas andinas la música y la danza no se conciben como prácticas separadas, sino como expresiones ligadas entre sí que, además, se encuentran profundamente articuladas al calendario agrícola y a la organización sociocultural de las comunidades (Baumann, 1996).

Expresión Musical Andina

Mariscal (2025) sugiere que la riqueza y variedad de la música andina se debe a la diversidad geográfica y cultural de los Andes, donde diferentes pueblos han desarrollado estilos musicales propios. En ese sentido, Montoya (1996, p. 484) indica que a pesar de la llegada de los europeos y el paso del tiempo, la riqueza musical no desapareció, sino que se mantiene organizada en varios grupos:

- El wayno: Es el género más difundido en los Andes. Tiene muchas versiones y nombres según la región y el estilo: “wayno, chuscada, cholada, pampeña, wayñu”.
- El puqllay: Originalmente, era una fiesta relacionada con la reproducción del ganado y la fertilidad. Hoy, con la influencia española, se celebra como carnaval y recibe distintos nombres: “puqllay, wifala, wayllacha, pumpin, araskaska, pasacalle”.
- Música y danzas de la producción: Acompañan actividades agrícolas y ganaderas. En la agricultura: “harawi, wanka, waylarsh, yupay, yarqa aspiy”. Por su parte, en la ganadería: “Santiago, toril, rodeo, herranza”.
- Canciones del ciclo de vida: Se cantan en momentos importantes de la vida: “matrimonio, inauguración de casa nueva, cantos funerarios (*aya taki*), entierro de niños (*wawa pampay*)”.
- Música religiosa: Cantos dedicados a los apus y también a los santos del catolicismo.
- Danzas colectivas: Como “kaswa, waylarh y pirwa”. Antes estaban ligadas al calendario agrícola, pero desde mediados del siglo XX también se presentan como espectáculos.
- El yaraví: Un estilo musical más melancólico, con variantes regionales importantes como las de Ayacucho, Arequipa y el norte del Perú.

En las canciones andinas, la articulación entre canto y danza expresa una concepción relacional de la vida comunitaria, en la que los vínculos afectivos, el trabajo colectivo y la organización social se integran en una misma práctica cultural. En este marco, el acto de cantar trasciende la función narrativa, pues no solo comunica, sino que

también convoca, activa y reafirma los lazos comunitarios, reproduciendo la cosmovisión andina.

El Canto como Práctica Discursiva y Expresión Cultural

La música andina se integra profundamente en la vida cotidiana, ritual y productiva de las comunidades que la practican, por lo que supera su carácter meramente estético. En este sentido, configura un universo sonoro portador de significados culturales, identitarios y comunitarios que forman parte esencial de la experiencia colectiva (Mariscal, 2025). Ello se explica porque estas composiciones no son entendidas como manifestaciones espontáneas o improvisadas, sino como “artefactos culturales organizados retóricamente” (Altamirano, 2003, p. 3). En este sentido, responden a formas de estructuración propias de su contexto sociocultural, donde la significación no reside únicamente en el contenido del mensaje, sino también en las formas expresivas a través de las cuales este se construye y se transmite.

Para profundizar en estas consideraciones, resulta pertinente revisar el análisis de Salinas (2013) en torno a la canción “*Alvirgunischallay*”. El autor evidencia cómo las letras se encuentran estrechamente vinculadas con las experiencias y formas de vida del mundo andino. En este marco, el deseo amoroso y el trabajo comunal no se presentan como dimensiones separadas, sino que se integran en un mismo acto performativo, en el que “la fertilidad de la cosecha será proporcional a la fertilidad de los amantes y, por ende, a la de toda la comunidad” (p. 120).

Por su parte, Altamirano (2023) señala que estas composiciones recurren a recursos expresivos propios, como la reiteración de significados afines o “paralelismo semántico” (p. 4), los cuales contribuyen a la construcción del ritmo y la musicalidad del discurso. Asimismo, destaca el uso de figuras retóricas, como la metáfora y el símbolo, que posibilitan la expresión de sentidos más complejos, vinculados a emociones, cosmovisiones y acontecimientos significativos en la vida comunitaria.

Entonces, es crucial tener en cuenta esta comprensión al adaptar las canciones quechuas al contexto escolar actual, para que no se conviertan solo en herramientas de enseñanza lingüística sin relación alguna con la relación cultural.

Sonoridad y Música Andina

Vargas (2026) plantea que la sonoridad en el mundo andino no es solo un fenómeno físico, sino una vibración cargada de significado que conecta a los seres humanos con la naturaleza, el entorno espiritual y la comunidad. Asimismo, sugiere que cada sonido se inscribe en una red dinámica de interacciones donde lo visible y lo invisible participan simultáneamente. En este sentido, el sonido no actúa de manera neutral, sino que moviliza energías, reconfigura vínculos y posibilita formas de comunicación y equilibrio entre los distintos seres que comparten el mismo espacio. Esta visión se vincula con lo

planteado por Vásquez (2013), quien sostiene que el mundo andino no es silencioso, ya que todos los seres poseen capacidad de emitir y comunicar. Desde esta comprensión, el sonido y el movimiento trascienden la expresión humana y se constituyen en formas de comunicación propias de todo lo existente. En coherencia con esta idea, Castillo (2020) señala que el hombre andino escucha, interpreta y aprende de los sonidos que emite la Pachamama, los cuales posteriormente son recreados en la música y los cantos presentes en fiestas, rituales y celebraciones sagradas, evidenciando un proceso de diálogo sonoro continuo entre la comunidad y su entorno.

En este contexto, “la música no es solo algo que se escucha, es algo que se siente, se vive, se comparte y se experimenta en su totalidad” (Mariscal, 2025, p. 2), pues en la tradición andina, la música trasciende su dimensión estética para convertirse en un medio de vinculación espiritual y comunicativa con la Pachamama. A través de los sonidos, las personas buscan percibir los mensajes del entorno natural. En este marco, los instrumentos andinos reproducen acústicamente elementos del paisaje, como una forma de resonar con las fuerzas de la naturaleza (Mariscal, 2025).

Lo anterior contrasta con la percepción musical europea, pues desde el modelo musical derivado del pensamiento europeo contemporáneo, la música es concebida como una obra individual y técnica, separada del territorio, el cuerpo y la comunidad (Vargas, 2026).

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender que la sonoridad andina se configura como una experiencia relacional, colectiva y situada, donde el sonido articula vínculos entre la Pachamama, espiritualidad y comunidad. Desde esta comprensión, la música y el canto constituyen prácticas de comunicación, memoria y reciprocidad con el entorno. De este modo, incorporar la creación y práctica musical en quechua en el ámbito educativo contribuye a revitalizar la lengua y a reactivar formas propias de relación cultural y comunitaria.

Instrumentos Musicales en la Música Andina

Montoya (1996) explica y reconoce el patrimonio histórico de varios instrumentos musicales que datan desde épocas prehispánicas. Hace mención a instrumentos de viento como la quena, pinkuyllu, pito, siku, pututo y demás. Asimismo, instrumentos percusivos como la tinya, wankar, el bombo y la sonaja.

Por su parte, los instrumentos como la guitarra, el violín, el arpa y la mandolina-bandurria, introducidos durante el periodo colonial, fueron progresivamente apropiados, pues para el hombre andino aprender estos instrumentos fue relativamente muy fácil; las poblaciones quechuas integraron los nuevos instrumentos a sus prácticas musicales en el marco de un proceso de sincretismo cultural ya en curso (Arguedas, 1989; Montoya, 1996; Santoyo, 2025).

Por otro lado, desde la cosmovisión andina, la práctica musical se inscribe también en un ámbito espiritual y ritual. Pues el hacer música también implica, en tanto establecer vínculos con las fuerzas de la tierra y con las ánimas que la habitan. En este sentido, la ejecución musical se concibe como una forma de interacción con lo sagrado. Así, un testimonio recogido por Hofmann (2016) da cuenta de estas prácticas al señalar que los músicos andinos “llevaban sus instrumentos [a lugares donde había sirenas] para hacer encantar su instrumento, para que aprendan a tocar” (pp. 56–57).

En este marco, la relación con la Pachamama no se limita exclusivamente al ser humano, sino que se extiende a otros elementos del mundo andino, concebidos como entidades con agencia propia. Así, incluso los instrumentos musicales participan de este entramado de significados, en tanto se vinculan con las experiencias, saberes y formas de vida de los pueblos.

Así pues, el músico andino no solo incorporó instrumentos de origen europeo, sino que los resignificó en diálogo con sus propias tradiciones, sin desplazar los instrumentos autóctonos de su entorno. En la actualidad, esta convergencia se manifiesta en producciones musicales que integran la guitarra, la quena, el violín, el arpa o el pito, manteniendo una continuidad cultural que expresa y recrea las vivencias del mundo andino.

El Valor Pedagógico y Cultural de las Canciones en Quechua en el Contexto Escolar

Dimensión Cultural de las Canciones en Quechua

La incorporación de canciones en el ámbito escolar para promover el uso oral del quechua trasciende el desarrollo de habilidades lingüísticas, pues también favorece la preservación y transmisión de los saberes y valores de las comunidades originarias dentro del espacio educativo.

En este sentido, Castillo (2020) destaca el papel central de la música andina en la vida comunitaria, pues se constituye como un componente esencial de la vida social, espiritual y cultural; de hecho, tradicionalmente no existían acontecimientos colectivos sin la participación de los músicos. Asimismo, el autor indica que en el mundo andino, el canto, la música y la danza han cumplido funciones sagradas y sanadoras, empleándose para agradecer a las deidades por la fertilidad, las cosechas, la abundancia y la salud.

Desde otra perspectiva, Vásquez (2013) sostiene que el canto es una forma primordial de comunicación; sin embargo, esta capacidad no se restringe a los seres humanos, ya que también se manifiesta en los pájaros, el viento, el agua y la tierra. Esta visión se relaciona con lo expresado por A. Sallo (comunicación personal, 2024), sabio de una comunidad cusqueña, quien señala que en las canciones se establece un diálogo con

los animales y las plantas, pues se canta con ellos y para ellos. Tal comprensión evidencia una forma de comunicación viva y relacional que refleja la cosmovisión andina.

En consecuencia, llevar la música y las canciones al aula no implica únicamente recopilar melodías ni promover su repetición mecánica. Supone reconocer su potencial como portadoras de conocimientos, valores y memorias culturales. Trabajadas de manera consciente, las canciones permiten revitalizar los saberes culturales y afianzar el vínculo de los estudiantes con la Pachamama y su entorno.

Dimensión Pedagógica de las Canciones

La enseñanza de lenguas ha evidenciado que el canto constituye un recurso pedagógico que favorece la apropiación de la lengua y de los referentes culturales que la sostienen.

En este sentido, Engh (2013, citado en Echeverría y Sparling, 2024) identifica diversos beneficios del uso de canciones en el aprendizaje lingüístico. Esto detiene a que el canto contribuye a fortalecer la cohesión del grupo, favorece la creación de un clima seguro para el aprendizaje colaborativo y genera situaciones comunicativas auténticas que aproximan el uso de la lengua a contextos de la vida cotidiana. Asimismo, la experiencia musical promueve disposiciones de aprendizaje más abiertas y receptivas, facilitando que los estudiantes establezcan vínculos afectivos y culturales con la lengua que aprenden.

En el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe, estos aportes adquieren especial relevancia, ya que cantar en quechua también reactiva elementos culturales y comunitarios que enriquecen la experiencia. En esta línea, Soledispa-Castro y Zambrano-Loor (2021) sostienen que las canciones facilitan el desarrollo integral del estudiante al contribuir a su crecimiento emocional, mental, cognitivo y social. Del mismo modo, Sadiqzade (2024) señala que el ritmo y la repetición propios de las canciones favorecen la interiorización del vocabulario de manera efectiva y atractiva, debido a la capacidad del cerebro humano para reconocer patrones y retener información mediante la reiteración (Murphey, 1990; Zeromskaite, 2014, citados en Sadiqzade, 2024).

Además, el canto constituye una práctica flexible que puede desarrollarse mediante el movimiento corporal, el uso de instrumentos, la expresión gestual o la interpretación colectiva e individual, favoreciendo así el desarrollo de habilidades musicales, emocionales y sociales, y fortaleciendo el vínculo con la cultura (Arguedas, 2004). A ello se suma que las canciones exponen a los estudiantes a formas del lenguaje que no suelen aparecer en los textos escolares, como expresiones populares, lenguajes coloquiales y modos propios del habla cotidiana (Sadiqzade, 2024).

Por otro lado, con frecuencia, la enseñanza escolar del quechua privilegia estructuras formales y gramaticalizadas; sin embargo, el quechua vivo que circula en las comunidades presenta una gran riqueza expresiva. En este contexto, las canciones se

constituyen en un puente entre la escuela y los saberes comunitarios, al incorporar formas auténticas de uso lingüístico y cultural. Como señala Fernández (2007), la canción actúa como un medio de endoculturación social, ya que a través de ella los niños y las niñas interiorizan el mundo que los rodea.

Modernidad, las Canciones y el Quechua

En el escenario actual, atravesado por dinámicas de globalización y desplazamientos poblacionales internos, el quechua enfrenta una serie de consecuencias y desafíos. Renker (2014) advierte que la migración puede debilitar la transmisión intergeneracional del idioma; sin embargo, estos desplazamientos también generan nuevos espacios de uso en contextos urbanos, donde el quechua se resignifica y adquiere funciones comunicativas. Desde esta perspectiva, resulta limitante asociar el quechua exclusivamente con el ámbito rural, pues su presencia se extiende a grandes ciudades tanto del Perú como de otros países, donde continúa recreándose en interacción con nuevas realidades socioculturales.

A la par, Kouda Authors (2025) señalan que el quechua permanece vigente en diversas comunidades andinas, especialmente en ceremonias, rituales y dinámicas comerciales, manteniendo su vínculo con la memoria y la sabiduría ancestral. No obstante, esta persistencia puede conducir a su confinamiento en ámbitos ceremoniales, con el riesgo de desvincularlo de los usos cotidianos en la vida de las personas.

En medio de estas tensiones entre continuidad, desplazamiento y resignificación, la música andina y las canciones en quechua emergen como espacios privilegiados de articulación cultural. Petrozzi (2009) sostiene que la globalización produce efectos ambivalentes: por un lado, promueve la homogeneización cultural y la mercantilización de las expresiones locales; por otro, las mismas plataformas globales posibilitan que músicos indígenas y colectivos artísticos construyan redes de difusión, fortalezcan su visibilidad y desplieguen estrategias de resistencia frente a la estandarización cultural.

Desde esta perspectiva, frente a la hegemonía de las lenguas dominantes, el canto en quechua no solo resiste los procesos de desplazamiento lingüístico, sino que reinventa sus formas de presencia y contribuye a reposicionar el idioma en escenarios contemporáneos y translocales.

Fomento y Revitalización de la Lengua Quechua en la Escuela

Revitalización Lingüística

Para la incorporación efectiva de las canciones en el ámbito educativo, resulta fundamental considerar las características socioculturales y psicolingüísticas propias de las instituciones escolares. En este marco, el Ministerio de Educación (2021) señala que, en contextos donde la mayoría de los estudiantes utiliza predominantemente el castellano como lengua de comunicación, se configura un escenario lingüístico de revitalización. En

este contexto, si bien algunos niños presentan formas de bilingüismo, su dominio de la lengua originaria suele ser incipiente. Asimismo, esta lengua se preserva principalmente en los adultos y adultos mayores, aunque su uso muestra un progresivo debilitamiento. En consecuencia, entre la población infantil predomina el castellano, aun cuando se evidencie una comprensión parcial de la lengua originaria.

En este sentido, la noción de revitalización cultural y lingüística alude a un conjunto de acciones orientadas a contrarrestar los procesos de desplazamiento y posible desaparición de una lengua (UNESCO, 2024), como ocurre en el caso del quechua. No obstante, esta problemática adquiere mayor complejidad cuando muchos de los esfuerzos contemporáneos de revitalización son impulsados principalmente por especialistas externos, como lingüistas y antropólogos, y no necesariamente por los propios hablantes de la lengua (Renker, 2014).

La revitalización del quechua trasciende el ámbito estrictamente lingüístico para situarse en el plano ético y político. En efecto, no se trata únicamente de preservar un sistema de comunicación, sino de garantizar el ejercicio de derechos colectivos fundamentales de los pueblos quechuahablantes. En este marco, se reconoce su derecho a recuperar, fortalecer y transmitir a las nuevas generaciones no solo sus lenguas, sino también sus historias, tradiciones orales, cosmovisiones, sistemas de escritura y producciones literarias (Garcés, 2020, citado en Choque et al., 2021).

Desde esta perspectiva, el fomento y revitalización del quechua en el ámbito escolar no puede reducirse a su enseñanza como objeto de estudio, sino que demanda la generación de prácticas vivas que incentiven su uso en diversos contextos comunicativos reales. Bajo estas condiciones, la revitalización lingüística cobra mayor sentido cuando emerge desde las propias comunidades, antes que ser impuesta mediante enfoques exclusivamente institucionales (Hornberger, 2005). En consecuencia, las estrategias más sostenibles para fortalecer el quechua no radican únicamente en políticas externas, sino en la participación activa de sus hablantes, quienes, a través de su uso cotidiano, aseguran la transmisión continua del quechua hacia las nuevas generaciones.

Así pues, la proyección futura del quechua se encuentra condicionada tanto por el grado de involucramiento de sus propios hablantes como por la transformación de las estructuras sociales y políticas que, de manera histórica, han relegado y deslegitimado su uso (Gugenberger, 1995).

Una de las vías fundamentales para ampliar el uso del quechua radica en fortalecer su presencia y legitimidad en diversos ámbitos sociales. En este sentido, la difusión del quechua, tanto entre hablantes de castellano como entre quienes ya la utilizan, contribuye a reconfigurar su valoración frente a las lenguas hegemónicas (Dowman, 2013). A su vez, este proceso incide en la dimensión subjetiva de los hablantes, al promover el

reconocimiento y la revalorización de su lengua materna, lo que favorece el fortalecimiento de su identidad lingüística y cultural.

De igual modo, la incorporación de las familias en los procesos de enseñanza y revalorización lingüística permite activar a diversos actores comunitarios como aliados estratégicos. Esta incorporación a su vez visibiliza prácticas lingüísticas aún vigentes y favorece la construcción de formas renovadas de identificación positiva con la lengua (Kvietok, 2021).

En el contexto educativo, las canciones en quechua trascienden su dimensión artística y lingüística para constituirse en un recurso pedagógico para la revitalización de la lengua originaria y la consolidación de una educación intercultural. Su incorporación en la escuela implica reconocer la oralidad andina como portadora de saberes legítimos y abrir espacios pedagógicos donde el quechua se use como una lengua viva cargada de saberes culturales que la sostienen.

Base conceptual

Fomento de la Lengua Quechua

Según la RAE, fomentar es impulsar, promover, favorecer el desarrollo de algo. En ese sentido, fomentar el uso oral significativo en la lengua quechua significa crear condiciones, apoyar procesos de revitalización, generar espacios para que el quechua se use más.

Recurso Pedagógico

Los recursos didácticos se entienden como apoyos pedagógicos que contribuyen a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos pueden ser formatos audiovisuales o materiales físicos, y cumplen la función de motivar a los estudiantes, despertar su interés y facilitar la articulación entre los contenidos teóricos y las actividades prácticas (Vargas, 2017).

Experiencia de Aprendizaje

Las Experiencias de Aprendizaje (EdA) son un conjunto de actividades organizadas en etapas sucesivas que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones o problemas. Estas actividades se desarrollan en varias sesiones y se vinculan con contextos reales o simulados. Además, aunque son planificadas intencionalmente por el docente, pueden también construirse con la participación de los estudiantes (MINEDU, 2021).

Guía de aplicación de las Canciones (Talleres)

Una guía es un recurso digital o impreso que sirve de apoyo para el aprendizaje. Su función es orientar de manera organizada y planificada lo que harán tanto el profesor como los estudiantes durante el proceso educativo. Este recurso es muy importante, porque facilita la labor del docente, especialmente al diseñar, orientar y organizar las actividades o tareas de aprendizaje (García y De la Cruz, 2014).

Karaoke

El karaoke es una forma de entretenimiento musical cuyo origen etimológico proviene del japonés y significa “orquesta vacía”. Consiste en la interpretación de una canción utilizando como base una pista instrumental y siguiendo la letra proyectada en una pantalla. Los equipos modernos incluso permiten ajustar la tonalidad de la pista, lo que facilita la participación de cualquier aficionado (Murillo, 2022, p. 37).

Cancionero

Un cancionero puede entenderse como una colección de composiciones poéticas, originalmente concebidas como canciones, que se agrupan en un mismo volumen y pueden pertenecer a uno o varios autores (Fernández, 1995, p. 466).

Base legal

Las bases legales que sustentan esta investigación se apoyan en un conjunto de normas nacionales e instrumentos internacionales que reconocen la importancia de proteger y revitalizar las lenguas originarias, como el quechua. Estas disposiciones garantizan los derechos lingüísticos, promueven su uso en la educación y en los servicios públicos, y establecen la responsabilidad del Estado en su preservación y difusión.

En ese marco, la ley N.º 29735 dispone que “todas las lenguas originarias son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de concebir y de describir la realidad, por tanto gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones” (Ley N.º 29735, 2011, art. 1.2).

Asimismo, la ley N.º 27818 dispone que el Estado debe asegurar una educación bilingüe intercultural de calidad, basada en los conocimientos propios de los pueblos indígenas. También, precisa que estos pueblos deben contar con una participación directa tanto en la gestión educativa como en la formación de maestros interculturales (Ley N.º 27818, 2002, art. 2).

La Constitución Política del Perú de 1993, en su artículo 17, establece que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar que todas las personas aprendan a leer y escribir, sin excluir a ningún ciudadano. Asimismo, dispone el fomento de la educación intercultural bilingüe, la cual debe adecuarse a las particularidades culturales y lingüísticas de cada región del país. Del mismo modo, señala que el Estado debe preservar y promover las diversas culturas, costumbres y lenguas nacionales, reconociéndolas como parte fundamental del patrimonio cultural del Perú.

Por otra parte, el Convenio 169 de la OIT, en su artículo 17, numerales 1, 2 y 3, establece lo siguiente:

- Los programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas deben hacerse en cooperación con ellos. Esto significa que la educación debe incluir su historia, conocimientos, técnicas, valores, cultura y aspiraciones.

- El Estado debe formar a miembros de los pueblos indígenas para que participen en la elaboración y ejecución de los programas educativos. El objetivo final es que, de manera progresiva, los propios pueblos indígenas administren sus programas educativos.
- Establece que los pueblos indígenas tienen el derecho a crear sus propias escuelas e instituciones educativas, siempre que cumplan con los estándares mínimos que el Estado define (en consulta con ellos). Además, el Estado debe brindarles recursos para que puedan crear y sostener esas instituciones.

En síntesis, este conjunto de normas nacionales e internacionales no solo reconoce los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios. Sino que también fundamenta, desde una perspectiva cultural, la importancia de garantizar la continuidad y la revitalización de sus lenguas, como el quechua. Estas disposiciones sustentan la necesidad de crear y fortalecer espacios educativos y comunitarios donde el quechua sea usado, valorado y enseñado desde la propia cultura. En consecuencia, estas bases legales no solo orientan la acción del Estado, sino que también respaldan iniciativas pedagógicas que promueven la revitalización lingüística y cultural en la escuela y en la comunidad.

CAPÍTULO III

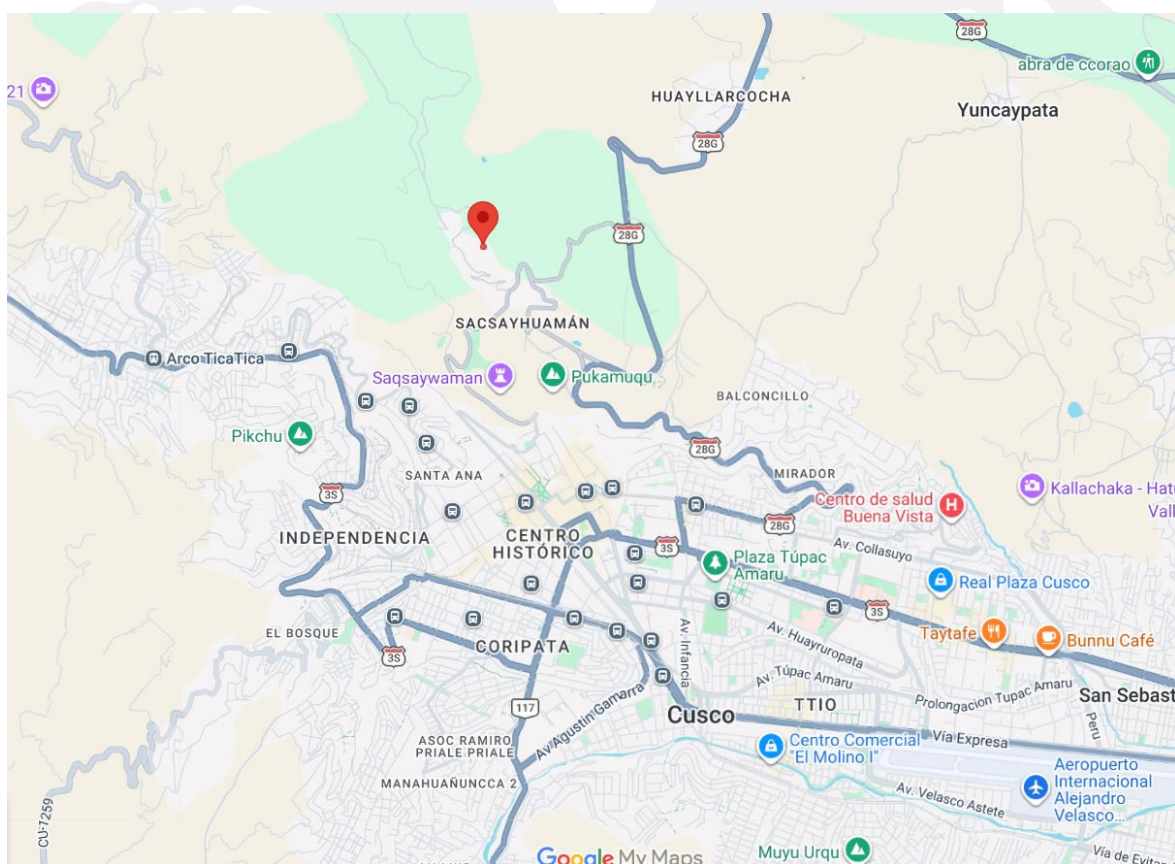
MARCO METODOLÓGICO

Contexto

La Comunidad Fortaleza

Esta investigación se lleva a cabo en el noreste de la ciudad de Cusco, específicamente en la comunidad Fortaleza. Se ubica en las inmediaciones de uno de los recintos arqueológicos incas más importantes del Perú, como es Saqsaywaman. La comunidad se encuentra a una altitud aproximada de 3,700 m.s.n.m., en una posición levemente elevada respecto a las estructuras incas antes mencionadas.

Figura 1



Mapa de ubicación de la Institución Educativa N° 501358 Salkantay (Cusco).

Nota. Imagen de la ubicación de la I. E. N° 501358 Salkantay, Cusco. Fuente: obtenida de Google Maps. (2026).

Según Adrián Sallo, sabio de la comunidad, la historia comunal se remonta a tiempos donde los hacendados eran dueños de las tierras de la actual comunidad. No obstante, con el transcurso del tiempo, en el 2000, los anexos se transformaron en la figura jurídica de una comunidad. Actualmente, la comunidad la conforma un conjunto de anexos,

cada uno en diferentes pisos altitudinales y espacios geográficos dentro del territorio comunal.

Para llegar a la comunidad no hay una sola ruta, lo que permite acceder a la comunidad por diferentes medios. Las empresas de transportes Sr. del Huerto y Cristo Blanco son las opciones para llegar hasta una distancia cercana a la comunidad, específicamente hasta el mirador de Cristo Blanco. Desde este punto, se continúa a pie siguiendo un camino que atraviesa algunas de las construcciones incas. Si bien es cierto que el hecho de que el transporte urbano no llegue hasta el corazón de la comunidad limita el acceso, sin embargo, la experiencia cultural y natural es muy significativa.

Por su parte, la otra vía de acceso a la comunidad implica una caminata completa que inicia en el control Sapantiana de Saqsaywaman, para luego pasar por las majestuosas piedras incaicas de Saqsaywaman. Esta ruta, como la anterior, se puede conectar a la red de caminos inca conocida como el Qhapaq Ñan, lo que hace aún más memorable la llegada a la comunidad.

Por otro lado, la variedad de niveles altitudinales respecto al nivel del mar impacta en la flora y fauna que alberga la comunidad. La flora de la comunidad incluye árboles y arbustos como el polylepis, que en el ande es conocido como la *gewña* o queñua. Este arbusto abunda más en los anexos de la parte alta de la comunidad, formando en ciertos lugares unos bosques extensos de queñual. Asimismo, estas zonas se caracterizan por extensos pajonales que cubren el territorio. No obstante, también existen otros tipos de flora que se extienden en casi todo el territorio. Es el caso de la *cantua buxifolia* o más conocida como cantuta; este arbusto es uno de los más frecuentemente encontrados. Esta planta fue representativa en las culturas andinas, tal es así que es considerada la flor sagrada de los incas. Por otro lado, se encuentra el eucalipto, un árbol que se extiende por toda la geografía comunal. Algunas familias usan las hojas de este árbol con fines medicinales, ya sea en pomadas o aceites.

La fauna silvestre está compuesta por una vasta diversidad de especies. La abundancia de las flores de cantuta favorece la existencia de una variedad de aves que se alimentan de su néctar. El más destacado es el picaflor andino. Aunque actualmente su población ha disminuido, sigue siendo un ave distintiva en la comunidad. El gorrión andino también tiene como hábitat los territorios comunales de Fortaleza. En las zonas altas como Salkantay, aún se pueden encontrar algunas familias de zorros andinos, aunque su avistamiento se ha vuelto muy esporádico.

La agricultura y la ganadería también forman parte importante en el desarrollo de la comunidad. En cuanto a la agricultura, la papa se destaca como el cultivo principal. Además, productos como la avena, el trigo y la cebada complementan la alimentación comunal, no solo para las personas, sino también para animales menores del hogar.

Por su parte, la ganadería ha tomado un impulso gracias al movimiento turístico en la zona, cuyo impacto detallaré más adelante. La ganadería cuenta con la crianza de la llama y alpaca como los más representativos de la comunidad, aunque en la actualidad la cantidad ha disminuido. Asimismo, la crianza de ganado ovino y caprino, son actividades que aportan carne, lana y otros derivados esenciales para la alimentación y la economía local. Además, teniendo en cuenta que el transporte comunal es algo limitado, la crianza de animales como el burro sigue siendo un elemento crucial para el transporte de carga.

La economía comunal se basa en la venta y comercialización de productos de la comunidad; sin embargo, es el turismo el que inyecta considerable parte del ingreso económico. Como mencioné anteriormente, gracias al auge turístico, la crianza de animales como la llama, alpaca y oveja ha tomado un impulso significativo. Además, junto a ello se revitalizó la artesanía en la elaboración de atuendos típicos de la comunidad. Muchas familias de la comunidad se dedican a la crianza de los animales antes mencionados, ya que llevan estos animales a lugares concurridos por turistas nacionales e internacionales, quienes suelen tomarse fotos con ellos. Esta actividad es generalmente promovida por madres de la comunidad, quienes, vestidas con sus trajes típicos y acompañadas de sus animales menores, recorren las inmediaciones de la explanada arqueológica de *Saqsaywaman* y también el centro de la ciudad del Cusco.

Asimismo, uno de los complementos económicos es la existencia de un parque de juegos extremos y de recreación denominado *Saqsayki*, que se ubica a unos tres kilómetros desde el mirador de Cristo Blanco. Este sitio brinda espacios de recreación y compartir en familia; además, este parque cuenta con su propia movilidad (cuatrimotos) que transporta a los turistas hasta el mismo lugar.

La geografía comunal también cuenta con otros atractivos turísticos, tal es el caso de *Chakan*, en la actualidad conocido como el Balcón del Diablo. Un espacio sin intervención humana que destaca por su formación rocosa, que es atravesada por un túnel por donde cruza el río que lleva el mismo nombre, *Chakan*.

La comunidad también cuenta con la presencia del *qhapaq ñan*, la red de caminos más extensa de la cultura incaica, que en la actualidad se encuentra en etapa de reparación. Esto contribuirá al movimiento turístico en la comunidad, beneficiando significativamente a la economía de la comunidad.

Por su parte, una de las festividades más esperadas, tanto por adultos como por jóvenes y niños, es el linderaje. Esta actividad comunitaria, profundamente enraizada en la tradición andina, se remonta a tiempos ancestrales y sigue vigente hasta hoy como una expresión viva de la memoria cultural de los pueblos. Esta actividad no solo tiene una función práctica, que es recorrer y reconocer los límites territoriales de la comunidad. Sino que también posee un alto valor simbólico, ya que reafirma la pertenencia colectiva, la

reciprocidad entre comuneros y el respeto por el territorio heredado de los ancestros. Su realización coincide con la época de los carnavales, en pleno tiempo de abundancia y celebración, marcando además el inicio de las primeras cosechas de papas, uno de los cultivos más sagrados y emblemáticos de la cosmovisión andina.

Finalmente, en la comunidad de Fortaleza, aún se conservan con fuerza diversos rituales agrícolas, muchos de los cuales dialogan con la espiritualidad andina y expresan la profunda relación entre el ser humano y la naturaleza. Uno de estos rituales es *papa t'inkay*, una ceremonia de inicio del sembrío de papas, que simboliza el acto de pedir permiso y bendición a la Pachamama y a los Apus para que el ciclo agrícola sea fructífero. Tuve la oportunidad de participar de este ritual en la chacra de una familia del anexo de Salkantay, donde se vivió un momento de profunda conexión espiritual y comunal. Antes de sembrar, se realiza una ofrenda que consiste en esparcir chicha u otras bebidas tradicionales sobre la tierra utilizando los dedos de la mano. Esto se realiza como signo de gratitud, respeto y súplica.

Figura 2

Vista del entorno comunitario de Fortaleza desde la Institución Educativa



Nota. Fotografía de la vista parcial de la comunidad Fortaleza desde la Institución Educativa Fortaleza Salkantay, Cusco. Fuente: Elaboración propia, 2024.

Institución Educativa N.º 501358 Fortaleza Salkantay

Anteriormente, la institución educativa se encontraba en las alturas de la comunidad, específicamente en lo que hoy es el anexo de Salkantay. Las instalaciones estaban construidas con adobe, un material artesanal, y contaban con cuatro aulas, cocina mejorada, servicios básicos y un espacio de esparcimiento al aire libre sin muros alrededor.

Los comuneros de la comunidad cuentan experiencias gratas vividas en ese espacio, recordando momentos de aprendizaje a lo largo de los años.

Con el paso de los años y la inminente migración de los comuneros hacia las partes bajas de la comunidad, la institución educativa se vio con la necesidad de adaptarse a un nuevo espacio para seguir brindando el servicio educativo. Ante esa situación, la comunidad prestó su local comunal a la institución, y gracias a eso se pudo usar ese espacio como un sitio apropiado para seguir enseñando a las niñas y niños.

Actualmente, la institución educativa N° 501358 sigue brindando educación en un hermoso espacio rodeado de árboles de eucalipto. La institución tiene dos aulas que reciben a estudiantes de primero a sexto de primaria, ya que está en la categoría de escuela multigrado. Asimismo, las aulas están equipadas con recursos educativos al alcance de los educandos; dichos materiales, como los libros, son mayormente en castellano, pero también hay un gran número de libros en quechua. Además, una de las aulas que también funciona como dirección está equipada con materiales tecnológicos que en ocasiones se comparten entre las dos aulas.

Por otro lado, el ambiente institucional también cuenta con una pequeña cocina que también hace de comedor estudiantil. La institución educativa cuenta con un patio amplio y sin muros, lo que permite a los estudiantes disfrutar de un ambiente abierto a la naturaleza.

En la institución educativa N.º 501358 de Fortaleza, la plana docente se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 2

Equipo docente de la IIEE

Nº	Docente	Grados a cargo
1	Liz (directora) (D1)	1º y 2º
2	Edith (D2)	3.º, 4.º, 5.º y 6.º

El equipo docente asume la responsabilidad de los grados según los ciclos. El docente D1 está a cargo del ciclo III, correspondiente a 1.º y 2.º grado. Por su parte, el docente D2 se encarga de los ciclos IV y V, que comprenden 3.º, 4.º y 6.º grado. Cabe precisar que, durante el año en que se desarrolló la investigación, no se contó con estudiantes de 5.º grado.

Grupo Participante

El grupo participante de esta investigación está conformado por los estudiantes de 1º a 6º grado, quienes forman parte de un contexto sociocultural andino y urbano. A

continuación, se presenta la tabla con la población estudiantil considerada en esta investigación. Esta información permite conocer cuántos estudiantes participaron y cómo se distribuyen por grado, lo que ayuda a comprender mejor el contexto y las características del grupo estudiado.

Tabla 3
Población estudiantil

Grado	Masculino	Femenino	Total
1º	1	2	3
2º	1	0	1
3º	1	1	2
4º	2	1	3
5º	0	0	0
6º	3	1	4
Total	8	5	13

La mayoría de los estudiantes pertenece a la comunidad Fortaleza; específicamente, once estudiantes son originarias de dicha zona. Por su parte, dos estudiantes, un niño y una niña, pertenecen a Cusco ciudad. Los padres de familia de estos estudiantes tienen una edad aproximada de entre 30 y 40 años; unos pocos más de 50 años.

Figura 3
Docentes y estudiantes de la IIEE N° 501358 Salkantay



Nota. Fotografía digital tomada en la Institución Educativa N.º 501358 Salkantay, Cusco. Fuente: Elaboración propia, 2024.

Sabio Comunal

Durante el desarrollo de la investigación se contó con la participación de diversos comuneros y padres de familia, quienes compartieron saberes y experiencias locales. No obstante, la información proporcionada por ellos resultó, en la mayoría de los casos, general, fragmentaria o de carácter superficial, lo que dificultó su sistematización y profundización para los fines de este estudio.

En ese sentido, y considerando la necesidad de contar con un referente que brindara información más consistente y estructurada. Se contó así con la participación de un sabio local en calidad de informante principal para la recolección de saberes culturales. El sabio que participó en esta investigación es el señor Adrián Sallo, a quien en adelante se hará referencia por su apellido: Sallo. Nacido en el anexo Salkantay, actualmente parte de la comunidad Fortaleza, Sallo es reconocido por su trayectoria como dirigente comunal y por su labor sostenida en la transmisión de saberes culturales en diversos ámbitos. Su conocimiento profundo del contexto sociocultural y su capacidad para explicar y contextualizar estos saberes hicieron que su aporte resultara significativo para el desarrollo de la presente investigación.

Metodología de Investigación

Enfoque de Investigación

Según Hernández-Sampieri (2014), la investigación cualitativa tiene como objetivo principal sumergirse en los fenómenos para entenderlos completamente, analizando cómo se desarrollan en su entorno genuino y capturando las vivencias y los significados que les dan los individuos involucrados.

Por tal motivo, esta investigación se orienta a explorar el potencial de las canciones andinas en lengua quechua como recurso pedagógico para fortalecer la oralidad expresiva en los estudiantes. Dado que estas canciones no solo llevan la lengua quechua a las aulas, sino que permiten a los estudiantes acercarse a las vivencias y saberes de su comunidad, lo que permite que el proceso de revitalización lingüística del quechua sea un proceso significativo, no sólo como lengua, sino como cultura.

Diseño y Tipo de Investigación

Dado que la investigación es de tipo aplicada, orientada a la solución de problemáticas concretas en contextos reales, se adopta el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un enfoque metodológico que articula las dimensiones de investigación, acción y participación. Su finalidad no se limita a la generación de conocimiento académico, sino que busca transformar la realidad en beneficio de la comunidad involucrada.

En este marco, el rol asumido no corresponde únicamente al de un investigador observador, sino al de un docente que interviene activamente en el proceso educativo,

superando la tradicional separación entre investigador y sujeto de estudio. Desde esta perspectiva, se participa de manera directa en la dinámica escolar, interactuando con los estudiantes y la comunidad, lo que permite integrar sus saberes y experiencias en el desarrollo de la investigación.

Técnicas de Investigación

Observación Participante

Permite registrar la dinámica de aula desde el interior del proceso educativo, involucrando al investigador en las actividades escolares. Esta técnica facilita la identificación de las formas en que los estudiantes se relacionan con la lengua quechua y de sus reacciones frente a las canciones implementadas.

Entrevistas Semiestructuradas

El carácter flexible de esta técnica posibilita profundizar en los aspectos culturales y lingüísticos esenciales para la creación de canciones en quechua, asegurando así la pertinencia cultural de la propuesta pedagógica.

Tareas Elicitadas

Esta técnica consiste en provocar de manera intencional la producción oral en quechua en los estudiantes mediante actividades planificadas. Asimismo, se estimula el uso espontáneo de la lengua originaria, lo que permite recoger información sobre el nivel de dominio oral, la fluidez, el vocabulario empleado y la frecuencia de uso del quechua en el aula a través de situaciones comunicativas significativas, como canciones, diálogos o narraciones guiadas.

Registro Audiovisual

El registro audiovisual se utilizó como medio de documentación de la aplicación del recurso pedagógico y de las actividades desarrolladas. Este recurso permitió conservar evidencias objetivas del proceso, además de posibilitar un análisis más detallado de las interacciones, actitudes y expresiones de los estudiantes durante la presentación de las canciones.

Creación Musical

Esta técnica permitió generar un recurso pedagógico concreto que integra la cultura local en el proceso de enseñanza, contribuyendo al fomento del uso oral significativo en lengua quechua.

Instrumentos de Investigación

Guía de Observación

Este instrumento ayuda a registrar lo que pasa en el aula de manera ordenada. Asimismo, permite anotar exactamente cómo los estudiantes usan el quechua durante el desarrollo de la aplicación del recurso pedagógico a través de talleres. De este modo, no solo se observa, sino que recoge información clara y precisa.

Guía de Entrevista

Este instrumento permite organizar las preguntas que se harán a los participantes, en este caso los sabios de la comunidad. Asimismo, permite mantener un rumbo definido en cada entrevista y evitar omitir temas importantes.

Cuaderno de Campo

Permite registrar de manera ordenada lo que ocurre durante el trabajo de investigación: hechos, detalles del contexto, comportamientos de los estudiantes y reflexiones del investigador. Ayuda a guardar información que no aparece en otros registros y que es útil para comprender mejor el proceso y analizar los resultados.

Fichas Psicolingüísticas

Permite registrar de manera individual el nivel de dominio oral en quechua de cada estudiante. Ayuda a organizar aspectos como vocabulario, pronunciación, fluidez y comprensión, lo que facilita identificar el nivel de dominio oral del quechua por parte de los estudiantes.

Fases de la Investigación

Fase 1: Identificación del uso y nivel de dominio oral de la lengua quechua

En esta primera fase se identificó el nivel de uso y dominio oral del quechua en los estudiantes de los ciclos III, IV y V de la Institución N° 501358 Salkantay. Para ello, se diseñaron y aplicaron instrumentos cualitativos que permitieron recoger información sobre la frecuencia de uso y los espacios en los que se comunican en quechua.

Además, se recogió la perspectiva de algunos padres de familia respecto a la lengua quechua, con el fin de comprender el contexto sociolingüístico y sociocultural de las familias.

Observación Participante

Durante el trabajo de campo participé en los espacios cotidianos de la escuela, tales como el recreo, las aulas, los juegos y las interacciones espontáneas entre los estudiantes. A partir de esta convivencia se realizaron registros con el fin de observar de manera natural el uso oral del quechua. Para ello se empleó un cuaderno de campo en el que se anotaron expresiones frecuentes, actitudes hacia la lengua, momentos de mezcla de códigos (quechua/castellano), así como las situaciones en las que los estudiantes optaban por utilizar o evitar el quechua. Estas observaciones permitieron comprender cómo la lengua se integra en la vida escolar.

Entrevistas a Sabios y sabias de la Comunidad

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada dirigida no solo a los sabios comunales, sino también a padres de familia y comuneros de la comunidad, quienes fueron identificados tanto por su dominio del quechua como por el rol en la comunidad. Estos

actores sociales constituyen una fuente clave para la investigación, ya que aportan una visión amplia sobre el quechua desde su experiencia.

Las entrevistas y diálogos constantes abordaron aspectos como la transmisión intergeneracional del quechua, los cambios percibidos en su uso entre las nuevas generaciones y la valoración que actualmente tienen los habitantes de la comunidad hacia el quechua. Este acercamiento resultó especialmente valioso porque permite recoger testimonios que evidencian los desafíos que enfrenta la lengua frente a procesos de desplazamiento o pérdida.

Tarea de Producción Elicitada

Se diseñó una actividad comunicativa puntual para provocar de manera natural el uso del quechua por parte de los estudiantes. Esta actividad fue planteada en un ambiente lúdico y de confianza, buscando que los niños y niñas expresen ideas, emociones y recuerdos en la lengua quechua.

Fase 2: Diseño del Recurso Pedagógico

En esta fase se diseñó un recurso pedagógico culturalmente pertinente, centrado en la interpretación y uso pedagógico de canciones en lengua quechua, con el objetivo de fomentar el uso oral significativo de la lengua quechua en niñas y niños de los ciclos III, IV y V de la I.E. N° 501358 Salkantay.

Recojo de Saberes con los Sabios y las Sabias de la Comunidad

Se realizó una serie de diálogos con los sabios y sabias de la comunidad, sobre los saberes locales, aspectos culturales y elementos naturales significativos para la identidad comunal. Se indagó sobre rituales, costumbres, plantas, sitios representativos y animales sagrados de la comunidad.

Composición de Canciones Originales en Lengua Quechua

Luego de la recopilación de saberes, se procedió con la composición de canciones, las cuales fueron compuestas por mi persona como investigador. Cuyas letras tienen el objetivo de generar identificación y motivación en los estudiantes, así como fomentar el uso oral de la lengua quechua. Estas canciones, además, fueron compuestas de acuerdo al nivel de dominio oral de la lengua quechua por parte de los estudiantes.

Elaboración de Karaokes Educativos

A partir de las canciones compuestas, se produjeron los videos de karaoke con pistas musicales y letras en quechua, para que los estudiantes puedan cantar con acompañamiento y ritmo.

Diseño de la Guía de Aplicación de las Canciones (talleres)

Se diseñaron talleres pedagógicos basados en las canciones elaboradas, incorporando actividades de comprensión, expresión oral, repetición guiada, juegos de palabras y dramatización.

Fase 3: Aplicación y Reflexión del Recurso Pedagógico

Aplicación de los Talleres

Las canciones se aplicaron a través de talleres, los cuales se desarrollaron una vez por semana, con una duración de 45 minutos cada uno, y en cada taller se trabajó una canción.



RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se estructuran en función de los tres objetivos específicos que guiaron el estudio. En primer lugar, se identificó el uso y el nivel de dominio oral de la lengua quechua en diversos espacios y momentos del ámbito escolar. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a sabios locales, así como observaciones participativas y registros de campo durante actividades escolares y comunales. Esta etapa permitió reconocer las prácticas lingüísticas reales de los estudiantes.

En la segunda etapa, se diseñaron recursos pedagógicos pertinentes desde la cosmovisión andina, centrados en la creación de canciones originales en quechua, karaokes y un cancionero quechua. Este proceso se fundamentó en la información recogida durante las entrevistas y en el análisis cultural de los saberes locales, lo cual aseguró la contextualización y relevancia del material elaborado.

Finalmente, la tercera etapa consistió en la aplicación del recurso pedagógico en el fomento y revitalización del quechua en los estudiantes. Se aplicaron talleres de aprendizaje utilizando el recurso diseñado; además, se registraron en video las interacciones en el aula.

Resultados de la Fase Uno: Uso y Dominio Oral de la Lengua Quechua en las Niñas y Niños de la IIEE.

El Quechua en la Punta de la Lengua

Esta es una investigación situada, ya que parte de mi rol como docente EIB practicante y hablante activo de la lengua quechua. Desde esta posición, busqué propiciar un espacio de relaciones interpersonales significativas con el quechua, tanto dentro como fuera del aula.

En este marco, desarrollé diversas estrategias pedagógicas para identificar el conocimiento previo y el uso activo de la lengua quechua por parte de los estudiantes. Desde el inicio del año escolar, generé situaciones de interacción cotidiana que favorecieran la activación de la lengua quechua, tanto en contextos formales (como las actividades académicas) como en momentos espontáneos (como el saludo, la entrada a clases, las celebraciones o el compartir de alimentos).

En marzo, cuando empecé mis prácticas preprofesionales con el objetivo de identificar el nivel de dominio oral de la lengua quechua por parte de los estudiantes, empleé una serie de interacciones espontáneas dentro de la institución educativa. Estas interacciones se desarrollaron principalmente a través de saludos cotidianos, empleados al inicio de cada día de la jornada escolar. En ese momento opté por utilizar expresiones culturalmente significativas como “*Allillanchu wayqiy*” al saludar a un niño, y “*Allillanchu panay*” al dirigirme a una niña.

En el mundo andino, el saludo no es una mera formalidad, sino una forma de establecer un vínculo. Esto además rompe con las jerarquías propias de otros modelos, como la occidental: no es necesario que el menor salude primero al mayor. Por ello utilicé también la expresión “*Imaynallam kachkanki?*” como forma de iniciar conversaciones sin esperar que el estudiante diera el primer paso.

Con el transcurrir de las semanas, decidí complejizar las interacciones con los estudiantes. También hice algunas preguntas contextuales para reforzar la seguridad en el habla del quechua. Algunas de estas preguntas fueron: ¿*Maypim tiyanki?* [¿Dónde vives?], ¿*Pikunawanmi tiyanki?* [¿Con quiénes vives?], ¿*imam taytamamaykipi sutin?* [¿Cómo se llaman tus padres?], ¿*Imatam wasiykipi ruranki?* [¿Qué haces en tu casa?].

Durante estas interacciones, constaté que la mayoría de los estudiantes comprendía perfectamente el quechua, especialmente en expresiones familiares como los saludos y preguntas cotidianas. Sin embargo, una gran mayoría no respondió en quechua; optaron por contestar en castellano, a pesar de que comprendían lo que se les decía.

Este fenómeno muestra un patrón de “bilingüismo receptivo”, como menciona Escobar (2018, p. 133), en el cual se mantiene la comprensión de la lengua quechua, pero hay dificultades para expresarla. Esta brecha entre escuchar y hablar responde a factores como la hegemonía del castellano en el espacio escolar. Como mencioné en la descripción del problema a investigar, el aula sigue siendo un lugar donde el castellano es la lengua principal, dejando al quechua en un lugar secundario.

Frente a este panorama, Sallo, sabio de la comunidad, propone establecer en la comunidad Fortaleza una pedagogía que normalice y legitime el uso del quechua en los diversos espacios de la vida educativa. Recordemos que, en contextos donde el español es hegemónico, los niños que tienen dominio del quechua suelen ser vistos como “diferentes” o “especiales”. Con estos términos similares se ha referido una docente a uno de los estudiantes que tenía un dominio oral avanzado. Aunque esta percepción parezca positiva, en realidad refuerza la idea de que el quechua no pertenece al mundo escolar ni a la vida pública, lo que contribuye a su silenciamiento.

Este primer momento da a entender que el quechua sigue vivo; aunque no se le escucha frecuentemente en las voces de los estudiantes, vive en su comprensión. Esta situación, lejos de sustentarse en una falta de conocimiento, obedece a una estructura que limita su uso en espacios formales. Esto exige repensar las prácticas escolares desde una lógica de revitalización lingüística que no folclorice la lengua, sino que la reconecte con la realidad sociocultural de los estudiantes.

Puentes Rotos entre el Oído y la Boca: La Oralidad en Pausa

Con el propósito de identificar el nivel de dominio del quechua en los estudiantes, realicé en el mes de abril un diagnóstico preliminar con las niñas y niños de los grados de

1°, 2°, 3°, 4° y 6° de primaria. Este proceso lo llevé a cabo conjuntamente con la directora de la institución educativa. Ella me brindó su apoyo y acompañamiento de forma activa durante toda la aplicación.

Para evaluar su dominio oral, tomé en cuenta aspectos clave como la fluidez, pronunciación y comprensión del quechua hablado. Empleé la tarea de producción elicitada completamente oral en la lengua quechua, en un espacio de confianza que favoreció la participación. Como estrategia didáctica, empleé la narración de un cuento breve en quechua, titulado “*Sisi kurumantawan urpitumantawan*” [La hormiga y la paloma], apoyada con imágenes y máscaras que representaban a los personajes. Esta metodología no solo logró captar la atención de los estudiantes, sino que también les permitió vincular el relato con elementos visuales.

Durante la narración, observé que los estudiantes se mostraban muy concentrados; seguían atentamente la historia y sus expresiones faciales reflejaban comprensión. Al finalizar, formulé preguntas en tres niveles, de acuerdo con la complejidad: 1) literal, 2) inferencial y 3) crítico.

- 1) En el nivel literal, con preguntas como *¿Pim pay?* [¿Quién es?] (señalando a una determinada imagen que se utilizó), “*¿Pikunan kay willakuypi kasqaku?*” [¿Quiénes fueron los personajes del cuento?] o *¿Imamantam kay willakuy rimasqa?* [¿De qué trataba el cuento?]. Todos levantaron la mano con entusiasmo para participar. Fue evidente que comprendieron la historia y se sentían cómodos para expresarse, aunque la mayoría respondió en castellano.
- 2) En el nivel inferencial, la participación disminuyó. Realicé las siguientes preguntas: “*¿Imam kanman karqan urpitu sisikuruta mana yanapanmanchu karqan chay?*” [¿Qué hubiera pasado si la paloma no hubiera ayudado a la hormiga?], *¿Imatam yachachiwanchik kay willakuy?* [¿Qué nos enseña esta fábula?]. Sin embargo, pocos se animaron a responder, y lo hicieron de manera más dubitativa. Noté que, aunque comprendían las preguntas, les resultaba más difícil elaborar respuestas orales cuando se requería deducción o interpretación.
- 3) En el nivel crítico, realicé preguntas como: *¿Runakuna kay uywachakuna hinachu yanapanakunsi?* [¿Las personas nos ayudamos como lo hacen los animalitos?]. Solo uno de los estudiantes logró responder de forma adecuada y completa en quechua. Aunque su expresión presentó algunas dificultades en la formulación de oraciones.

Esta experiencia me dejó ver que hay una excelente comprensión literal, pero también una falta de habilidades en los niveles más altos de pensamiento en quechua, como hacer inferencias y reflexiones. Los estudiantes entienden la lengua, pero no han desarrollado aún las habilidades necesarias para producir análisis más profundos, debido

probablemente a la falta de espacios donde la oralidad en quechua sea estimulada con fines comunicativos y cognitivos.

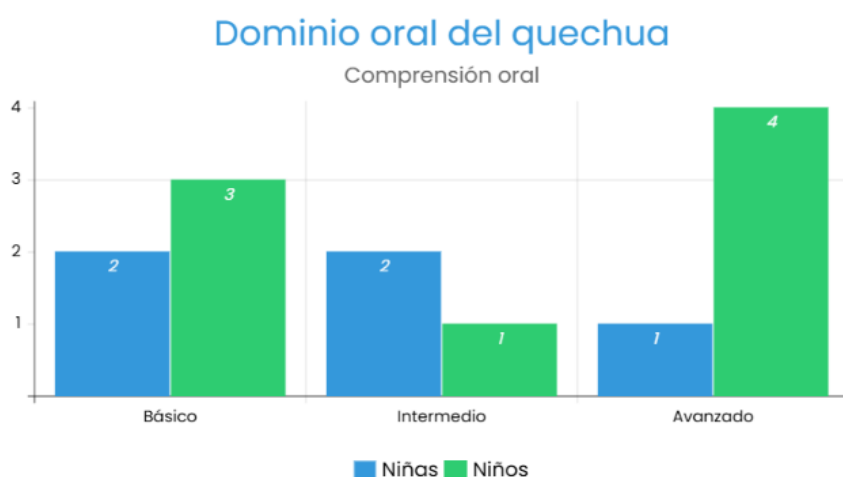
Durante mi proceso de diagnóstico, constaté que la oralidad en quechua en niñas y niños no ha desaparecido por completo, pero sí ha sido contenida. Se encuentra presente en la comprensión, en los gestos de reconocimiento, en las miradas que entienden aunque no respondan.

Finalmente, la directora valoró mucho este diagnóstico, y me comentó que los resultados le servirían como insumo para enriquecer los documentos de gestión lingüística de la institución, un paso que considero muy significativo hacia una práctica educativa más coherente con el contexto intercultural de la escuela.

A la par de esta actividad, se empleó una ficha psicolingüística planteada por el Ministerio de Educación. Tomando criterios de dicha ficha, se muestra que:

Figura 4

Nivel de dominio de comprensión oral en quechua.



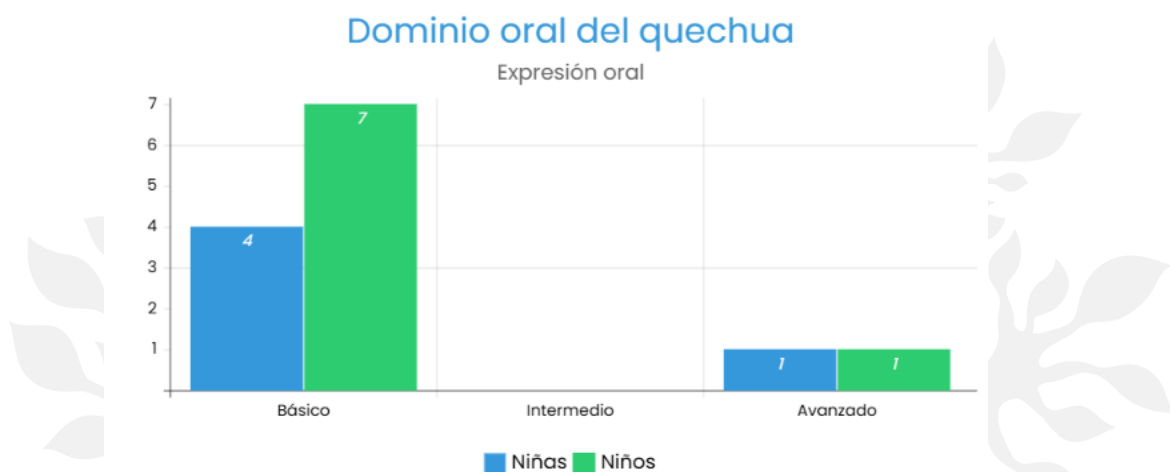
Nota. Gráfico elaborado a partir de los resultados de la evaluación de comprensión oral. Fuente: elaboración propia, 2024.

La mayoría de los estudiantes se distribuye entre los niveles básico (5) y avanzado (5), con un grupo menor en el nivel intermedio (3). En este caso, son los varones los que alcanzan más el nivel avanzado (4), mientras que solo una niña logra ese mismo nivel.

Este dato sugiere que ciertos estudiantes pueden estar más expuestos a contextos donde el quechua se emplea activamente en su entorno inmediato. Podría vincularse con prácticas tradicionales donde los niños acompañan a sus padres o abuelos en actividades comunales como el trabajo agrícola o reuniones comunales, espacios donde el quechua se mantiene como lengua viva.

Figura 5

Nivel de dominio oral en quechua.



Nota. Gráfico elaborado a partir de los resultados de la evaluación de comprensión oral. Fuente: elaboración propia, 2024.

Aquí se presenta un resultado donde no hay estudiantes en el nivel intermedio de dominio oral. La gran mayoría se concentra en el nivel básico (11 estudiantes), y solo dos alcanzan el nivel avanzado.

Esta distribución es un claro indicador de que la oralidad en quechua está en desuso. Esto refuerza la idea de que la comprensión no garantiza por sí sola la producción oral. Hay factores afectivos, sociales e institucionales que intervienen en la activación del habla: miedo al ridículo, desvalorización de la lengua, falta de contextos de uso reales o modelos pedagógicos que no promueven la oralidad en nuestra lengua quechua.

Al comparar ambos cuadros, se identifica una brecha evidente entre la comprensión y la expresión oral del quechua. Mientras que la comprensión muestra una presencia más distribuida y niveles más altos; la expresión se estanca en lo básico y casi desaparece en lo avanzado.

Este puente roto entre escuchar y hablar nos lleva a pensar que el sistema educativo no está facilitando el tránsito desde la recepción hacia la producción oral. No basta con que los niños escuchen quechua: deben tener espacios significativos para hablarlo, jugarlo, cantarlo, interpretarlo, recrearlo.

Uso del Quechua en los Estudiantes

Durante mis observaciones cotidianas dentro y fuera del aula, pude constatar que el quechua no ha desaparecido completamente del habla de los estudiantes. Aunque su uso no es frecuente en los espacios formales, emerge con naturalidad en ciertos contextos informales, afectivos y de confianza entre pares. En esta categoría se analiza precisamente el uso funcional y espontáneo del quechua en los estudiantes, fuera del control institucional.

Observé que varios niños y niñas utilizan el quechua en espacios de recreación, mientras juegan entre ellos, se organizan por equipos o discuten. También aparece en momentos de desacuerdo, donde incluso se recurre a insultos en quechua o expresiones propias del habla popular.

Asimismo, noté que el quechua es activado principalmente cuando un adulto les habla primero en dicha lengua, especialmente si se trata de una figura de respeto como un maestro o un abuelo. En esos casos, los estudiantes responden, lo cual indica que el idioma se encuentra en sus códigos comunicativos, aunque sujeto al contexto y a la relación de poder.

Un hallazgo relevante fue la presencia recurrente del sufijo aglutinado *-chay*. Dado que el quechua es una lengua aglutinante, muchas palabras se construyen mediante la incorporación de uno o varios sufijos que añaden significados específicos. Al realizar la desaglutinación morfológica, este sufijo se segmenta en *-cha* y *-y*. El sufijo *-cha* cumple la función de diminutivo, equivalente a “-ito” o “-ita” en castellano; mientras que *-y* es un sufijo posesivo que indica “mi”. Al combinarse, producen expresiones afectivas y de cercanía que los estudiantes utilizan con mucha frecuencia para referirse a prácticamente todos sus compañeros. Un ejemplo es *Martinchay*, que puede interpretarse como “mi Martincito”. Este tipo de construcciones resulta significativo, pues evidencia que los niños mantienen vivo el uso de recursos lingüísticos del quechua en sus interacciones cotidianas.

El Quechua en la Comunidad

En el marco de mis visitas a la comunidad, pude identificar diversos espacios en los que el quechua se usa de manera natural, tanto por los estudiantes como por los pobladores de Fortaleza. Tuve un primer acercamiento durante una actividad deportiva previa al aniversario comunal, en la que noté que la mayoría de los asistentes se comunicaban predominantemente en quechua. Al encontrarme con los estudiantes en dicho espacio, inicié el diálogo en quechua; sin embargo, ellos me respondieron íntegramente en castellano, a pesar de que en la escuela solían contestar en quechua a los saludos que les dirigía. Esto constituye un indicador de que el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el estudiante influye de manera determinante en la elección de la lengua que emplea.

En otra oportunidad, participé en la chacra de una familia perteneciente a una compañera del EESP Pukllasucnhis, donde se realizaba la siembra de papa. Durante la visita, mi compañera formulaba preguntas en castellano para su entrevista, y la madre de familia hacía un esfuerzo por responder en castellano, intentando traducir expresiones del quechua que no tenían un equivalente directo en la otra lengua. Dada la situación, mi compañera me pidió apoyo para continuar la entrevista en quechua. El cambio de la lengua permitió que se expresara con mayor naturalidad y tranquilidad. Sin embargo, pude notar

que había perdido parte de su dominio del quechua, pues incorporaba con frecuencia términos en castellano. En ese contexto, la madre me expresó: “*Qamma qichwata ñuqamantaqa aswan allinta rimasqayki*” [“tú hablas mejor el quechua que yo”]. Aprovechando la situación, pregunté por qué se estaba dejando de hablar la lengua en la comunidad, a lo cual respondió que esto se debía principalmente a su trabajo en el sector turístico —donde interactúa con turistas nacionales e internacionales en castellano mostrando sus trajes típicos y animales como la alpaca, la llama y las ovejitas— y a la migración hacia zonas urbanas.

Asimismo, tuve la oportunidad de asistir a una reunión comunal en el anexo Salkantay, donde pude constatar que, aun cuando yo iniciaba la conversación en quechua, los comuneros me respondían principalmente en castellano; sin embargo, cuando encontraban dificultades para expresar alguna idea, recurrían al quechua. No obstante, durante el desarrollo de la reunión, la lengua predominante fue el quechua, utilizada por la mayoría de los comuneros para expresar sus opiniones y planteamientos.

Por otro lado, en una reunión de padres de familia, la directora de la institución, buscando recabar información sociocultural, preguntó a un padre de familia si hablaba quechua. Él respondió con un rotundo no. Sin embargo, en las visitas que realicé, pude constatar que sí lo hablaba con total naturalidad cuando estaba entre sus compañeros de la comunidad.

En concordancia con lo anterior, se observa la reiteración de un patrón sociolingüístico según el cual la lengua empleada se selecciona en función de la situación comunicativa y del contexto de interacción. Este comportamiento se manifiesta tanto en los estudiantes como en los miembros de la comunidad, quienes ajustan su elección lingüística de acuerdo con factores como el ámbito social, los interlocutores, las normas culturales vigentes y las relaciones de poder implícitas en cada espacio comunicativo.

Estas experiencias vividas en la comunidad me permitieron reconocer que el quechua se preserva con mayor fuerza en reuniones comunales y actividades agrícolas, lo que plantea la necesidad de seguir valorando y promoviendo su práctica cotidiana, especialmente entre los niños y jóvenes.

Escenario Sociolingüístico de la Comunidad Fortaleza

Según el Ministerio de Educación del Perú (2021), en las instituciones educativas rurales donde la mayoría de estudiantes comprenden y hablan fluidamente el castellano o son bilingües, pero presentan un dominio limitado de la lengua originaria, mientras esta continúa siendo utilizada principalmente por las personas adultas y adultas mayores de la comunidad, se configura un escenario de revitalización cultural y lingüística (RCL). En relación con ello, a partir de los resultados obtenidos en el primer objetivo específico de la

presente investigación, se determinó que la I.E. N.° 501358 Salkantay corresponde a este escenario sociolingüístico.

Asimismo, el MINEDU (2021) señala que, dentro del escenario de revitalización, la lengua originaria es abordada pedagógicamente como segunda lengua (L2); sin embargo, continúa constituyendo una lengua de herencia para los estudiantes. Esto implica que muchos niños y niñas no parten de un desconocimiento absoluto de la lengua, sino que presentan conocimientos previos vinculados a la comprensión parcial, expresiones cotidianas o vocabulario adquirido en el entorno familiar y comunitario. En ese sentido, la presente investigación adopta estrategias metodológicas propias de la enseñanza de segundas lenguas, articulándolas con un enfoque de fortalecimiento lingüístico-cultural y revitalización del uso oral significativo del quechua dentro del espacio escolar.

Resultados de la Fase Dos: Diseño del Recurso Pedagógico Basado en Canciones en Quechua

Recopilación de Saberes

El punto de partida para el diseño de mi recurso pedagógico fue la búsqueda de canciones oriundas de la comunidad Fortaleza. Esto debido a que mi intención inicial era trabajar con un repertorio musical propio de la comunidad, siguiendo la premisa teórica de que en las comunidades andinas existen canciones asociadas a actividades específicas del calendario agrícola y ritual (siembra, cosecha, fiestas comunales, matrimonios, bautizos, entre otros). En conversaciones sostenidas con diversos habitantes de la comunidad Fortaleza, se señaló que en el pasado sí se interpretaban canciones como parte de la vida comunal. Sin embargo, en la actualidad esta práctica ha disminuido considerablemente y ya no se realiza conforme a la temporalidad que antes orientaba la ejecución de cada canto. Asimismo, los pobladores indicaron que no recuerdan con precisión las letras ni las melodías, y por ello tampoco pueden precisar los momentos en que solían cantarse.

Así pues, tras una búsqueda exhaustiva —conversando con familias y comuneros— no logré encontrar canciones que se conservaran en la memoria colectiva. Únicamente apareció una canción conocida como “*Saqsaywamanpi*”, la cual es una canción muy popular en toda la ciudad del Cusco. Si bien no es originaria de Fortaleza, los comuneros señalaron que esta canción identifica a su comunidad y que ellos mismos se sienten vinculados a la canción, debido a factores que más adelante detallaré.

Esta limitada presencia de canciones locales pone de manifiesto la situación actual en contraste con el planteamiento teórico: si bien históricamente existieron cantos ligados a las prácticas comunales, ahora ya no se ejecutan con la misma frecuencia ni en los momentos o épocas determinadas para cada canción. Por ello, durante mis visitas a la comunidad, especialmente en las semanas previas al aniversario comunal (agosto-

septiembre), me percaté de que la música que predominaba no era necesariamente originaria del Cusco y, mucho menos, propia de la comunidad. Asimismo, durante la celebración de la fiesta comunal se presentaron danzas que no correspondían a la temporada, predominando danzas y músicas carnavaleras.

Esto se relaciona con procesos de modernización y cambios socioculturales que han desplazado las prácticas musicales tradicionales, haciendo que actualmente se canten canciones sin respetar la temporalidad ni los momentos o épocas que antiguamente guiaban la vida comunal.

Retomando lo señalado anteriormente sobre la ausencia de canciones propias en la comunidad, es importante precisar que esto no implica afirmar que no existan expresiones musicales locales. En esa línea, para esta investigación consideré necesario continuar el trabajo desde otro punto. Por ello, decidí centrarme en la identificación y recopilación de saberes locales, especialmente aquellos vinculados a la convivencia con la Pachamama y a la relación armónica con el territorio, para dar continuidad al diseño del recurso pedagógico.

Mediante conversaciones con un sabio, familias y personas mayores, recogí relatos que expresan los saberes culturales locales. Cabe precisar que su colaboración se centró principalmente en esta etapa, orientada a la recuperación y transmisión de saberes, lo cual permitió sustentar la elaboración del material. A partir de esta recopilación, se compusieron nuevas canciones basadas en dichos conocimientos. Es importante precisar que las canciones compuestas tienen un propósito pedagógico. A continuación, detallo lo recopilado durante mi trabajo de campo:

Tabla 4

Saberes y experiencias recogidas en la comunidad Fortaleza

Nº	Saberes y experiencias	Breve descripción
1	Experiencias vividas en <i>Saqsaywaman</i>	Una experiencia recopilada sobre el centro arqueológico de Saqsaywaman; se muestra el vínculo entre la canción, las construcciones incas y la vida cotidiana de los habitantes de Fortaleza.
2	La sirena en el río <i>Chakan</i>	El testimonio expresa las experiencias vividas en el río <i>Chakan</i> , donde los comuneros manifiestan que existe sirena.
3	La flor de <i>qantu</i> y <i>siwar q'inti</i>	La flor de <i>qantu</i> es una de las plantas más abundantes en la comunidad y por ello la

presencia del *siwar q'inti* también es muy frecuente.

4 *Chita ch'uyay*

Un ritual andino hacia las ovejas que refleja la reciprocidad entre el ser humano y los animales que este cría. En la práctica comunal, este vínculo expresa una relación de respeto mutuo.

5 Testimonio sobre el zorro

El testimonio refleja la comunicación entre el zorro y la Pachamama; además, enseña a no molestar a los animales sin motivo.

Composición y Grabación de Canciones

Para este proceso, en primer lugar, escuché muchas canciones de *wayno* antiguo, especialmente de grupos cusqueños como *José Corrales* y *Campesinita de Acomayo*, *Viento Sereno de Canas* y *Santa Bárbara de Sicuani*, entre otros. Escuchar a estos artistas me permitió inspirarme en las melodías, estilos y formas tradicionales que han marcado la identidad musical andina en la región del Cusco.

A partir de este referente melódico, decidí que el instrumento que acompañaría las canciones de esta investigación sería la bandurria cusqueña. Esta elección se sustenta en el testimonio de Sallo, quien señaló que la bandurria fue uno de los instrumentos musicales utilizados en la comunidad. Así lo relata:

En la comunidad, mi papá tocaba bien la bandurria; después tengo tíos, Víctor, Ceferino; ellos tocaban bien la bandurria y la mandolina en ese tiempo, para danza y otras cositas. Pero de ahí para adelante, a otros jóvenes no les he visto; no, ya no utilizan la bandurria. Ahora utilizan la guitarra (comunicación personal, 2024).

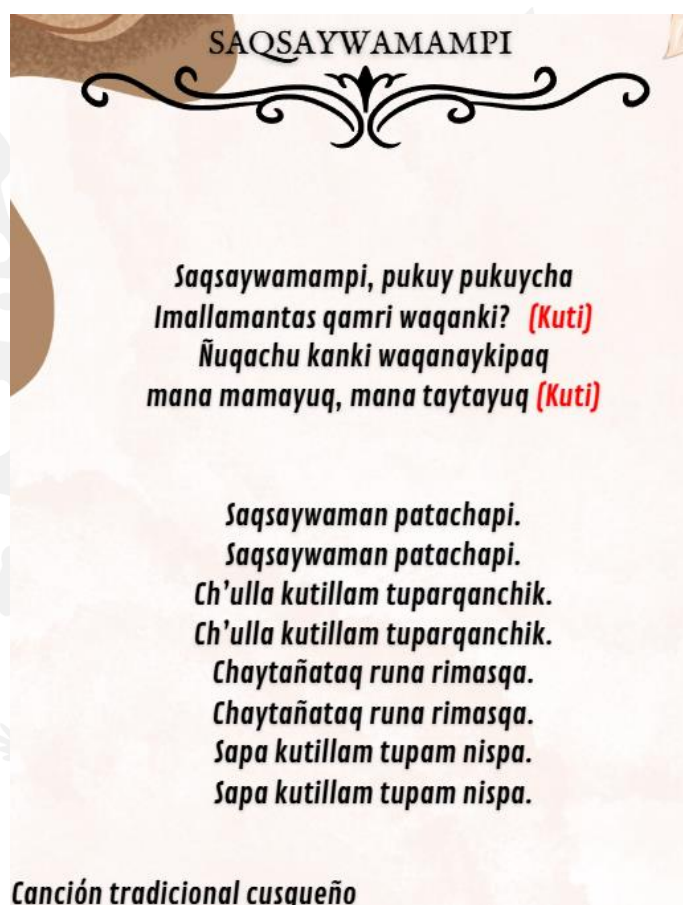
La incorporación de la bandurria también es un acto de recuperación de una parte del patrimonio sonoro andino, contribuyendo a la revitalización de la lengua desde un enfoque cultural. Pues las palabras de Sallo evidencian un proceso de desplazamiento cultural: instrumentos tradicionales como la bandurria van quedando relegados y sustituidos por otros asociados a lo moderno, como la guitarra. Como sabemos, si bien la bandurria tiene un origen español, fue apropiada, adaptada y resignificada por el hombre andino según su contexto sociocultural, convirtiéndose en el eje musical de fiestas comunales. No obstante, en la actualidad, específicamente dentro de la comunidad Fortaleza, ya no ocupa un lugar protagónico entre las nuevas generaciones.

Con el instrumento definido, pasé a componer melodías al estilo del *wayno*. Luego escribí las letras, tomando en cuenta el nivel de dominio oral de los estudiantes y utilizando estructuras repetitivas que faciliten su aprendizaje y la interpretación.

Las canciones creadas en esta investigación se basan en el diálogo que el hombre andino establece con la Pachamama y las deidades andinas. Estas canciones no describen el entorno natural, sino que interactúan con él, reconociéndolo como un sujeto con el que se construyen diálogos en reciprocidad. De este modo, se permite la comprensión de que la lengua quechua contribuye a relacionarse con la Pachamama, fortaleciendo así su expresión oral en quechua y su vínculo cultural.

Finalmente, realicé la grabación del acompañamiento musical en el software de audio FL Studio, herramienta que ya venía utilizando en proyectos musicales anteriores. De esta manera, logré obtener un registro claro y de calidad que sirviera como base para el recurso pedagógico diseñado en esta investigación. A continuación, voy a detallar la vinculación con los saberes de las canciones compuestas.

Canción 1: Saqsaywamanpi



Como mencioné anteriormente, esta es la única canción que no compuse y que tampoco es originaria de la zona. Sin embargo, los pobladores de Fortaleza se sienten muy identificados con sus letras. Esto debido a que la letra evoca el encuentro espontáneo entre comuneros y viajeros que transitan por la zona de *Saqsaywaman*, una experiencia cotidiana que conecta con la vivencia colectiva de la comunidad. En ese sentido, Sallo comparte:

Cuando escuchas la canción “*Saqsaywamanpi ch’ulla kutilla tuparqanchik*”, ya pues, pero es nuestra vivencia también, pues. Muchas veces, cuando hay la fiesta del Inti Raymi o simplemente no es la fiesta, sino cualquier otro día en tu cotidiano, nuestro camino pasa por ahí y vienen visitantes de la ciudad, de otras partes. Entonces, de pronto, con alguien te encuentras. Entonces eso, pues, la vivencia que has pasado, eso mismo dice la canción. Entonces, al toque, nos identificamos con la canción (Comunicación personal, 2024).

El testimonio muestra que una canción no adquiere valor solo por su procedencia, sino por la manera en que se conecta con las vivencias de la comunidad. La identificación inmediata que describe Sallo revela cómo el canto funciona como un vehículo de reconocimiento mutuo, ya que condensa escenas cotidianas, encuentros fortuitos y

recorridos habituales que forman parte de la vida comunal. En este sentido, la canción se convierte en un medio de cohesión simbólica: permite a los miembros de la comunidad reconocerse en una historia común, reafirmar su sentido de pertenencia y mantener vivas las experiencias que configuran su identidad cultural.

En el ámbito educativo, estas canciones poseen el potencial de propiciar procesos de acercamiento cultural en los estudiantes, en la medida en que reflejan aspectos de su vida cotidiana. En este sentido, la canción actúa como un catalizador cultural y afectivo, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural.

Canción 2: Chakan mayupi sirenitay



Esta canción recoge la experiencia viva de la comunidad frente al río Chakan (Balcón del Diablo), un lugar donde, según los comuneros, se escuchan voces que los habitantes asocian con la presencia de una sirena. Sallo relata lo siguiente:

Cuando venía con mi papá de noche. A mi papá, qué escucharía pues. Él está borrachito, tocando su quena, respondiendo, y yo acompañando como niño. No escuchas nada, no ves nada, pero mi papá sí. Respondiendo: “Wayqichay, kaytañam hamuchkani”, empieza a meterse allá abajo, al balcón. Pero yo: “Papá, no hay nadie”. “Es que me están llamando, son mis amigos”. Y yo no escucho nada. Entonces, esas cosas, de alguna manera, a mí me hacen pensar que efectivamente

sí hay la sirena. Y los otros testimonios que cuentan mis compañeros también, esas cosas van ratificando ese conocimiento. Eso nos hace pensar que hay sirena (comunicación personal, 2024).

Desde la cosmovisión andina, el testimonio expresa una manera de comprender el mundo en la que los espacios naturales no constituyen entornos inertes, sino territorios vivos habitados por presencias espirituales. En este marco, el río Chakan se configura como un lugar donde se perciben sonidos y voces que la comunidad interpreta como manifestaciones de seres tutelares, en este caso, la sirena.

Asimismo, el testimonio revela que el conocimiento no se valida únicamente a partir de la experiencia individual, sino mediante su confirmación colectiva. Los relatos coincidentes de otros comuneros reafirman la presencia de la sirena y, de este modo, consolidan una episteme comunitaria transmitida oralmente. En este sentido, la canción que recoge esta experiencia no solo narra un acontecimiento, sino que preserva y transmite la memoria cultural y la relación sagrada que la comunidad mantiene con su territorio.

Asimismo, las letras de la canción recogen la cotidianidad de varios estudiantes que, cada mañana, atraviesan ese espacio camino a la escuela. En este sentido, su contenido contribuye a reconocer dicho lugar como un espacio sagrado y a reafirmar la importancia de relacionarse con él desde el respeto.

En ese sentido, la canción no es un simple producto artístico musical; es una acción de memoria. Recupera una historia que estaba siendo silenciosamente desplazada por nuevas prácticas y, al convertirla en canción, se devuelve a las nuevas generaciones como un acto de reconocimiento cultural. Esta canción permite que los estudiantes comprendan que existen diferentes formas de conocer el mundo y que el conocimiento andino también es válido, profundo y legítimo.

Canción 3: Siwar q'intichay

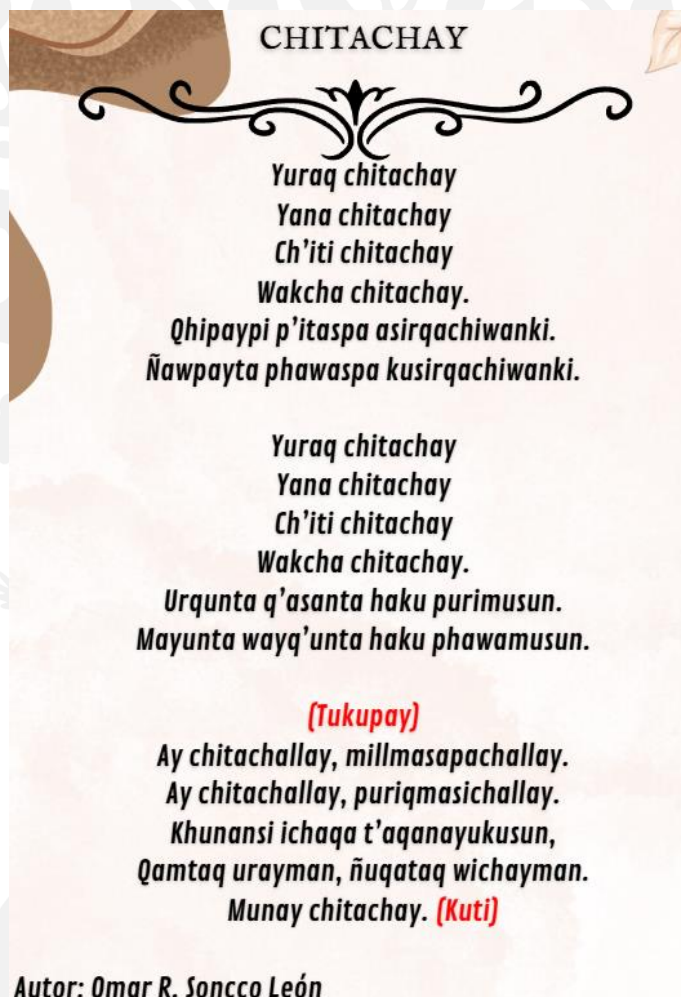


Esta canción recoge la flora y fauna de la comunidad al evocar la flor de qantu y al *siwar q'inti*, aves y plantas profundamente presentes en el entorno cotidiano de la comunidad Fortaleza. Como sabemos, la flor de qantu fue considerada como una flor sagrada durante el Incanato, y por ello en la actualidad es considerada como “La flor nacional del Perú”. Por su parte, el *siwar q'inti* en el mundo andino es un ave sagrada con profundos simbolismos espirituales, ya que es considerada como el mensajero del hombre andino.

Asimismo, las letras de esta canción incorporan una reflexión sobre la sequía que, en el momento de la composición de la canción, se hacía especialmente evidente en la comunidad, afectando de manera significativa a los sembríos y a las familias que dependen de ellos. Esto invita a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia del agua, el cuidado de la Pachamama y las consecuencias que los cambios climáticos tienen en la vida cotidiana, con lo cual se traza un vínculo con el presente. Asimismo, los estudiantes desarrollan una conciencia más profunda sobre su rol en el cuidado de la Pachamama y hace que valoren aún más los saberes culturales que buscan armonizar la relación entre las personas y su entorno.

Desde una perspectiva pedagógica, la canción se convierte en un recurso significativo para que niñas y niños reconozcan, nombren y dialoguen aquello que los rodea, fortaleciendo su vínculo armonioso con la pachamama y su identidad cultural.

Canción 4: Chitachay



Esta canción recoge una práctica de la comunidad: el diálogo afectivo con los animales, en este caso con la *chita* (cría de oveja, la cual muchas veces es abandonada por su madre); al respecto, Sallo comparte:

San juanchay, chitaschay, haku pasapusun. Y al momento de... (pausa) roceabas como si fuera mistura, le roceabas con harina; si no tenías harina, con (no se logró escuchar en la grabación). Entonces, pero es ese momento donde tú cantas eso: “*haku pasapusun, wasinchikta, chakranchikta, llaqtanchikta*”, algo así. Cantaban pues las señoras; los varones no sé por qué sería, por la propia cultura los varones más tocaban y las mujeres eran las que cantaban, algo así era. [...] Para la cultura andina, tú conversas con tus animales, conversas con tus plantas, como si fueran personas. O sea, entonces, en esa conversación siempre tienes que pasar la vibra. Entonces, la intención es un poco eso: transmitir la buena vibra, de productividad.

Inclusive, este, cuando, recuerdo por ejemplo, cuando en el ritual, la fiesta del corral, sacaban un amanecer bailando, con la mistura, con la harina. No iban abuelitos, no iban niños, sino la primera pareja era un joven y una... varón y mujer, pero jóvenes entre veinte, treinta años, porque ellos están en esa edad de... para la cultura andina, en edad de [...] porque están en la edad fértil. Entonces, tú al cantar, al jugar, en ese coqueteo, tú transmites la buena vibra de, en este caso, para la reproducción. Entonces, eso es pues el sentido de la fiesta (Adrián Sallo, comunicación personal, 2024).

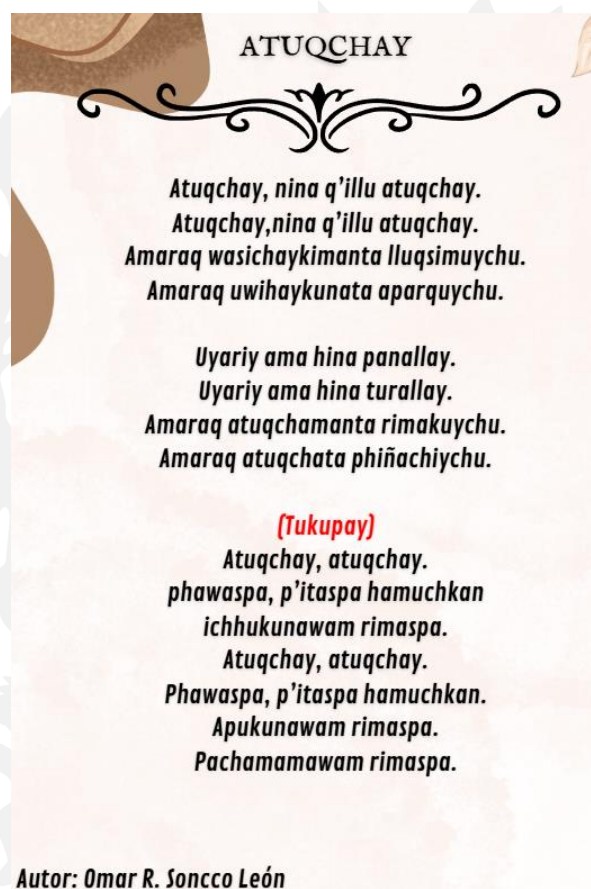
Sallo revela que las fiestas y los cantos andinos no son actividades recreativas aisladas. Esto se debe a que estos son procesos rituales profundamente vinculados con la vida, la producción y la espiritualidad. Como sabemos, en la cultura andina la naturaleza es una entidad con quien se conversa, se persuade y se motiva, como si fuera un ser con sensibilidad propia. En este contexto, animales, plantas y lugares son parientes dentro del *ayllu*. Por ello, el acto de cantar durante los rituales agrícolas o festivos tiene la función de transmitir la vibra o fuerza vital (*kawsay*), buscando generar fertilidad, bienestar y prosperidad.

Por otro lado, las letras de la canción también incorporaron una vivencia dentro de la misma escuelita. Un día, una de las estudiantes llegó acompañada de su ovejita (*chita*). Aquella escena reveló que los niños aún conservan parte de una relación afectiva y profunda con los animales pequeños; la estudiante no la trataba como una simple oveja, sino como a un miembro más de su familia. Este gesto refleja una convivencia armoniosa con los seres vivos de su entorno y la vigencia de formas de relación tradicionales que se transmiten generacionalmente.

Esta experiencia también me despertó un recuerdo familiar: mi madre solía decir que, cuando las ovejitas empezaban a saltar o jugar, era señal de que algo bueno estaba por venir a la manada, casi como una bendición. En muchas comunidades andinas, estos comportamientos de animales son leídos como mensajes de bienestar y buena fortuna, lo que demuestra el profundo significado que se otorga a la naturaleza dentro de la cosmovisión andina.

Por ello, las letras de la canción recogen todo este sentido: el respeto hacia los animales, la reciprocidad con el entorno y el mensaje de bienestar que los seres vivos pueden transmitir. Desde una perspectiva pedagógica, la canción refuerza la identidad cultural y permite a los estudiantes reconocer que su experiencia cotidiana tiene un valor profundo dentro y fuera de la escuela. En relación a lo anterior, la canción también educa, sensibiliza y fortalece la relación de los estudiantes con su territorio, su cultura y los seres que lo habitan. Desde esta mirada, la canción "*Chitachay*" se convierte en un puente entre los saberes y la escuela.

Canción 5: *Atuqchay*



La canción establece un diálogo directo con el zorro andino, comenzando con la descripción de su color característico. Luego, las letras evocan una petición: que permanezca aún en su guarida para no robar las ovejas del pastor. En los versos siguientes, la letra recoge y recrea la enseñanza contenida en el testimonio de Sallo, quien manifiesta:

A los zorritos chiquititos en el cerro pues encuentras debajo de las rocas así, y su mamá pues, bueno, de día se irá pues ¿no? a conseguir comida, les deja a las crías en ahí. La crías a medida que van creciendo van saliendo. Entonces, en eso, ellos habían ahorcado, han hecho su soguilla de paja y les han ahorcado a los zorritos. Y cómo será, el Apu, la misma naturaleza, quién les avisará, cómo será, pero de pronto el zorro viene en la noche y justamente llega a la casa de las personas quienes habían matado los zorritos. Y a pesar que tiene su perro, a pesar que está cerrado el corral, no sé cómo abre el zorro, las ovejas lo saca hacia el campo, empieza a matar una por aquí y más delante otro, y en el trayecto va matando y arrea lejos. Y entonces eso, por ejemplo, me ha contado mi mamá. [...] Pero si ella, el zorro, no sabía que quiénes habían matado su cría, entonces hay una

comunicación directa con la naturaleza, y ellos por alguna señal de la naturaleza, por una comunicación que nosotros no comprendemos hasta ahora, es un misterio para nosotros, cómo es que los se han enterado ¿no? pero pasa eso. Desde esa vez nos han enseñado, nunca podemos, ya sea zorro, ya sea un pajarito, ya sea cualquier otro animal, nosotros por las puras no podemos estar matando, estamos para compartir con ellos, para convivir. Entonces, desde ahí en adelante, en vez de odiar al zorro, ahora tienes que decirle *qataycha* “*qataycham hamuchkasqa, wakinqa ninku compadre hamuchkasqa*”, en otros contextos seguramente con otro nombre. Haces que sea de tu parentesco ahora, ya no está parte de tu enemigo, sino es parte de un parentesco, parte de tu ayllu (comunicación personal, 2024).

Esto evidencia una profunda lección del pensamiento andino: la necesidad de convivir en equilibrio con todos los seres del entorno. En la cosmovisión andina, los animales no son vistos como enemigos ni simples recursos, sino como parte del ayllu, una gran familia donde también habitan los cerros, los ríos y las plantas.

En este contexto, “el parentesco no es atributo humano, sino de todo cuanto existe”. La vida es una red de parentescos donde humanos, naturaleza y deidades forman un ayllu (Rengifo, 2001, p. 26).

Por ello, la canción también enseña a los niños a escuchar el lenguaje simbólico de la naturaleza, a comprender que los animales también sienten, comunican y participan dentro de la vida comunal.

Cuando en la canción se invoca al zorro y se le pide que no robe las ovejas, no se le trata con desprecio, sino con afecto y reconocimiento. Se le habla como a un igual, como a un compadre o vecino del cerro, recordando que el diálogo —el *rimanakuy*— no se limita a las personas, pues abarca a todos los seres con los que se comparte la vida.

Creación de los Videokaraokes

La creación de los videokaraokes se desarrolló de la siguiente manera: en primer lugar, se grabaron videos de los estudiantes en diversas situaciones dentro de la escuela, esto con la autorización previa de los padres de familia para el uso de la imagen de menores de edad. A partir de estas grabaciones se elaboraron los primeros videokaraokes.

Sin embargo, durante su aplicación inicial se evidenció cierta distracción en algunos estudiantes, quienes se concentraban más en identificar a sus compañeros en las imágenes que en seguir la letra de la canción. Esta situación dificultaba el propósito principal del recurso.

Por esta razón, en una segunda etapa realicé un rediseño de los videokaraokes, reduciendo el uso de videos donde aparecían los estudiantes. Opté por incluir estas escenas únicamente en las partes instrumentales, mientras que en las secciones donde

se debía cantar coloqué una sola imagen referencial relacionada con la temática de la canción.

Recomendaciones de Temporalidad para la Práctica de las Canciones en la Institución Educativa

Desde la cosmovisión andina, cada actividad humana se desarrolla en armonía con los tiempos o épocas que marcan los momentos propicios para sembrar, regar o cosechar. En el mismo sentido, la práctica musical también demanda un momento adecuado para ser ejecutada. Por ello, establecer estas recomendaciones para la práctica de las canciones compuestas permite que los estudiantes se conecten con los momentos y épocas andinas, favoreciendo una experiencia más significativa, respetuosa y coherente con la cultura de la comunidad.

Estas recomendaciones fueron elaboradas en diálogo con Bacilio Zea, docente de la EESPP Pukllasunchis, músico y portador de saberes de la cosmovisión andina.

- *Saqsaywamanpi*: Esta canción puede practicarse en los momentos que se consideren oportunos, pues sus letras evocan la vivencia cotidiana de la comunidad y reflejan una relación permanente con el territorio. Su interpretación no depende de una temporalidad específica, sino del vínculo constante que la comunidad mantiene con Saqsaywaman.
- *Chakan mayupi sirenitay*: Se recomienda practicar esta canción durante los meses de enero, febrero y marzo; este último coincide con el inicio de las labores pedagógicas y con un tiempo en el que los espacios sagrados del territorio abren sus puertas. En estos meses se realizan también los *sirenaos* de los instrumentos musicales de cuerda. Asimismo, este periodo está marcado por los carnavales y las lluvias, momentos en los que estos lugares adquieren especial protagonismo.
- *Siwar q'intichay*: Se recomienda practicar esta canción durante el mes de septiembre, coincidiendo con el aniversario de la comunidad Fortaleza y con el inicio de la primavera. En este tiempo, la flor de *qantu* se hace más abundante en el entorno, y con ella también se reaviva la presencia del *siwar q'inti*, ave profundamente vinculada al florecimiento y a la renovación de la vida en la cosmovisión andina.
- *Chitachay*: Se recomienda cantar esta canción en el mes de junio, durante la festividad del *chita ch'uyay*, celebración que coincide con el 24 de junio, día de San Juan. En esta época se recrea simbólicamente el matrimonio ritual y la bienvenida a las *wawitas*, expresiones que fortalecen la continuidad de la vida. Por ello, la interpretación de esta canción adquiere un sentido especial en este tiempo.
- *Atuqchay*: Se recomienda cantar esta canción en las épocas previas a la siembra, cuando la comunidad presta especial atención a las señales de la naturaleza, como

el sonido del zorro que anuncia la presencia o ausencia de lluvias, información crucial para preparar la siembra. Por ello, esta canción adquiere mayor sentido en los meses de agosto, momento en que el *atuq* se hace más audible y cuando también suelen aparecer sus crías, marcando un tiempo propicio para observar y dialogar con el comportamiento del zorro.

Resultados de la Fase Tres: Aplicación del Recurso Pedagógico

La presente investigación no concibe el uso oral del quechua únicamente como una competencia comunicativa, sino como una práctica cultural viva relacionada con procesos de revitalización lingüística. En ese sentido, el Ministerio de Educación del Perú (2013a) señala que muchas instituciones educativas EIB presentan una realidad compleja, especialmente en aulas multigrado y unidocentes, donde conviven estudiantes de diferentes edades, grados y niveles de dominio lingüístico, situación que también se evidencia en la I.E. N.º 501358 Salkantay. Frente a esta diversidad sociolingüística, la enseñanza de las lenguas no puede desarrollarse de manera homogénea, sino que requiere estrategias pedagógicas diferenciadas y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, la presente propuesta adopta elementos metodológicos de la didáctica de enseñanza de segundas lenguas (L2), considerando que, en el escenario de revitalización lingüística, el quechua se presenta para muchos estudiantes como una lengua de herencia o de uso restringido dentro del espacio escolar. Por ello, el desarrollo de los talleres se organizó siguiendo estrategias propias de la enseñanza de L2, mediante actividades generales y actividades específicas orientadas a generar oportunidades de interacción y uso oral del quechua en contextos culturalmente significativos.

En consecuencia, la aplicación de las canciones se desarrolló a través de una secuencia de talleres pedagógicos diseñados bajo principios de la enseñanza de segundas lenguas, articulando recursos musicales, culturales y participativos. Asimismo, con el propósito de contextualizar y otorgar sentido al aprendizaje, las actividades se organizaron a partir de una situación significativa vinculada al entorno sociocultural de los estudiantes, la cual se presenta a continuación:

En la comunidad Fortaleza, los saberes culturales constituyen un patrimonio vivo que se transmite de generación en generación. Estos saberes se manifiestan en las prácticas de diálogo y comunicación con la Pachamama, lo que resguarda la memoria, los valores y la cosmovisión del pueblo andino. No obstante, en la escuela estos conocimientos ancestrales han quedado relegados o no han logrado integrarse al proceso educativo, perdiéndose así la oportunidad de que los niños y niñas aprendan sobre estos saberes culturales.

Con esta propuesta, los niños y niñas tendrán la oportunidad de acercarse a esos saberes culturales a través de canciones en quechua compuestas específicamente

para esta experiencia de aprendizaje. Cada taller incorporará una nueva canción que permitirá usar el quechua de manera oral y expresiva, aprender vocabulario cotidiano en un contexto lúdico y significativo, y fortalecer la valoración de la lengua quechua. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio donde el quechua no solo se aprende, sino que se vive y comparte como una lengua de cultura viva.

A partir de esta situación significativa, se elaboraron las guías de aplicación de las canciones compuestas; es decir, los talleres pedagógicos que orientaron el proceso de fomento del uso oral significativo de la lengua quechua dentro del espacio escolar. Esta guía lleva por nombre *Willaq Takiykuna*, expresión quechua que en castellano puede traducirse como “Canciones que cuentan” o “Canciones que transmiten saberes culturales”, denominación que refleja el sentido cultural y pedagógico de la propuesta.

Los talleres fueron diseñados incorporando competencias y enfoques planteados por el Ministerio de Educación del Perú, los cuales resultan pertinentes para generar experiencias de interacción, participación y uso oral del quechua en contextos culturalmente situados. Las competencias trabajadas fueron las siguientes:

- Se comunica oralmente en lengua originaria como segunda lengua: Esta competencia es fundamental porque las actividades del taller están orientadas a promover el uso funcional, espontáneo y significativo del quechua. Las canciones, los juegos y las dinámicas permiten que los estudiantes practiquen vocabulario, estructuras y expresiones en un contexto real.
- Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales diversas: Su incorporación responde a que las canciones creadas —y la música andina en general— constituyen expresiones culturales que transmiten saberes, valores e identidades. Al cantar, los estudiantes desarrollan una apreciación consciente y respetuosa de las manifestaciones de su cultura.
- Construye su identidad: Esta competencia resulta esencial, dado que el proceso de revitalización lingüística no solo implica aprender una lengua, sino también fortalecer el sentido de pertenencia. A través del canto en quechua, los relatos y los elementos simbólicos de la cosmovisión andina, los niños reconocen su herencia cultural y se sienten parte de ella, integrándola en la construcción de su identidad personal y colectiva.

Asimismo, se incorporaron las competencias interculturales planteadas en el proyecto educativo institucional (PEI) de la I. E. 50389 Apu Parwaysu–Mollemolle, desarrolladas por la Asociación Pukllasunchis, las cuales resultan especialmente pertinentes para un trabajo pedagógico orientado a la revitalización del quechua y al fortalecimiento de la cosmovisión andina. Estas competencias complementan el enfoque

del Ministerio de Educación porque sitúan el aprendizaje en un marco comunitario propio del mundo andino. Las competencias empleadas fueron las siguientes:

- Crea y recrea canciones dedicadas a la vida comunal: Esta competencia es fundamental porque las canciones utilizadas en los talleres no son únicamente recursos lingüísticos, sino vehículos de memoria, afecto y pertenencia.
- Reconoce que todos son parientes en el entorno natural y están en constante interacción: Esta competencia sustenta la dimensión relacional de la cosmovisión andina, donde animales, plantas, cerros, ríos y personas forman parte de un mismo tejido vital (ayllu).
- Participa en actividades que propician el mantenimiento de la oralidad a través de mitos y tradiciones orales: Esta competencia es clave porque la revitalización lingüística no puede darse sin la revitalización de la oralidad. A través de la narración de testimonios, relatos tradicionales, canciones rituales y anécdotas comunales, los estudiantes se sumergen en prácticas que han sostenido la transmisión del quechua por generaciones.

En conjunto, estas competencias interculturales refuerzan la dimensión comunitaria, relacional y espiritual del aprendizaje, permitiendo que la enseñanza del quechua no sea solo lingüística, sino también cultural y profundamente significativa para los estudiantes.

Taller 1:

Saqsaywamanpi		
Momentos	Secuencia de actividades	Tiempo
Actividad general	El docente, haciendo uso de algunas imágenes referenciales (Pukuy pukuy, el niño y el lugar), cuenta el siguiente cuento: <i>Irqimantawan puku pukumantawan</i> Kusi Quyllur, un niño de la comunidad Fortaleza, paseaba triste por la explanada de Saqsaywaman cuando escuchó un suave silbido. Al levantar la vista, vio a un pequeño Pukuy Pukuy posado en una roca alta. El Puku Puku, al verlo triste, se acercó al niño. —Wawa, ¿imanapinmi waqanki? —le preguntó el Pukuy Pukuy con ternura. Kusi Quyllur lo miró y, con una voz triste, le respondió: —Ay Puku puku, mana mamayuq, mana taytayuq kani. (No tengo	20'

	madre ni padre). El Pukuy Pukuy, sintiéndose triste por el niño, le dijo: —Ven conmigo, y jugaremos juntos. —Qamri pukuy pukuy, imanaqtiinmi khuyayta waqanki? —respondió el niño. El ave voló suavemente hasta la mano de Kusi, quien lo acarició con cariño. Juntos, caminaron por las enormes piedras de Saqsaywaman. —¿Nos volveremos a encontrar? —preguntó el Pukuy Pukuy. —Tal vez la gente hable de nosotros, Pukuy Pukuy. Kusi Quyllur y el Pukuy Pukuy se encontraron siempre en la fortaleza de Saqsaywaman para acompañarse cada vez que se sentían tristes. (Huk takiychata takirisun) El docente presenta la canción del día “Saqsaywamanpi” <i>Saqsaywamanpi pukuy pukuycha</i> <i>Imallamantas qamri waqanki? (Kuti)</i> <i>Ñuqachu kanki waqanaykipaq?</i> <i>Mana mamayuq, mana taytayuq. (Kuti)</i> <i>Saksaywaman patachapi (Kuti)</i> <i>Ch'ulla kutillam tuparqanchik (Kuti)</i> <i>Chaytañataq runa rimasqa (Kuti)</i> <i>Sapa kutillam tupan nispa. (Kuti)</i> (Yuyaymananapaq tapukuykuna) - ¿Hayk'aqllapas kay takiyta uyarirqankichikchu? [¿Alguna vez escucharon esta canción?] - ¿Imatam musyachisunkichik kay takiy? [¿Qué les hace sentir esta canción?].	
Actividades específicas	(Micrófono quechua) Básico: El docente realiza mímicas asociadas a palabras clave de la canción, tales como: <i>waqay</i> [llorar], <i>tayta</i> [papá], <i>rimay</i> [hablar] y <i>tupay</i> [encontrarse]. A partir de la observación de los gestos, los estudiantes identifican y	25'

	expresan oralmente la palabra correspondiente en lengua quechua. Los estudiantes identifican vocabulario básico presente en la canción, como <i>qam</i> [tú] y <i>ñuqa</i> [yo]. A partir del contexto de la canción y del acompañamiento gestual del docente, se promueve el reconocimiento de otros pronombres personales en quechua y su significado. El docente emplea gestos para representar cada pronombre (por ejemplo, señalarse a sí mismo para <i>ñuqa</i>, señalar a un estudiante para <i>qam</i>, o al grupo para formas plurales), facilitando la comprensión contextual. Intermedio: Los estudiantes recrean escenas inspiradas en la canción mediante la asignación de roles. Un estudiante asume el rol de <i>Puku puku</i> y otro el de un viajero que transita por <i>Saqsaywaman</i>. A partir de esta situación, establecen un diálogo breve en lengua quechua, empleando expresiones y estructuras previamente trabajadas en la canción. Ejemplo: Puku puku: <i>¿Imanaptinmi waqanki? ¿Por qué lloras?</i> Niño: <i>Mana mamayuq kani, mana taytayuy kani</i> [No tengo madre ni padre]. Viajero: <i>Saqsaywaman patachapi ch'ulla kutilla tuparqanchik.</i> [Solo una vez nos encontramos en Saqsaywaman]. Niño: <i>Chaytañataq runa rimasqa, sapa kutillam tupan nispa</i> [La gente habla diciendo que nos encontramos siempre]. Avanzado: Los estudiantes representan un noticiero en el que entrevistan a sus compañeros sobre sus vivencias en Saqsaywaman. Formulan y responden preguntas en lengua quechua, empleando expresiones trabajadas previamente y generando nuevos enunciados. Ejemplo: <i>¿Piwanmi sapa kuti saqsaywamanpi tupanki?</i> [¿Con quién te encuentras con frecuencia en Saqsaywaman?]. <i>Taytaywan</i> [Con mi papá] / <i>Mamaywan</i> [Con mi mamá] / <i>Khumpaykunawan</i> [Con mis amigos] <i>sapa</i>	
--	---	--

	kuti saqsaywamanpi tupani [me encuentro con frecuencia en Saqsaywaman]. Finalmente, los estudiantes socializan sus producciones orales a través del “Micrófono quechua”.	
--	--	--

Esta primera canción, “*Saqsaywamanpi*”, la utilicé como una de las canciones introductorias para iniciar la experiencia de aprendizaje y posteriormente para la aplicación de las nuevas canciones que compuse. Desde el inicio, quise observar no solo si la canción motivaba, sino también cómo se vinculaba con sus experiencias, emociones y formas propias de relacionarse con las canciones en quechua.

Cuando mostré las imágenes referenciales, pude notar que los estudiantes reconocieron de inmediato aquello que se les mostraba. Con ello, sentí que las imágenes activaron recuerdos y vínculos con su propio entorno. Luego, al presentar la pista musical, varios estudiantes se levantaron espontáneamente de sus asientos y comenzaron a bailar al ritmo de la melodía. Ese momento me confirmó que, a pesar de los cambios culturales y las influencias externas, el deseo de bailar este tipo de canciones persiste con fuerza. En ese momento también surgieron expresiones muy comunes en las comunidades andinas para animar o referirse al baile, como “*piskina pisk*” y “eso, dale”. Estas frases las lanzaban los compañeros que permanecían sentados hacia quienes se habían puesto a bailar. Esto muestra cómo ciertas expresiones lingüísticas siguen vivas en su memoria cotidiana y emergen naturalmente cuando la música en quechua se hace presente.

Mientras seguía el desarrollo, pude notar que la mayoría de los estudiantes de 3º, 4º y 6º grado creían recordar la letra. Porque algunos intentaban cantarla como podían, otros creaban palabras en quechua relacionadas con la canción y otros estudiantes les preguntaban a sus compañeros si sabían qué seguía después. Ese gesto de intentar recordar y reconstruir la canción me pareció muy valioso, pues mostraba que los estudiantes están expuestos a contextos donde se escuchan canciones en quechua.

Seguidamente, cuando entregué las letras impresas, empezaron a leerlas de inmediato. Varias niñas y niños sonrieron al darse cuenta de que habían recordado gran parte de las letras de la canción. Por ello, se generó un espacio de entusiasmo, y algunos que aún estaban de pie empezaron a bailar nuevamente, esta vez cantando la canción. En ese instante confirmé algo que siempre se percibe en la cosmovisión andina: el canto y el baile no se conciben como prácticas separadas.

Después, proyecté el video karaoke de la canción para que los estudiantes que todavía no la conocían pudieran seguir el ritmo y saber en qué momento debían cantar. El video les ayudó a ubicarse mejor en el tiempo de la canción, a leer las palabras mientras sonaba la melodía. Sin embargo, sí noté dificultades en la lectura del quechua, sobre todo

en los estudiantes de primer grado. Aun así, ellos se dejaron guiar por la forma de cantar de sus compañeros de grados superiores y lograron seguir la canción con su apoyo.

Por otro lado, en la actividad específica del “Micrófono quechua”, formé parejas según su nivel de dominio oral. Cada dupla practicó palabras, vocabulario u oraciones cortas según corresponda. Cuando les pedí pasar al frente, los niños fueron quienes mostraron mayor entusiasmo por usar el micrófono. En ese momento, si no les daba una consigna precisa, decían palabras sueltas en quechua; incluso, como mencioné antes, repetían algunos insultos que forman parte de su uso cotidiano de la lengua quechua. Sin embargo, cuando les indiqué que debían decir exactamente lo que habían practicado, se expresaron muy bien y mostraron un uso más consciente de la lengua quechua. Pues los estudiantes pasaron de decir palabras sueltas a reproducir exactamente lo practicado, mostrando control, atención y adecuación a la consigna.

Figura 6

Estudiantes participando en el Micrófono Quechua



Nota. Fotografía digital tomada en la Institución Educativa N.º 501358 Salkantay, Cusco. Fuente: Elaboración propia, 2024.

En el caso de las niñas, pude notar más timidez. Al inicio no querían levantarse de sus asientos y evitaban el micrófono. Solo cuando les mencioné que pasarían en parejas se animaron un poco. No obstante, al escuchar su propia voz por el equipo de sonido, sintieron vergüenza y no quisieron repetir. Entre risas, expresaban esa mezcla de timidez y sorpresa que producen los primeros encuentros con la oralidad amplificada. Solo dos niñas de .º grado quisieron seguir usando el micrófono; repitieron las nuevas palabras aprendidas en la canción y practicaron la pronunciación varias veces, mostrando un interés por apropiarse del vocabulario.

Así pues, esta primera canción funcionó como una verdadera puerta de entrada: me permitió observar cómo se relacionan los estudiantes con la música en quechua, cómo se expresan, qué recuerdan, qué les provoca vergüenza, qué les emociona y, sobre todo, cómo la música puede convertirse en un espacio vivo para fomentar el uso oral del quechua dentro de las aulas.

Taller 2:

Chakan Mayupi Sirenitay		
Momentos	Secuencia de actividades	Tiempo
Actividad general	El docente cuenta una historia basada en el testimonio del señor Adrián Sallo, sabio de la comunidad Fortaleza: Chakan mayu El señor Adrián cuenta que una tarde regresaba junto a su padre desde la ciudad del Cusco. El sol ya se estaba ocultando detrás de los cerros y el camino se veía oscuro. Su padre había tomado un poco y, de pronto, empezó a decir: “¡Aquí cerca hay una fiesta! Me están llamando...”. Sin pensarlo, comenzó a caminar en dirección a <i>Chakan</i>, hoy conocido como el Balcón del Diablo. Adrián intentó detenerlo, pero no logró hacerlo. Su padre avanzaba cada vez más, como si algo lo atrajera hacia aquel lugar. Sin embargo, en un momento reaccionó, como despertando de un sueño, y se dio cuenta de que estaba a punto de caer. El sabio explica que en <i>Chakan</i> muchas veces se escuchan voces que llaman y música, como de un orquestín, que invitan a una fiesta. Por eso, la gente dice que hay que tener cuidado cuando se pasa por allí. <i>Testimonios similares también los cuentan varios habitantes de la comunidad Fortaleza, quienes aseguran haber escuchado esas voces y sonidos misteriosos en ese mismo lugar.</i> (Yuyaymananapaq tapukuykuna) - ¿Hayk'aqllapas kay hina willakuyta uyarirqankichikchu? [¿Alguna vez escucharon una historia parecida?]. - ¿Imatataq kay willakuy ayllunchikpi yachachiwasunman? [¿Qué enseñanza puede tener este testimonio en nuestra comunidad?].	20'

	- ¿<i>Riqsinkichikchu kay hina willakuyniyuq wak pachakunata?</i> [¿Conocen otros lugares donde también se cuentan historias parecidas?]. - ¿<i>Manchakunanchikchu kay hina willkasqa pachakunata? ¿Imanaptin?</i> [¿Debemos tener respeto a estos lugares sagrados? ¿Por qué?]. (Huk takiychata takisun) <i>Chakan mayupi sirenitay</i> Chakan mayupi sirenitay amaraq waqyawaychu. (Kuti) Yachay wasichayman Ñuqaqa richkani. (Kuti) Chakan mayupi sirenitay amaraq waqyawaychu. (Kuti) Huch'uychallaraqmi ñuqaqa kachkani. Wawachallaraqmi ñuqaqa kachkani.	
Actividades específicas	(Micrófono quechua) <i>Básico:</i> Los estudiantes identifican y repiten palabras clave de la canción, como: <i>chakan mayu</i> [Río chakan], <i>sirenitay</i>, <i>wawacha</i> [bebido o niño aún pequeño] y <i>yachay wasi</i> [Escuela]. A través de gestos y apoyos visuales, asocian el vocabulario con su significado. Posteriormente, cada estudiante expresa oraciones simples previamente guiadas por el docente. Ejemplos: ¿<i>Maypitaq sirena kasqa?</i> [¿Dónde hay sirena?]. <i>Chakan mayupi.</i> [En el río Chakan] <i>Intermedio:</i> En parejas, los estudiantes elaboran breves diálogos a partir del vocabulario trabajado, el contenido de la canción y su relación con experiencias propias en la comunidad, reconociendo elementos de su entorno geográfico.	25'

	Posteriormente, presentan sus diálogos utilizando el “Micrófono quechua” frente al grupo. Ejemplos: a. ¿<i>Maytam richkanki?</i> [¿A dónde estás yendo?]. b. <i>Yachay wasiymammi richkani.</i> [Estoy yendo a mi escuela]. a. ¿<i>Maypim wasiyki?</i> [¿Dónde es tu casa?]. b. <i>Wasiyqa chakan mayu chimpapim.</i> [Mi casa está al frente del río Chakan]. Avanzado: Los estudiantes reflexionan sobre el mensaje de la canción y elaboran pequeñas narraciones o testimonios inspirados en la presencia de la sirena, incorporando emociones, recuerdos y saberes familiares. A través del “Micrófono quechua”, comparten oralmente sus producciones ante el grupo. Ejemplo: <i>Huk p'unchay Chakan mayupi purichkaptiy...</i> [Una vez, cuando estaba pasando por el río Chakan...]. Los estudiantes también responden oralmente en lengua quechua a preguntas que promueven la reflexión. Preguntas orientadoras: a. ¿<i>Taytamamayki kay willakuykunamanta rimanchu?</i> [¿Tus padres hablan de estos relatos?] b. ¿<i>Imataq qam rurawaq sirenap waqyakuyninta uyarispa?</i> [¿Qué harías si escucharas el llamado de la sirena?].	
--	--	--

Puedo anticipar que esta fue la canción que más gustó a los estudiantes. Durante la actividad general, mientras narraba el testimonio del señor Sallo, noté que las niñas y niños comenzaban a susurrar entre ellos, comentando palabras relacionadas con la historia. Esto ocurrió, en parte, porque mencioné que el relato provenía del señor Sallo, a quien los estudiantes consideran como un sabio de la comunidad. Incluso su hijo —quien cursaba el sexto grado durante el periodo de la investigación— intervino al final de la narración afirmando que su papá le había contado exactamente lo mismo. En ese instante, varios estudiantes reaccionaron diciendo que también habían escuchado relatos similares

de parte de sus padres, madres, tíos o familiares cercanos. Es decir, los estudiantes recordaron historias que habían escuchado de sus familiares respecto al río *Chakan*.

Durante la actividad *yuyaymananapaq tapukuykuna*, cuando formulé preguntas sobre si habían escuchado testimonios parecidos, la mayoría respondió afirmativamente. En ese momento, se me ocurrió preguntar: “¿Ustedes creen que realmente exista la sirena?”. Mi intención no era cuestionar la veracidad del relato, sino propiciar una reflexión desde la cosmovisión andina, teniendo presente las palabras del propio Sallo, quien explica:

Bueno, todos sabemos que en la cosmovisión occidental podríamos decir “la fe mueve montañas”. En el mundo andino, en la cultura andina, nosotros no decimos “la fe mueve montañas”. En la cultura andina decimos *hinam chay*, “así es”, “simplemente así es”. Entonces, cuando ellos te dicen así —los padres, nuestros ancestros, los abuelos— que dicen así, entonces ellos nos están diciendo porque así es. Ahí tú creas interiormente, tú creas un conocimiento y lo haces tuyo, y empiezas a vivir con ese conocimiento. Si te dicen “hay una sirena”, es tal cual (Sallo, comunicación personal, 2024).

Ante ello, algunos estudiantes mostraron cierta confusión; sin embargo, luego de reflexionar, terminaron manifestando que sí creen que existe. No obstante, en ese momento un estudiante de sexto grado levantó la mano para intervenir. Él mencionó que, para él, en ese lugar no hay una sirena, sino que podrían existir combinaciones químicas que provocarían alucinaciones en quienes pasan por ahí, haciendo que las personas sientan que el lugar las llama y, por eso, crean que allí habita una sirena.

Esta intervención muestra que en el aula convivían dos formas de explicar el mundo: por un lado, la mirada andina construida desde el “*hinam chay*”; y por otro lado, una interpretación un poco más científica, como la que planteó el estudiante de sexto grado. En ese momento no se trataba de decir cuál explicación era “la correcta”, sino de mostrar que cada forma de entender el fenómeno nace de una relación distinta con el mundo: una basada en la memoria y la vivencia comunal, y otra en los conocimientos enseñados en la escuela. Mi papel fue acompañar esa diversidad de miradas y abrir un espacio donde ambas puedan coexistir, dialogar y enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre su propio territorio.

Seguidamente, cuando presenté la canción, los estudiantes comenzaron espontáneamente a proponer melodías y a cantarla a su manera. Decidí darles un breve momento para que exploren libremente esas melodías, pues noté que aquello despertaba su curiosidad y creatividad. Luego, les mostré la melodía original junto con el video karaoke: primero la canté yo y después invité a que la cantáramos juntos.

En esta parte, fueron especialmente las niñas quienes mostraron mayor entusiasmo. Incluso, una de ellas comentó que la canción le gustaba porque le hacía recordar a una película llamada La Sirenita, estableciendo así un puente entre la historia local y otros espacios culturales.

Y precisamente por esa conexión afectiva que generó la canción, durante las actividades específicas fueron sobre todo las 2 niñas de primer grado quienes mostraron mayor iniciativa para participar. Pues ellas pidieron pasar al frente más de una vez para repetir sus palabras en quechua usando el micrófono.

No se limitaron únicamente a repetir vocabulario, pues también intentaron cantar la canción completa frente al grupo. Aunque, debido a su nivel inicial de dominio oral del quechua, algunas partes resultaron difíciles de pronunciar, su entusiasmo por intentarlo evidenció que la canción no solo funcionó como un recurso lingüístico, pues también generó un espacio seguro para expresarse, jugar con la lengua y fortalecer su vínculo con el quechua.

Este resultado también es evidenciado por Rea y Torres (2023), quienes señalan que los wawakuna disminuyen el temor a expresarse en kichwa cuando cantan canciones de su agrado, las cuales aprenden con rapidez.

Por otro lado, unos días después realizamos una visita pedagógica al río Chakan, pues las dos maestras querían conocer el lugar del que tanto se hablaba en los testimonios. Mientras caminábamos hacia el río, escuché a una estudiante pronunciando las letras de la canción que habíamos aprendido. No intervine de inmediato; preferí escuchar cómo, de manera espontánea, ese espacio le recordó las letras de la canción.

Figura 7

Docentes y estudiantes en el río Chakan de la comunidad fortaleza



Nota. Fotografía digital tomada en la comunidad Fortaleza, Cusco. Fuente: elaboración propia, 2024

Ya cuando llegamos, reuní a todos los estudiantes y les propuse recordar la canción. Ese momento fue especialmente significativo, no solo por el contenido de la letra, sino por el contexto en el que se cantó, pues estábamos precisamente en el mismo escenario donde surgen los relatos que dieron origen a la composición. Cantar allí permitió que la canción cobrara sentido; los niños conectaron el texto, el paisaje y los testimonios.

En conjunto, esta experiencia me confirmó que la oralidad en quechua se fortalece cuando trabajamos desde lo que los estudiantes reconocen como propio, cuando las historias, las canciones y los relatos del territorio ingresan al aula desde su territorio. Además, constaté que las canciones que compuse con fines pedagógicos no solo ayudan a aprender vocabulario o estructuras lingüísticas, sino que también abren un espacio para dialogar con las propias experiencias de los estudiantes en el territorio comunal y reforzar el respeto hacia los lugares significativos del entorno.

Aplicar esta canción reforzó mi convicción de que la revitalización del quechua en la escuela requiere partir de los saberes locales y de las experiencias que las niñas y los niños ya traen consigo, integrándolos de manera creativa a través de la música y la oralidad.

Taller 3:

<i>Siwar q'intichay</i>		
Momentos	Secuencia de actividades	Tiempo
Actividad general	El docente presenta un pequeño cuento y las acompaña con algunas imágenes referenciales. Siwar q'intimantawan Qantu t'ikamantawan Había una vez un triste Siwar q'inti que volaba en busca del néctar de las flores, pero con la sequía todas las plantas dejaron de florecer. Ya casi no le quedaban muchas fuerzas para seguir elevándose en el aire. De pronto vio a un niño pasar con un gran ramo de flores de Qantu en sus brazos. El Siwar q'inti con las ultimas fuerzas que le quedaban decidió seguir al niño. El niño vio acercarse al ave, y le preguntó: Ay siwar q'intichay, imallamantam waqanki? Manachu t'ikakunata taripunkiña? Haku llaqtayta, chaypi qantu t'ikawan tupanki. Aylluypi qantu t'ikapi chinkanki. El Siwar q'inti entendió lo	20'

	que el niño quería decirle, así que le siguió en el viaje. Luego de un rato, llegaron a la comunidad Fortaleza Saqsaywaman, donde una gran cantidad de arbustos de Qantu florecían, rojas y amarillas. El Siwar q'inti, muy contento agradeció al niño y se posó entre las ramas del Qantu y con dulces cantos y encantos se endulzó con el néctar de la flor. Seguidamente, el docente presenta una canción sobre el Siwar q'inti y la flor de qantu. Siwar q'intichay Siwar q'intichay Huch'uy p'isquchay Imallamatas qamri waqanki. (Kutiy) Haku llaqtayta pusarisayki Haku aylluyta aparisayki Qantu t'ikapi chinkanaykipaq Qantu t'ikata misk'inaykipaq. (Tukupay) Ayayay siwar q'intichay Ayayay qantu t'ikaschay Imaynallaraq kayullasunchik Ch'aki pachapi mana paraptin. (Yuyaymananapaq tapukuykuna) - ¿Imanaptinta qantu t'ikata inkakunap willkasqa t'ikan ninku? [¿Por qué se dice que la flor de qantu es considerada la flor sagrada de los incas?]. - ¿Yachankichikchu ima yachayllapas qantu t'ikamanta? [¿Saben algún saber sobre la flor de qantu?] - ¿Ima killakunapitaq qantu aswanta sisarin? [¿En qué meses la flor de cantu florece más?]. - ¿Riqsinkichikchu tawantin kinraman phalaq p'isquta? [¿Saben cuál es el ave que puede volar en las cuatro direcciones?].	
Actividades	(Micrófono quechua)	25'

específicas	Seguidamente, el docente divide a los estudiantes en grupos de acuerdo a su nivel de dominio de la lengua quechua y les encarga actividades específicas orales. Básico: El docente presenta imágenes del <i>siwar q'inti</i> y <i>qantu t'ika</i>. A través de gestos y señalamientos, los estudiantes identifican y repiten palabras clave: <i>siwar q'inti</i> [picaflor], <i>qantu t'ika</i> [flor de cantuta], <i>waqay</i> [llorar], <i>misk'i</i> [dulce]. Dinámica: Usando una ilustración, el docente pregunta: <i>¿Pitaq pay?</i> [¿Quién es?]. Estudiantes responden: <i>Siwar q'inti</i> <i>Qantu t'ika</i> El docente introduce de manera progresiva algunos verbos en primera y segunda persona, apoyándose en gestos y modelado oral: • <i>Waqay</i> [llorar]. - <i>Ñuqa waqani</i> [yo lloro]. - <i>Qam waqanki</i> [tú lloras]. • <i>Pusay</i> [llevar/guiar]. - <i>Ñuqa pusani</i> [yo llevo/guíó]. - <i>Qam pusanki</i> [tú llevas/guías]. • <i>Apay</i> [llevar/cargar]. - <i>Ñuqa apani</i> [yo llevo/cargo]. - <i>Qam apanki</i> [tú llevas/cargas]. Intermedio: Los estudiantes en parejas repiten algunas oraciones en quechua que se encuentran en el cuento o la canción: <i>¿Siwar q'inti, imamantan waqanki?</i> [Picaflor, ¿por qué lloras?], <i>Haku llaqtayta pusasayki, haku aylluyta aparisayki</i> [Vamos, te llevo a mi pueblo, te llevo a mi comunidad]. Asimismo, los estudiantes responden algunas preguntas: - <i>¿Imaraykutaq siwar q'intiri waqasqa?</i> [¿Por qué lloraba el picaflor?]. - <i>¿Wasiykiman siwar q'inti hamunchu? ¿Hayk'aq?</i>	
---------------------------	---	--

	[¿Viene el picaflor a tu casa? ¿Cuándo?]. Avanzado: Los estudiantes reflexionan, crean y narran: Responden a las siguientes preguntas: - ¿Imatataq kay willakuy, hinallataq kay takiy yachachiwanchik? [¿Qué nos enseñan este relato y la canción?]. - ¿Imatataq rurasunman ayllunchikpi siwar q'intita yanapananchikpaq? [¿Qué podemos hacer para ayudar al picaflor en nuestra comunidad?]	
--	---	--

Al inicio de esta sesión, una de las estudiantes me preguntó si volveríamos a cantar la canción “Chakan mayupi sirenitay”. Inmediatamente, varios de sus compañeros se unieron al pedido, expresando que también quieren cantar nuevamente. En ese momento les respondí que, si bien seguiríamos practicando, ese día aprenderíamos una nueva canción. Esta reacción espontánea de los estudiantes evidenció el impacto positivo que había tenido la canción en ellos.

Aun así, decidí proyectar por unos minutos el video karaoke de “*Chakan mayupi sirenitay*”. Apenas empezó a sonar, todos los estudiantes comenzaron a cantar con entusiasmo. A pesar de que no habíamos practicado la canción el tiempo suficiente, aquellos que tenían un mayor dominio oral del quechua se adelantaron y guiaron a los demás.

Antes de presentar el relato, les pregunté cuál era la planta que más abundaba en su comunidad. Algunos estudiantes respondieron “*qiwña*”, mientras que otros mencionaron el “*qantu*”.

Seguidamente, en la primera parte de la actividad general, cuando presenté las imágenes referenciales —especialmente la flor de *qantu*—, los niños reaccionaron con gran entusiasmo. Sin embargo, percibí que esta respuesta no se debía tanto al significado o importancia misma de la flor, sino a que una de las estudiantes lleva ese nombre, lo que generó una inmediata asociación entre ella y la imagen referencial.

Luego, al realizar las preguntas de reflexión, noté que los estudiantes no conocían mucho acerca de la flor de *qantu* ni del *siwar q'inti*. En ese momento aproveché para compartirles algunos de los diálogos que mantuve con el señor Sallo. Él me contó que, antiguamente, tanto él como su familia utilizaban la flor de *qantu* en las ceremonias de ofrenda a la Pachamama; la empleaban como un pequeño vaso ceremonial para ofrecer chicha, ya que la forma tubular de la flor se asemeja a un pequeño vasito. Esto con la intención de no hacer un vínculo directo con la tierra sin usar objetos manipulados por el hombre.

Respecto al *siwar q'inti*, el sabio mencionó que esta ave posee un profundo significado espiritual en el mundo andino. Para él, representa algo especial, pues es la única ave capaz de volar en las cuatro direcciones, lo que le otorga un carácter sagrado y admirable.

A partir de estos comentarios, los estudiantes mostraron interés por conocer más sobre la flor de *qantu* y el *siwar q'inti*. En ese momento presenté el video karaoke de la canción, junto con las letras impresas para cada estudiante. Primero, fui yo quien cantó la canción; mientras cantaba, realicé algunas gesticulaciones para apoyar la comprensión de aquellos estudiantes que aún no dominaban bien el quechua. Luego, leímos juntos los versos de la canción y, en cada uno de ellos, les pregunté qué significaban las letras.

En esta parte, algo que llamó mi atención fue que, a pesar de que recién habíamos practicado la canción, a los estudiantes con mayor dominio oral del quechua no les resultó difícil leer las letras del karaoke, lo que a su vez facilitó que pudieran cantar la canción con mayor fluidez. Y, gracias a ello, incluso los estudiantes con un nivel básico de dominio oral del quechua —pudieran o no leer con facilidad— también lograron cantar a una sola voz.

Esta experiencia evidencia el potencial pedagógico del uso de canciones en quechua para fomentar tanto la comprensión como la expresión oral de los estudiantes. Aquellos con mayor dominio del idioma pudieron seguir la letra del karaoke sin dificultad, lo que les permitió cantar con fluidez. Que a su vez generó un efecto motivador entre los estudiantes con un nivel básico de quechua, quienes —independientemente de sus habilidades lectoras— se sumaron al canto.

Figura 8



Estudiantes observando el videokaraoke.

Nota. Fotografía digital tomada en la Institución Educativa N.º 501358 Salkantay, Cusco. Fuente: Elaboración propia, 2024.

Figura 9



Estudiantes participando en el micrófono quechua.

Nota. Fotografía digital tomada en la Institución Educativa N.º 501358 Salkantay, Cusco. Fuente: Elaboración propia, 2024.

Taller 4:

Chitachay		
Momentos	Secuencia de actividades	Tiempo
Actividad general	El docente presenta el instrumental de la canción <i>Chitachay</i>. Luego, entrega a cada estudiante una mascarita de oveja, de dos colores distintos, e invita al grupo a salir al patio de la escuela. Por turnos, un estudiante asume el papel de pastor de ovejas (<i>uywa michiq</i>). Mientras las niñas y los niños se desplazan libremente por el patio, el docente reproduce el instrumental de la canción. Al detenerse la música, el pastor alza la voz y anuncia un número en quechua: <i>¡Iskay iskaymanta!</i> [de dos en dos]. <i>¡Tawa tawamanta!</i> [de cuatro en cuatro] Siguiendo las indicaciones, los estudiantes se agrupan según el número indicado, participando activamente en el juego. A continuación, el pastor continúa guiando a las ovejitas, organizándolas según el color o las marcas de sus mascaritas (<i>chi'kllu</i>), diciendo: <i>¡Yuraq chitakuna kayman!</i> [Las ovejitas blancas por aquí]. <i>¡Yana chitakuna kayman!</i> [Las ovejitas negras por acá]. Seguidamente, el pastor refuerza la orientación espacial,	20'

	indicando: <i>Paña sispayman</i> [al lado derecho]. <i>Lluq'i sispayman</i> [al lado izquierdo]. (Yuyaymananapaq tapukuykuna) - ¿<i>Imaynatam wasiykipi uywakunata qhawanku?</i> [¿Cómo tratan a los animales en casa?]. - ¿<i>Hayk'aqllapas uwihaykichikpaq raymita rurayqaykichikichu?</i> [¿Alguna vez hicieron alguna fiesta a sus ovejas?]. - ¿<i>Yachankichikchu imaynatas unay pacha uwihakunapaq raymi rurasqankuta?</i> [¿Saben cómo antes hacían fiesta a las ovejas?]. - ¿<i>Imanaptintaq manaña uwihakunapaq raymikunata rurapunkuchu?</i> [¿Por qué creen que ya no les hacen fiesta a las ovejas?]. A continuación, el docente presenta las letras de la canción y practican su melodía y entonación.	
Actividades específicas	(Micrófono quechua) Básico: Practican la pronunciación de algunas palabras básicas como: <i>Iskay</i> [dos], <i>tawa</i> [cuatro], <i>yana</i> [negro], <i>yuraq</i> [blanco], <i>uyawa michiq</i> [pastor], etc. El docente entrega a los estudiantes ilustraciones de ovejitas con distintos colores y cantidades. A partir de la observación, formula preguntas sencillas en quechua, promoviendo que los estudiantes respondan oralmente de acuerdo con las imágenes recibidas. Preguntas guía: - ¿<i>Hayk'a chitakunam kan?</i> [¿Cuántas ovejas hay?] - ¿<i>Ima llimp'iyuqtaq kay chita?</i> [¿De qué color es esta oveja?] Respuestas posibles: - <i>Kimsa chitakuna kan</i> [Hay tres ovejas]. - <i>Yuraqmi / Yanam</i> [Es blanca / es negra]. Intermedio: En parejas, los estudiantes expresan oralmente las actividades que realizaron en el juego.	25'

	Preguntas guía: - ¿Imatataq pukllaypi rurarqanchik? [¿Qué hicimos en el juego?]. - ¿Pikunan yuraq chitakuna karqanku? [¿Quiénes fueron las ovejas blancas?]. Posibles respuestas: - Iskaymanta huñunakurqayku, hinaspa... [Nos agrupamos de dos en dos, y luego ...] - Yuraq chitakuna kayman hamurqanku, yanakunataq haqayman. [Las ovejas blancas vinieron aquí, y las ovejas negras hacia allá]. Avanzado: En parejas, los estudiantes construyen y practican diálogos en lengua quechua a partir de las letras de la canción y la experiencia del juego. El docente orienta la interacción mediante modelado previo y acompañamiento durante la práctica, promoviendo el uso espontáneo del quechua. a) <i>Wawqiy, munay chitayki kasqa.</i> [Hermano, tu ovejita es bonita]. b) <i>Arí wawqiy, kusiqa chitachaywan kuchka purini.</i> [Sí hermano, camino feliz con mi ovejita]. Los estudiantes formulan y responden preguntas como: a) <i>¿Imam chitachaykip sutin?</i> [¿Cómo se llama tu ovejita?]. b) <i>Chitachaypa sutiqa...</i> [El nombre de mi ovejita es...] Asimismo, los estudiantes responden preguntas relacionadas con sus experiencias y saberes: - <i>¿Hayk'aqllapas uywakunata michirqankichu?</i> [¿Alguna vez pastoreaste animales?]. - <i>¿Imaynatataq uywakunata michikun?</i> [¿Cómo se pastorea a los animales?].	
--	---	--

Durante la actividad general, que diseñé como un pequeño juego o dinámica corporal vinculada a las chitas, opté por utilizar unas mascarillas sencillas de ovejas en dos colores: yana y yuraq (negro y blanco). Mi intención era generar un ambiente lúdico que

permitiera a los estudiantes conectarse con un animal tan presente en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, propiciar situaciones espontáneas de uso del quechua.

Apenas se colocaron las mascarillas, los niños comenzaron a desplazarse por el espacio imitando los movimientos y sonidos de las ovejitas. Observé que este recurso tan simple despertó en ellos una actitud de juego libre y divertido, creando un clima de confianza que favoreció el uso oral del quechua. Fue en ese contexto que uno de los estudiantes —un niño con un dominio oral avanzado del quechua— intervino espontáneamente con el comentario: “*chay astaykita nishuta takawan*” [Ese cuerno tuyo me cornea mucho].

La reacción de sus compañeros fue inmediata, quienes echaron a reír, demostrando no solo que comprendieron claramente la expresión. Ese momento me permitió evidenciar que, cuando los estudiantes se sienten en un ambiente emocionalmente seguro y lúdico, el uso del quechua surge de manera natural y fluida, sin necesidad de forzar la participación.

Este mismo estudiante realizó otros comentarios espontáneos en lengua quechua, como “mira mi *khunku*, *lisullana*” [Mira mi carnero, es un liso]. La palabra *khunku* es un término empleado en muchas comunidades andinas para referirse específicamente al macho de las ovejas, y su uso dentro de la actividad llamó particularmente mi atención. Esto no solo evidenció el dominio lingüístico del estudiante, sino también la presencia viva de un vocabulario propio del mundo andino que forma parte de sus saberes cotidianos.

Estas pequeñas actividades lúdicas hacen que el estudiante active conocimientos lingüísticos que no siempre emergen en situaciones formales de aula. Asimismo, esta intervención lingüística también permitió que los demás estudiantes se involucraran y reaccionaran con familiaridad, lo que sugiere que comparten un mismo repertorio cultural y vocabulario contextualizado, aunque los demás no hayan expresado sus ideas en la lengua quechua.

Mientras continuaba el momento de juego, una de las niñas tomó la palabra y empezó a contarles a sus compañeros una experiencia personal, recordando a su oveja en casa, aquella que tenía un cuerno largo. Me llamó la atención cómo la actividad despertó recuerdos significativos y cómo esos recuerdos se compartieron espontáneamente.

Esta activación de saberes previos también es corroborada por Arredondo (2025) en su investigación, en la cual se evidencia que las canciones no solo facilitan el aprendizaje de la lengua quechua en los estudiantes, sino que además contribuyen de manera significativa a la activación de sus conocimientos previos. En este sentido, al entonar una canción vinculada a una experiencia vivencial, los estudiantes logran relacionar las palabras en quechua con vivencias cercanas y significativas de su entorno, lo que favorece una mayor comprensión y un aprendizaje más significativo de la lengua.

En conjunto, esta escena no solo enriqueció la dinámica del taller, sino que también me permitió observar cómo el juego, la simulación y los elementos simbólicos relacionados con su entorno cotidiano fomentan no solo el uso oral del quechua, sino también la parte cultural, esa que muchas veces se omite cuando la lengua se enseña solo desde la gramática.

Durante el desarrollo del juego, utilicé diversas expresiones en quechua para orientar y animar a los estudiantes. Noté que, mientras jugábamos, varios de ellos repetían las frases que yo decía, quizá como una estrategia para no olvidar la indicación o para asegurarse de haber comprendido correctamente el mensaje en quechua. Esta repetición espontánea funcionó, además, como un ejercicio natural de práctica oral, reforzando la pronunciación y familiarización con las estructuras lingüísticas.

Algo que me llamó profundamente la atención fue el rol que asumieron los estudiantes con mayor dominio oral del quechua. Ellos se convirtieron de manera muy natural en mediadores lingüísticos dentro del grupo. Cada vez que alguno de sus compañeros no entendía una expresión o una instrucción, intervenían inmediatamente para explicar o traducir al castellano, sin que yo tuviera que pedirlo. Este comportamiento no solo facilitó la participación de todos, sino que también evidenció cómo el aprendizaje puede construirse colectivamente cuando se reconoce y valora el conocimiento previo de los propios estudiantes.

Taller 5:

<i>Atuqchay</i>		
Momentos	Secuencia de actividades	Tiempo
Actividad general	El docente organiza a los estudiantes para participar en una dinámica lúdica de roles. Indica que algunos asumirán el papel de ovejas, uno será el pastor (<i>uywa michiq</i>) y otro el zorro (<i>atuq</i>). El pastor simula el pastoreo de sus ovejas y, en determinados momentos, emite consignas en quechua como: - “<i>¡Atuqmi hamuchkan!</i>” [¡El zorro está llegando!] - “<i>¡Iskay, iskaymanta huñunakuychik!</i>” [¡Juntense de dos en dos!]. - “<i>¡Kimsa, kimsamanta huñunakuychik!</i>” [¡Juntense de tres en tres!].	20’

	Ante estas indicaciones, las ovejas deben agruparse rápidamente según la cantidad mencionada por el pastor. Aquellos estudiantes que no logren integrarse en un grupo adecuado serán atrapados por el zorro. La actividad continúa de manera dinámica hasta que queden pocas ovejas o se considere pertinente finalizarla. Posteriormente, los estudiantes rotan los roles, permitiendo que varios asuman el papel de pastor y zorro. El docente también narra el testimonio del señor Adrián Sallo (Anexo 3). (Yuyaymananapaq tapukuykuna) - ¿Hayk'aqllapas atuqwan tuparqankichu? [¿Alguna vez te encontraste con un zorro?] - ¿Imatataq taytamamayki ruran atuq uywakunata muyupayamuptin? [¿Qué hace tu familia cuando el zorro acecha a los animales?]	
Actividades específicas	(Micrófono quechua) Básico: Los estudiantes practican la pronunciación de algunas palabras sencillas como: <i>Atuq</i> [zorro], <i>wasichay</i> [mi casita], <i>nina q'illu</i> [amarillo], etc. El docente ayuda en la pronunciación a través de la técnica de la repetición. Asimismo, los estudiantes repiten algunos versos de la canción con la melodía. Responden preguntas sencillas con ayuda de ilustraciones: - ¿<i>Pitaq hamun</i>? [¿Quién viene?] Posibles respuestas: - <i>Atuqmi hamun</i> [Viene el zorro] Intermedio: Los estudiantes practican algunas oraciones referidas a la temática de la canción, como: <i>Atuqmi hamuchkan</i> [Viene el zorro], <i>ñuqaqa uwihaytam michichkani</i> [yo pastoreo mis ovejas], <i>ama atuqchata phiñachiychu</i> [no molestes al zorro]. En parejas recrean situaciones: ¿<i>Imatataq ruwanki atuq hamuptin</i>? [¿Qué haces cuando viene el zorro?]	25'

	b) <i>Ñuqaqa phawani / uwihaykunata huñuni</i> [Yo corro / agrupo mis ovejas]. Avanzado: Los estudiantes realizan entrevistas entre sí utilizando el “Micrófono quechua”, a partir de la experiencia del juego y el contenido de la canción “Atuqchay”. Asumen roles de entrevistador y entrevistado, formulando y respondiendo preguntas en lengua quechua. a) <i>Wawqiy, imatan kaypi atuqpa wasinpa qayllanpi rurachkanki?</i> [Hermano, ¿qué haces cerca de la guarida del zorro?]. b) <i>Uwihaykunatam michichkani.</i> a) <i>Amapunim atuqmanta yanqaqasi rimankichu, nitaq phiñachinkichu. Paqtataq uwihaykikunata aparqkunman.</i> - <i>¿Manchakunkichu atuqta? ¿Imanaptin?</i> [¿Le tienes miedo al zorro? ¿Por qué?]	
--	---	--

Este taller también incluyó, como actividad general, un juego articulado con la dinámica trabajada en el taller anterior. Sin embargo, en esta ocasión incorporé la presencia de un nuevo miembro en el *ayllu* del aula: el *atuq*, o zorro en castellano.

A continuación, compartí con ellos el testimonio del señor Sallo. Al escucharlo, los estudiantes reaccionaron con evidente sorpresa y atención, especialmente porque el relato involucraba al *atuq*. Este momento se convirtió en una oportunidad significativa para estimular la reflexión y activar sus saberes previos. Aproveché entonces para preguntarles: “¿Cómo creen que la mamá zorro se enteró de quién mató a sus crías?”. La pregunta generó unos segundos de duda, pero pronto comenzaron a aparecer respuestas diversas. Algunos mencionaron que pudo haber sido gracias al viento, otros señalaron a los apus, y algunos más nombraron a la Pachamama.

Lo más valioso de este intercambio fue que no existía una respuesta correcta o incorrecta. Desde la perspectiva andina, la naturaleza posee formas de comunicación que aún no logramos comprender completamente. Tal como señala el sabio Sallo, la Pachamama tiene un lenguaje propio, un modo de transmitir conocimiento y advertencias que no se rige por los parámetros racionales occidentales, sino por una lógica relacional y espiritual. Las respuestas de los estudiantes evidenciaron que comprenden y reconocen

esa dimensión, y que integran estos principios en su manera de interpretar los hechos del entorno.

En suma, esta parte del taller no solo fortaleció la motivación y el uso del quechua, sino que también abrió un espacio para dialogar sobre la cosmovisión andina, explorar los vínculos entre humanos, animales y entidades del paisaje, y valorar la sabiduría heredada de sus comunidades.

Reflexión sobre el objetivo:

La incorporación de canciones en quechua no solo ha permitido que los estudiantes adquieran nuevo vocabulario, sino que también ha fomentado el uso oral significativo de la lengua quechua. Asimismo, ha generado un espacio pedagógico esencial para la enseñanza de la lengua quechua: un espacio donde la lengua se conecta con su base cultural.

Con frecuencia, la enseñanza del quechua se aborda desde un enfoque gramatical y centrado en la traducción literal. En este tipo de prácticas, es común que el docente escriba palabras u oraciones en quechua en la pizarra y, de manera inmediata, las traslade al castellano como equivalente directo. Sin embargo, esta dinámica reduce la lengua a un ejercicio mecánico de correspondencia léxica, pues al desarrollarse sin un marco situacional ni comunitario que le otorgue significado, la enseñanza se vuelve fragmentada y descontextualizada, desvinculada de la vida comunal, de las prácticas culturales y de las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Por el contrario, cuando la enseñanza del quechua se desarrolla a partir de situaciones culturales significativas —como la propuesta de esta investigación-acción de usar canciones situadas—, la lengua cobra un sentido cultural.

Las canciones compuestas en el marco de una estrategia pedagógica integral basada en la creación e interpretación de canciones en quechua han permitido que las niñas y los niños experimenten el quechua como parte de una cultura viva. Al cantar sobre su territorio, los espacios sagrados, las festividades y los saberes propios de su entorno, ampliaron su repertorio léxico y utilizaron la lengua en situaciones significativas vinculadas a su experiencia cotidiana.

Asimismo, la influencia de esta intervención se evidencia en su mayor disposición para expresarse en quechua, en la apropiación progresiva del vocabulario trabajado y en la seguridad mostrada al participar en actividades orales frente al grupo. De la misma manera, el hecho de que las letras de las canciones surgieran de referentes culturales cercanos favoreció procesos de identificación y reconocimiento, contribuyendo a la reafirmación de su identidad cultural y al fortalecimiento de su vínculo afectivo con la lengua. De esta manera, el uso de canciones no operó como un recurso aislado, sino como

parte de una propuesta metodológica que articuló lengua, cultura y experiencia, generando aprendizajes con sentido.

A esto se sumó otra experiencia significativa relacionada con el uso de canciones en quechua, ocurrida fuera del marco de los talleres implementados con las composiciones desarrolladas en esta investigación. A lo largo del año escolar incluí diversas canciones en quechua, algunas con fines motivacionales y otras para fomentar la participación en actividades institucionales. En ese contexto, durante los días previos a la celebración por el Día de la Madre, compuse una canción especialmente para la festividad y entregué a los estudiantes las letras impresas.

En ese momento observé una reacción particular en un estudiante que no pertenece específicamente a la comunidad y cuyo dominio del quechua es básico. Apenas recibió la hoja con la letra, mostró una expresión clara de incomodidad y desagrado, señalando que no entendía lo que estaba escrito y que no sabía cómo se leía. Aunque iniciamos la práctica de la melodía y la pronunciación, él no parecía muy interesado en aprender la canción.

Pasaron los días y llegó la fecha de la presentación. El estudiante pasó al frente junto a sus compañeros; no puedo asegurar si cantó o no, pero participó en el acto. Lo verdaderamente significativo ocurrió días después. Algunos de sus compañeros se acercaron a mí para contarme que lo habían escuchado repitiendo la canción en su sitio. Un día pasé por su carpeta y lo vi murmurando en voz baja y, efectivamente, tenía entre sus manos la letra de la canción, y estaba intentando cantarla, aquella misma canción con la que inicialmente había mostrado resistencia.

Con el paso del tiempo, ya en un ambiente de mayor confianza, comenzó a preguntar a sus compañeros sobre el significado de algunas palabras en quechua. Finalmente, también se acercó a mí para hacerme las mismas consultas, mostrando un interés genuino por comprender la letra y profundizar en el uso del idioma.

Esta experiencia evidencia que el contacto constante con la lengua a través de un recurso artístico como las canciones genera procesos de acercamiento, incluso en estudiantes que inicialmente muestran rechazo o inseguridad. La canción, en este caso, actuó como un motivador, permitiendo que el estudiante se acercara al quechua de manera espontánea, desde la curiosidad. Esto demuestra el potencial de las canciones no solo como herramienta de enseñanza, sino también como un medio para fortalecer actitudes positivas hacia la lengua y abrir espacios de aprendizaje autónomo y significativo.

Asimismo, el uso de la estrategia del “Micrófono Quechua” se convirtió en una herramienta sumamente valiosa dentro de este proceso. Esto se debe a que permitió que muchos estudiantes vencieran progresivamente la timidez que inicialmente sentían al hablar o cantar en quechua frente a sus compañeros. Como mencioné en la descripción de los

talleres aplicados, este sentimiento era especialmente evidente en las niñas, quienes mostraban mayor timidez para usar el micrófono en las primeras sesiones. Sin embargo, a medida que avanzaban los talleres, las niñas comenzaron a ganar confianza en su capacidad de expresarse en quechua frente a sus compañeros. Con el tiempo, fueron ellas mismas quienes pedían voluntariamente pasar al frente para cantar en quechua usando el micrófono.

Esto es muestra de que el “Micrófono Quechua” no funcionó únicamente como un instrumento tecnológico, sino como un dispositivo pedagógico que contribuyó a fortalecer la autoestima lingüística, pues ha promovido la participación activa y generó un ambiente seguro donde las niñas y los niños pudieron experimentar el quechua desde el uso de recursos tecnológicos. En consecuencia, esta estrategia permitió que la lengua dejara de sentirse como una obligación académica y se viviera de una manera diferente.

No obstante, la propuesta en general puede fortalecerse mediante una integración más profunda del conocimiento musical desde la cosmovisión andina, lo que implicaría un abordaje con mayor énfasis etnomusicológico. Si bien las canciones trabajadas partieron de referentes culturales locales, aún es posible profundizar en aspectos como las estructuras musicales propias del mundo andino, como el sentido simbólico de los géneros tradicionales. Asimismo, la incorporación de músicos locales en el aula constituiría una mejora significativa. Su participación no solo aportaría legitimidad cultural y riqueza interpretativa, sino que favorecería un diálogo intergeneracional que fortalezca la identidad cultural y el valor social del quechua.

En conclusión, las canciones en esta propuesta pedagógica se convierten en un recurso que integra lenguaje y cultura, aportando a la revitalización del quechua de una manera lúdica, desde una perspectiva viva y profundamente significativa. Así, el aprendizaje trasciende la memorización de estructuras lingüísticas y se transforma en un proceso de apropiación cultural consciente, pues los estudiantes no solo aprenden quechua, sino que lo viven como suyo y parte de su vida comunitaria.

CONCLUSIONES

En este capítulo presento las conclusiones alcanzadas durante el desarrollo de la investigación. Cada uno de los objetivos específicos ha aportado elementos para comprender la realidad estudiada.

Conclusiones Fase Uno

El primer objetivo permitió identificar el uso y nivel de dominio oral de la lengua quechua en los estudiantes a partir de los instrumentos aplicados, tales como la ficha de observación participante, la tarea elicitada y los registros de campo durante las sesiones. Los resultados evidenciaron que, si bien la mayoría de los estudiantes comprende la lengua y posee un repertorio léxico básico, su uso oral espontáneo en el espacio escolar es limitado y poco frecuente.

Asimismo, se observó que el quechua emerge principalmente en contextos informales o lúdicos, pero no como lengua habitual de interacción académica. Esta situación permite concluir que, cuando una lengua no se utiliza con naturalidad y continuidad en espacios formativos, corre el riesgo de desplazarse hacia usos culturales o escénicos —vinculados a celebraciones o representaciones— en lugar de consolidarse como medio de comunicación cotidiana.

Los hallazgos también sugieren que esta limitada práctica oral no responde únicamente al contexto escolar, sino que se relaciona con factores externos, como la disminución del uso intergeneracional en el ámbito familiar. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de generar estrategias sistemáticas dentro de la escuela que promuevan el uso activo, frecuente y significativo del quechua en distintos momentos de la vida escolar.

Conclusiones Fase Dos

Por su parte, el segundo objetivo específico permitió diseñar un recurso pedagógico compuesto por canciones en quechua, videokaraokes, una guía metodológica para su aplicación mediante talleres y un cancionero contextualizado. Este proceso no solo permitió la creación de canciones, sino la incorporación sistemática de saberes culturales de la comunidad. Asimismo, se constató que el diseño de recursos contextualizados favorece una mayor identificación del estudiantado con los contenidos trabajados, incrementando su disposición a expresarse en la lengua.

En consecuencia, se concluye que la elaboración de materiales pedagógicos culturalmente situados constituye una condición fundamental para el fortalecimiento de la lengua quechua en el espacio escolar. Cuando los recursos parten de la realidad sociocultural del estudiantado, la lengua deja de percibirse como un contenido externo y adquiere un sentido más propio y cercano.

Conclusiones Fase Tres

Respecto al tercer objetivo específico, se evidenció la efectividad del recurso pedagógico propuesto en esta investigación para generar espacios donde la interacción oral en la lengua quechua en los estudiantes sea más dinámica y culturalmente pertinente. Esto debido a que, durante el desarrollo de los talleres, las actividades con canciones y los video-karaokes generaron un ambiente lúdico y de confianza. Asimismo, propició la participación activa donde niñas y niños usaron el quechua con mayor seguridad. Incluso generando reflexiones y diálogos interculturales a partir de las canciones. De esta manera, la aplicación de las canciones compuestas no solo fortaleció la práctica lingüística, sino que también revalorizó los saberes culturales presentes en la comunidad.

Conclusión General

Finalmente, en cuanto al objetivo general, la propuesta del recurso pedagógico permitió mostrar que las canciones compuestas a partir de saberes comunales pueden convertirse en un recurso innovador y profundamente significativo para el fomento del uso oral significativo del quechua en las escuelas EIB. Las canciones compuestas ofrecen un puente entre la escuela y la comunidad. Asimismo, al incorporarlas en videokaraokes y talleres, la propuesta trascendió la enseñanza lingüística para generar un espacio donde el quechua fue sentido, escuchado y compartido.

Así pues, cuando los materiales educativos nacen desde la voz de la Pachamama que emerge a través de los sabios comunales, se logra revitalizar la lengua quechua que frecuentemente es invisibilizada en la escuela con un sustento cultural. De esta manera, la propuesta no solo cumplió con su propósito pedagógico-lingüístico, sino que abrió una vía para repensar cómo las canciones pueden convertirse en una vía para visibilizar los saberes culturales en el aula, posicionando al quechua como una lengua plenamente viva

RECOMENDACIONES

Se sugiere a la I.E. N° 501358 Salkantay que las canciones propuestas no se utilicen únicamente como recursos momentáneos de motivación —que no están mal—, sino que se incorporen de manera pertinente en los aprendizajes en distintas áreas curriculares. Esto debido a que las composiciones pueden servir para introducir, desarrollar o reforzar las competencias curriculares, permitiendo que el quechua y los saberes culturales se incorporen en situaciones reales de aprendizaje.

Se recomienda que la I.E. N° 501358 Salkantay, y las instituciones educativas en general, cuenten con al menos un instrumento musical en las aulas, ya que estos pueden acompañar las canciones en quechua y enriquecer su uso pedagógico desde una dimensión más creativa. Asimismo, tener instrumentos musicales al alcance de los niños abre la posibilidad de que niñas y niños generen sus propias interpretaciones, ritmos y arreglos en quechua, fortaleciendo su expresión oral desde la exploración musical. Esta práctica contribuye a que la lengua se viva con naturalidad, alegría y autonomía.

A los docentes en instituciones educativas interculturales, les sugiero generar espacios que fortalezcan la oralidad en lenguas originarias mediante recursos artísticos como las canciones y la música.

A los directores de las instituciones educativas, promover lineamientos que reconozcan a la música, la creación de canciones y los recursos audiovisuales como estrategias válidas y necesarias para desarrollar la expresión oral en lenguas originarias dentro de la EIB.

REFERENCIAS

- Aguayo, M., & Champi, K. (2024). *Fortalecimiento de la Lengua Quechua a través de un Podcast con las Niñas y los Niños de 3° y 4° de una escuela primaria de la comunidad de Canas, en la región de Cusco*. [Tesis de licenciatura, EESPP Pukllasunchis]. <http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/handle/PUK/147>
- Altamirano, F. (2023). Ñausa urpi: El símbolo como recurso figurativo en la composición de las canciones quechuas en la narrativa de José María Arguedas. *La Palabra*, (45). <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n45/0121-8530-laplb-45-e19.pdf>
- Andrade, L., & Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: Ideologías en la educación peruana. *Lexis*, 43(1), 87–116. <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>
- Arcentales, M. (2024). *Propuesta de una herramienta digital auditiva para fomentar el aprendizaje de la expresión oral en los estudiantes de tercer año de educación general básica*. [Tesis de posgrado, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14944>
- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación*, 28(1), 111–122. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i1.2823>
- Arguedas, J. M. (1989). *Indios, mestizos y señores* (3rd ed.). Editorial Horizonte.
- Arredondo, F. (2025). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua quechua en una institución educativa primaria urbana del distrito de Sicuani – Cusco*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/17126>
- Asociación Savia Andina Pukará. ASAP. (2005). Educación e interculturalidad en un contexto cultural. In *Iskay Yachay: Dos saberes*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Iskay-yachay-Dos-saberes.pdf>
- Ayerbe, P. (2000). Educar a todos: Una mirada desde la escuela multicultural. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1–12. <http://hdl.handle.net/10481/19006>
- Ayquipa, F., & Quispe, M. (2025). *El fortalecimiento de la identidad cultural a través de las canciones en quechua en estudiantes del 6to grado de primaria en la Institución Educativa Juan Landázuri Rickett*. [Tesis de licenciatura, EESPP Pukllasunchis]. <http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/handle/PUK/200>
- Baumann, M. (1996). Andean music, symbolic dualism and cosmology. In M. Baumann (Ed.), *Cosmología y música en los Andes* (Vol. 55, pp. 15–66). Iberoamericana/Vervuert. https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000362/BIA_055_P_art_01.pdf

- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46. <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf>
- Blácido, R. (2016). La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo. In *Concurso de investigación en comunicación: trabajos ganadores* (9th ed.). Universidad de Lima, Facultad de Comunicación. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/4714>
- Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>
- Cambridge College Lima. (s.f.). *Educación bilingüe: una ventaja clave en un mundo globalizado*. Cambridge College Lima. <https://www.cambridge.edu.pe/educacion-bilingue-ventaja>
- Castillo, J. (2020). *Enrique Males: El canto espiritual y político de los Andes* (Vol. 299). <http://hdl.handle.net/10644/8247>
- Ccasa, I., Olortegui, G., & Quispe, G. (2025). *Tratamiento de la lengua quechua en una institución educativa EIB de fortalecimiento en una comunidad rural de Ayacucho*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/16992>
- Ccencho, Y. (2024). *La Educación Intercultural Bilingüe*. IDEHPUCP. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/boletin-eventos/la-educacion-intercultural-bilingue-29047/>
- Centeno, B., Pari, L., Lipe, H., & Bernal, L. (2023). Evolución metodológica en el estudio de las tradiciones orales andinas. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(2), 148–160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.2.862>
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/106>
- Cerrón-Palomino, R. (2010). El contacto inicial quechua-castellano: La conquista del Perú con dos palabras. *Lexis*, 34(2), 369–381. <https://doi.org/10.18800/lexis.201002.006>
- Chancha, B., & De la Cruz, L. (2022). *Expresión oral en quechua chanka en niños de III ciclo de Educación Primaria de la Red Educativa Chilcapata, Cosme, Churcampá*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://hdl.handle.net/20.500.14597/4479>
- Choque, J., Cornejo, G., Zela, N., & Ticona, M. (2021). Revitalización de la expresión oral quechua como segunda lengua utopía o realidad. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1131–1140. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.263>

- Coronado-Cárdenas, M., Aucatoma-Tinco, R., Gutiérrez-Gómez, E., & Quispe, A. (2021). Interferencias lingüísticas en la participación verbal oral. *Investigación Valdizana*, 15(2), 79–88. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.957>
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, (326), 37-61. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>
- Degawan, M. (2019). Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza. *El Correo de la UNESCO*, (1). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366654_spa
- De la Cadena, M. (2020). In-comunizar la naturaleza: Historias desde el antropo-ciego. En D. Ruiz-Serna & C. Del Cairo (Eds.). *Humanos, más que humanos y no-humanos: Intersecciones críticas en torno a la antropología y la ontología*. <http://hdl.handle.net/10554/60232>
- Dowman, S. (2013). El futuro del quechua en el Perú: ¿Se puede revitalizar? *La Blogoteca de Babel*, 4(4). <https://doi.org/10.25035/blogotecababel.04.01.04>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Echeverría, B., & Sparling, H. (2024). Heritage language revitalisation and music. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2157006>
- Eguiluz, C. (2009). Apuntes para un abordaje cultural de la lengua escrita. In *Epistemologías en la educación intercultural: Memorias del I Taller sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/epistemologias-en-la-educacion-intercultural.pdf>
- Enríquez, P. (n.d.). *Cultura andina*. Editorial Altiplano E.I.R.Ltda.
- Escobar, J. (2018). El bilingüismo en el aula y la traducción pedagógica: análisis de seis expresiones japonesas. En A. Signoret, A. Rodríguez, J. Flórez, & R. Delgadillo (Comps.). *Teoría y práctica del bilingüismo: experiencia y aproximaciones para su estudio*. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/566/4/566.pdf>
- Espinoza, W. (1987). *Los incas: Economía, sociedad y estado en la era del Tahuantinsuyo*. Amaru Editores. <https://libros.kichwa.net/wp-content/uploads/2020/07/los-incas-Valdemar-Espinoza-Soriano.pdf>
- Fernández, A. (2007). Género y canción infantil. *Política y Cultura*, (26), 35–67. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26702603.pdf>

- Fernández, S. (1995). El cancionero : una estructura dispositiva para la lírica del Siglo de Oro. *Bulletin Hispanique*, 97(2), 465-492. https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1995_num_97_2_4879
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Servicios Koinonia. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gajardo, Y., & Mondaca-Rojas, C. (2020). Oralidad Andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile. *Interciencia*, 45(10), 488-492. https://www.redalyc.org/journal/339/33964792008/html/#redalyc_33964792008_ref24
- García, I., & De la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3), 162-175. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>
- García, N. (2025). Las técnicas de expresión oral desde un contexto comunicativo: A través de una revisión literaria. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1415>
- Godenzzi, J., & Beauclair, N. (2017). Literatura oral en los Andes y la Amazonía. In R. Chang-Rodríguez & M. Velázquez (Eds.), *Historia de las literaturas en el Perú* (Vol. 1). Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.casadelaliteratura.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Historia-de-la-literatura-Vol-1-1.pdf>
- González, E., & Del Pino-Díaz, F. (2013). *Aprender e instruir en los Andes: siglos XV-XVI* (Vol. 1). Derrama Magisterial.
- Grillo, E. (1990). El lenguaje en las culturas andina y occidental moderna. In *Cultura Andina Agrocentrica*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/cultura-andina-agrocentrica.pdf>
- Gugenberger, E. (1995). Conflicto lingüístico: el caso de los quechuahablantes en el sur del Perú. In K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica: nuevos enfoques* (pp. 183–201). Iberoamericana: Vervuert. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5248>
- Hevia, R. (2003). Educación y diversidad cultural (R. Hevia, Ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161306>
- Hofmann, A. (2016). Niños, niñas y jóvenes en los Andes surperuanos sobre monstruos marinos melodiosos y mujeres-pep seductoros: las sirenas entre género, paisaje y raza en oralidad, visualidad y televisión. *Indiana*, 33(1), 39–67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=247046764003>

- Julca-Guerrero, F. (2009). Word Borrowing and Code Switching in Ancash Waynu Songs. *Language, Meaning, and Society*, 2. <https://minio.la.utexas.edu/webeditor-files/anthropology/pdf/felix20julca20-20final.pdf>
- Kuoda Authors. (2025). *The Revival of Quechua: Peru's Ancient Language Lives On*. Kuoda Travel. <https://www.kuodatravel.com/blog/revival-quechua-perus-ancient-language/>
- Kvietok, F. (2021). Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.292>
- Lee, S. (2025). *The Power of Bilingualism in Shaping Cultural Identity*. Number Analytics. https://www.numberanalytics.com/blog/the-power-of-bilingualism-in-shaping-cultural-identity#google_vignette
- Lienhard, M. (1988). Pachakutiy Taki: Canto y poesía quechua de la transformación del mundo. *Allpanchis*, 20(32), 165–195. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/Allpanchis/article/view/956/1309>
- Mariscal, J. (2025). Andean Music and its Relationship with the Community, Nature, and the Cosmos. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 25(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v25i3.4566>
- Mendoza-Mori, A. (2020). Lenguas y culturas originarias en la construcción de identidades: Las oportunidades del quechua. In O. Gómez, S. Herrera, & F. Lomelí (Eds.), *Caleidoscopio verbal: Lenguas y literaturas originarias* (pp. 32–39). https://scholar.harvard.edu/sites/scholar.harvard.edu/files/americo/files/oportunidades_des_quechua.pdf
- Mendoza-Mori, A. (2022). Siminchikkuna: Reclamar las lenguas indígenas para la nación peruana. In M. Noles (Ed.), *Reflexiones sobre el Perú: Más allá del Bicentenario* (pp.77–90). https://scholar.harvard.edu/files/americo/files/siminchikkuna_mendozamori.pdf
- Meza, D., Estrada, K., Franco, J., Pazmiño, G., Luzuriaga, L., & Rodríguez, C. (2024). La música como vehículo cultural: Impacto de las canciones en la identidad y cohesión social. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 55–68. <https://doi.org/10.69516/xbfv6g57>
- MINEDU. (2013a). Estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión y expresión oral en castellano como segunda lengua. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4959>
- MINEDU. (2013b). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: Una propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3112>

- MINEDU. (2018a). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5971>
- MINEDU. (2018b). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5960>
- MINEDU. (2021). *¿Cómo realizamos la caracterización lingüística en la educación intercultural bilingüe?* Ministerio de educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8786>
- MINEDU. (2022). *Orientaciones para realizar las adaptaciones curriculares en el nivel de educación primaria*. Ministerio de educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8339>
- MINEDU. (2024). *¿Cómo desarrollamos las competencias de Lengua Originaria como Segunda Lengua en educación inicial intercultural bilingüe?* Minedu. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/11229>
- Mires, A. (1996). *Lo que cuento no es mi cuento: Cultura andina y tradición oral*. ACKU QUINDE: Asociación Andina.
- Montoya, R. (1996). Música chicha: cambios de la canción andina quechua en el Perú. In M. Baumann (Ed.), *Cosmología y música en los Andes* (pp. 483–496). Iberoamericana: Vervuert. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1027120>
- Mujica, L. (2001). Aculturación, inculturación e interculturalidad: los supuestos en las relaciones entre “unos” y “otros”. *Fénix: revista de la Biblioteca Nacional del Perú*, (43–44), 55–78. <https://doi.org/10.51433/fenix-bnp.2001-2002.n43-44.p55-78>
- Murillo, M. (2022). *La ludica (karaoke) como herramienta pedagogica para el fortalecimiento del habla y la escucha del inglés en los estudiantes del grado octavo del colegio campestre Jaime Garzon*. Fundación Universitaria los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/ed2bf517-888e-4f07-80eb-2e04c3ae9676/content>
- Núñez, I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie4922102>
- Oxa, J. (2009). Algunos indicios para una epistemología de la oralidad quechua. In *Epistemologías en la Educación Intercultural: Memorias del II Taller sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/epistemologias-en-la-educacion-intercultural.pdf>
- Pacheco, A. (2021). *Lengua y cultura quechuas I*. Ediciones Madrigal.

- Pedrero, E., Moreno, O., & Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 23(2), 11-26. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28056733002.pdf>
- Pennycook, A. (2002). Mother tongues, governmentality, and protectionism. *International Journal of the Sociology of Language*, (154), 11–28. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/1097/3/2004002857.pdf>
- Pérez, J., & Zavala, V. (2010). Aspectos cognitivos e ideológicos del motoseo en el Perú. *Congresos Internacionales de la Lengua Española*. <https://congresosdelalengua.es/valparaíso/paneles-ponencias/lengua-educacion/perez-zavala.htm>
- Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 27–58. <https://doi.org/10.34236/rpie.v2i2.9>
- Petrozzi, C. (2009). *La música orquestal peruana de 1945 a 2005: Identidades en la diversidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Helsinki]. <https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2016/11/Tesis-Clara-Petrozi.-2009..pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
- Ramos, D., & Ulloa, V. (2024). *Sistematización de Estrategias de Enseñanza Pedagógica que Aportan a la Lengua Quechua y las Sabidurías Ancestrales en la Educación Primaria EIB*. [Tesis de licenciatura, EESPP Pukllasunchis]. <http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/handle/PUK/138>
- Rea, C., & Torres, M. (2023). *Cancionero como recurso didáctico para revitalizar el kichwa en el nivel Inserción a los Procesos Semióticos de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Huayna Cápac*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.unae.edu.ec/items/35efce41-7fc4-4c5a-8e0d-b8453ba30e4c>
- Rengifo, G. (2001). *Identidad cultural y lenguaje*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/identidad-cultural-y-lenguaje.pdf>
- Rengifo, G. (2005). *Ser Wawa en los Andes. "A mí me gusta hacer chacra"*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Ser%20wawa%20.pdf>

- Rengifo, G. (2008a). *Conversación andina y escritura*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/3iskay-yachay-conversacion.pdf>
- Rengifo, G. (2008b). *El Iskay yachay y Paya yatiwi en las comunidades andina*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/1iskay-yachay-origenes.pdf>
- Rengifo, G. (2009). Descentralizando las funciones del sector educación. *Revista de Educación y Cultura*. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/tarea72.pdf>
- Renker, T. (2014). El uso del quechua en el Perú: Una investigación de identidad y performance cultural. *Honors Theses and Capstones*, 174. <https://scholars.unh.edu/honors/174>
- Roldán, A. (2021). *La lengua oral y las prácticas comunitarias como espacio educativo alternativo*. Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/general/la-lengua-oral-y-las-practicas-comunitarias-como-espacio-educativo-alternativo/>
- Romero, M. (2013). La oralidad como forma posible de construcción del conocimiento. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (44), 91–105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18532860007>
- Sadiqzade, Z. (2024). The Impact of Music on Language Learning: A Harmonious Path to Mastery. *Euro-Global Journal of Linguistics and Language Education*, 1(1), 134–140. <https://doi.org/10.69760/zma1bn56>
- Salinas, J. (2013). Memoria cultural andina en el canto quechua peruano del siglo XX. Reseña de La sangre de los cerros. Urqukunapa Yawarnin. *Memoria cultural*, 5(10). <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3672/2950>
- Santoyo, J. (2025). La música andina como pilar de perseverancia histórica identitaria suramericana. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 20(38), 13–28. <https://doi.org/10.14483/21450706.21997>
- Soledispa-Castro, W., & Zambrano-Loor, T. (2021). El canto como medio de desarrollo de destrezas musicales en los niños de educación básica. *Polo del conocimiento*, 6(12), 1540–1555. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9373844.pdf>
- Trapnell, L. (2008). Conocimiento y poder: Una mirada desde la educación intercultural bilingüe. *Revista Argumentos*, (4). <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/conocimiento-y-poder-una-mirada-desde-la-educacion-intercultural-bilingue/>
- Trapnell, L. (2025). *Los escritos de Tsirapa: Lucy Trapnell Forero, una vida dedicada a la Educación Intercultural Bilingüe* (E. Burga, I. Estabridis, F. Santos, & A. Chirif, Eds.). IWGIA. <https://iwgia.org/es/recursos/publicaciones/5629-los-escritos-de-tsirapa-lucy-trapnell-forero,-una-vida-dedicada-a-la-educaci%C3%B3n-intercultural-biling%C3%BCe-%20.html>

- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Banco Mundial, PROEIB, Andes. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/autor/eloy-neira>
- Tubino, F. (s.f.). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- UNESCO. (2024). *Conoce cómo la UNESCO impulsa la revitalización de tres lenguas indígenas en la Amazonía peruana*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/conoce-como-la-unesco-impulsa-la-revitalizacion-de-tres-lenguas-indigenas-en-la-amazonia-peruana>
- Valladolid, J. (2019). *Cosmovisión campesina andino-amazónica y agricultura campesina andina*. PRATEC. <https://pratec.org/cursos/pdfs/cosmovision-andina-julio-valladolid.pdf>
- Vargas, G. (2017). Recurso Educativos Didácticos en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Revista "Cuadernos"*, 58(1). http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- Vargas, K. (2026). *Microtonalidad andina: Caminos compositivos entre tradición y experimentación sonora*. [Tesis de bachillerato, Universidad Federal da Integração Latino-Americana. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/9634>
- Vásquez, C. (2013). La luz y el sonido en la obra de José María Arguedas: una propuesta de musicología andina. In C. Esparza, M. Giusti, G. Núñez, C. Pinilla, G. Portocarrero, C. Rivera, E. Rizo-Patrón, & C. Sagástegui (Eds.), *Arguedas: la dinámica de los encuentros culturales*. TOMO II. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/227b6f11-e68e-40f6-a213-24f21939cc23/content>
- Vázquez, W., & Maigua, G. (2020). *Canciones infantiles con pertinencia cultural: una estrategia didáctica activa para la enseñanza-aprendizaje del Kichwa con alumnos de 2do año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Suscal"*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a9eb4cda-1de4-446f-8e6b-5274d15aa9b7/content>
- Velázquez, G. (2025). *El desarrollo del niño bilingüe en los tres primeros años de vida*. Voces Montessori. <https://www.montessorimx.com/post/el-ambiente-preparado-para-el-adolescente>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *PROCESOS, Revista Ecuatoriana de Historia*, (12). <http://hdl.handle.net/10644/1364>

- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/3310>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131–152.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
<http://hdl.handle.net/11354/1041>
- Zavala, V. (2006). La oralidad como performance: un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. *BIRA*, 33, 129–137.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/114512>
- Zúñiga, M., Sánchez, L., & Zacharías, D. (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe: lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. PLANCAD, Plan Nacional de Capacitación Docente, Ministerio de Educación.

ANEXOS

Anexo 1: Guía De Observación Del Uso Oral Del Quechua

I. Categorías e indicadores de observación

Categoría	Indicadores	Registro descriptivo
Uso del quechua	Empleo espontáneo del quechua en interacciones	
	Frecuencia de uso (alto, medio, bajo)	
	Contextos donde se utiliza (juego, clase, recreo, etc.)	
Expresiones orales	Palabras o frases recurrentes en quechua	
	Uso de canciones, juegos verbales o expresiones culturales	
Actitudes hacia el quechua	Disposición para hablar en quechua	
	Reacciones emocionales (vergüenza, orgullo, indiferencia)	
	Influencia de pares en el uso de la lengua	

Uso y evitación	Situaciones en las que se usa el quechua	
	Situaciones en las que se evita el quechua	
	Factores que influyen (docente, contexto, compañeros)	



Anexo 2: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LA RECOPIACIÓN DE CANCIONES Y SABERES CULTURALES (COMUNIDAD FORTALEZA)

I. Datos generales del entrevistado(a)

- Nombre (opcional):
- Edad:
- Rol en la comunidad (sabio/a, madre/padre, comunero/a, músico, otro):
- Lengua materna:
- Fecha:
- Lugar:

II. Ejes temáticos y preguntas orientadoras

Canciones tradicionales de la comunidad

- ¿Qué canciones en quechua recuerda de su niñez o juventud?
- ¿Podría cantar o recitar alguna de ellas?
- ¿En qué momentos se cantaban estas canciones (siembra, cosecha, fiestas, juegos, pastoreo, etc.)?
- ¿Quiénes solían cantar estas canciones (niños, adultos, familias, comunidad)?

Significado y contenido de las canciones

- ¿Qué enseñanzas o mensajes transmiten?
- ¿Estas canciones están relacionadas con la vida en la chacra o con las estaciones del año?

Transmisión de las canciones

- ¿Cómo aprendió usted estas canciones?
- ¿Actualmente se siguen enseñando estas canciones a los niños? ¿Cómo?

Saberes culturales

- ¿Ha escuchado historias o relatos sobre sirenas en la comunidad?
- ¿Cómo son esos seres según lo que le han contado?
- ¿Qué enseñanzas o advertencias transmiten estas historias?
- ¿Conoce a alguien que haya tenido un encuentro o experiencia con una sirena?
- ¿Qué animales son importantes en la comunidad (aves, ganado, animales silvestres)?
- ¿Existen historias o creencias relacionadas con los animales?
- ¿Algunos animales anuncian eventos (lluvia, peligro, cambios en el clima)?
- ¿Cómo se cuidan los animales?
- ¿Qué prácticas tradicionales existen para protegerlos?
- ¿Hay rituales o costumbres relacionados con los animales?

Anexo 3: TESTIMONIO: ADRIÁN SALLO

En San Cristóbal, el arrendatario pue de la hacienda. Nosotros a él le veníamos a acompañar haciendo el cargo, con las danzas, organizando la fiesta en rotación. Mis papás hacían ese cargo. Entonces yo veía que esa fiesta, por ejemplo, tenía arpa, mandolina, bandurria; era orquesta, pues. En la comunidad, mi papá tocaba bien la bandurria; después tengo un tío, Víctor, Ceferino; ellos tocaban bien la bandurria y la mandolina en ese tiempo, para danza y otras cositas. Pero de ahí para adelante, a otros jóvenes no les he visto; no, ya no utilizan la bandurria. Ahora utilizan la guitarra.

No sé si alguna vez has... bueno, todos sabemos que en la cosmovisión occidental podríamos decir “la fe mueve montañas”. En el mundo andino, en la cultura andina, nosotros no decimos “la fe mueve montañas”. En la cultura andina decimos hinam chay, “así es”, “simplemente así es”. Entonces, cuando ellos te dicen así —los padres, nuestros ancestros, los abuelos— que dicen así, entonces ellos nos están diciendo porque así es. Ahí tú creas interiormente, tú creas un conocimiento y lo haces tuyo, y empiezas a vivir con ese conocimiento. Si te dicen “hay una sirena”, es tal cual. Y por eso llevan las bandurrias y los otros instrumentos pa’ que lo tiemple la sirena. Ah, entonces para nosotros es: nos han dicho así, así es, así era.

Pero, te conté, ¿no?, de este testimonio cuando venía con mi papá de noche. A mi papá, qué escucharía pues. Él está borrachito, tocando su quena, respondiendo, y yo acompañando como niño. No escuchas nada, no ves nada, pero mi papá sí. Respondiendo: “Wayqichay, kaytañam hamuchkani”, empieza a meterse allá abajo, al balcón. Pero yo: “Papá, no hay nadie”. “Es que me están llamando, son mis amigos”. Y yo no escucho nada. Entonces, esas cosas, de alguna manera, a mí me hacen pensar que efectivamente sí hay la sirena. Y los otros testimonios que cuentan mis compañeros también, esas cosas van ratificando ese conocimiento. Eso nos hace pensar que hay sirena.

Bueno, antes, con más razón, o sea, había una forma de creer, de vivir con esa concepción. Pero ahora, por ejemplo, al interior, por el río que se pasa... antes no había camino. Hay una cataratita, phaqcha alta. Ni los jóvenes mismos se atrevían; uno que otro se atrevería a pasar, los demás no pues. Entonces tú mirabas al fondo: era un mundo oscuro para pasar debajo del río. Tenías miedo, nadie se atrevía. Pero ahora que hay camino, hay escaleras, todo el mundo pasa; haces grupo, pasas. Entonces ya pues, nosotros decimos: “ya está manso ya”, ya no hay por qué tener miedo. Chay hinam chay.

Respecto a la canción “saqsaywamanpi”: De pronto tú escuchas la canción “Saqsaywamanpi ch’ulla kutilla tuparqanchik”, ya pues, pero es nuestra vivencia también, pues. Muchas veces, cuando hay la fiesta del Inti Raymi o simplemente no es la fiesta, sino cualquier otro día en tu cotidiano, nuestro camino pasa por ahí y vienen visitantes de la

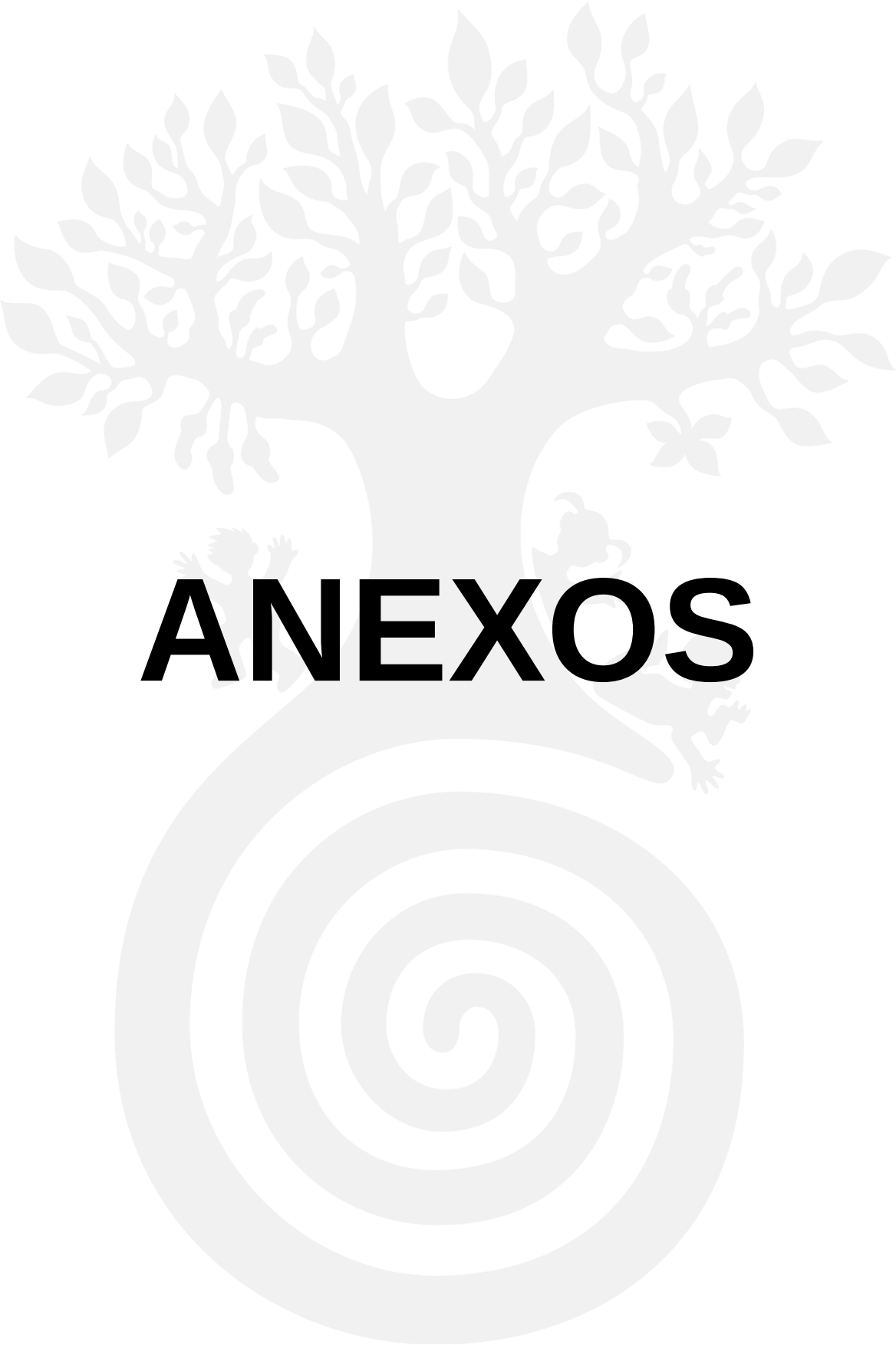
ciudad, de otras partes. Entonces, de pronto, con alguien te encuentras. Entonces eso, pues, la vivencia que has pasado, eso mismo dice la canción. Entonces, al toque, nos identificamos con la canción.

Respecto a la canción compuesta “chakan mayupi sirenitay”: Me parece bien, el otro día yo conversaba con vecinos de la comunidad, con los compañeros de Pucará, en una reunión de era una matrimonio nos encontramos, nos sentamos en la misma mesa, conversamos y de pronto ellos empiezan a hablar de Patron San Cristobal porque ya se aproximaba la fiesta y cosas así. Pero en mi mundo mío por ejemplo yo ya no tengo mucha fe en el patron San Cristóbal, yo respeto, ellos piensan así, tengan una experiencia de hacer su cargo, todo lo que acontece relacionado con el patrón san cristobal, respeto tal cual como ellos piensan. Pero, este, no comparto muchas cosas porque, bueno, para ellos, este, si ellos conversan así como yo converso con la pachamama o con las otras deidades, conversan con tanta fe, hacen su cargo, y el patron de alguna manera les bendice y les va bien que bacán ¿no? lo mismo pasa pues con nosotros, chakan, la pachamama si nosotros igual con todo el respeto, con toda la fe practicamos ponemos en práctica lo que pensamos, igual la naturaleza te va a bendecir ¿no? Entonces, yo pienso que al niño no solamente, no sé pues, hacerle de cocimiento por decir solamente de la pachamama, sino toda, todo lo que a su alrededor pueda ver posibilidades de que conozca, si tiene oportunidades de conocer otras culturas, otras religiones, que conozca, igual de la pachamama, igual conoce, y ellos van a tener mayor posibilidad, bueno de decir pues ¿no? mira mi parecer o mi forma de pensar es así y sacan su conclusión, pero si solamente le cegamos con una posibilidad, como, no sé pues, para ponerte un ejemplo, conozco una, compañeros que estan muy centrados en la religión evangélica que para ellos la única verdad lo que ellos es su religión, después no hay otra verdad, te cierras en ahí con tu hijos, te cierras entonces le cierras pues el camino de aprendizaje a tus hijos, mejor que conozcan todas las que hay por conocer.

Sobre chita t'inkay: “San juanchay, chitaschay, haku pasapusun”. Y al momento de... roceabas como si fuera mistura, le roceabas con harina; si no tenías harina, con (no se logró escuchar en la grabación). Entonces, pero es ese momento donde tú cantas eso: “haku pasapusun, wasinchikta, chakranchikta, llaqtanchikta”, algo así. Cantaban pues las señoras; los varones no sé por qué sería, por la propia cultura los varones más tocaban y las mujeres eran las que cantaban, algo así era. **¿Quisiera saber cuándo se realiza?** Una noche antes pues, las vísperas del día 24 se hace la fiesta; el día central sería el 24 de San Juan ¿no? Pero su víspera, en la noche, se hace la fiesta. Entonces, cuál es la intención: entonces, para la cultura andina, tú conversas con tus animales, conversas con tus plantas, como si fueran personas. O sea, entonces, en esa conversación siempre tienes que pasar la vibra. Entonces, la intención es un poco eso: transmitir la buena vibra, de

productividad. Inclusive, este, cuando, recuerdo por ejemplo, cuando en el ritual, la fiesta del corral, sacaban un amanecer bailando, con la mistura, con la harina. No iban abuelitos, no iban niños, sino la primera pareja era un joven y una... varón y mujer, pero jóvenes entre veinte, treinta años, porque ellos están en esa edad de... para la cultura andina, en edad de [...] porque están en la edad fértil. Entonces, tú al cantar, al jugar, en ese coqueteo, tú transmites la buena vibra de, en este caso, para la reproducción. Entonces, eso es pues el sentido de la fiesta.

Testimonio del zorrito: Te dije que, a los zorritos chiquititos en el cerro pues encuentras debajo de las rocas así, y su mamá pues, bueno, de día se irá pues ¿no? a conseguir comida, les deja a las crías en ahí. La crías a medida que van creciendo van saliendo. Entonces, en eso, ellos habían ahorcado, han hecho su soguilla de paja y les han ahorcado a los zorritos. Y cómo será, el Apu, la misma naturaleza, quién les avisará, cómo será, pero de pronto el zorro viene en la noche y justamente llega a la casa de las personas quienes habían matado los zorritos. Y a pesar que tiene su perro, a pesar que está cerrado el corral, no sé cómo abre el zorro, las ovejas lo saca hacia el campo, empieza a matar una por aquí y más adelante otro, y en el trayecto va matando y arrea lejos. Y entonces eso, por ejemplo, me ha contado mi mamá. Y aveces cuando mata uno puede comer un poquito, un pedacito, pero no termina de comer, lo deja ¿no? Sino es como una acción de venganza, mata por aquí y lo deja, arrea más adelante otro, mata por ahí y lo deja. Pero si ella, el zorro, no sabía que quiénes habían matado su cría, entonces hay una comunicación directa con la naturaleza, y ellos por alguna señal de la naturaleza, por una comunicación que nosotros no comprendemos hasta ahora, es un misterio para nosotros, cómo es que los se han enterado ¿no? pero pasa eso. Desde esa vez nos han enseñado, nunca podemos, ya sea zorro, ya sea un pajarito, ya sea cualquier otro animal, nosotros por las puras no podemos estar matando, estamos para compartir con ellos, para convivir. Entonces, desde ahí en adelante, en vez de odiar al zorro, ahora tienes que decirle qataycha “qataycham hamuchkasqa, wakinqa ninku compadre hamuchkasqa”, en otros contextos seguramente con otro nombre. Haces que sea de tu parentesco ahora, ya no está parte de tu enemigo, sino es parte de un parentesco, parte de tu ayllu.



ANEXOS



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Soncco León, Omar Ramiro identificado con D.N.I. N° 73938218, código de matrícula N° 73938218, del Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis de Cusco.

Autor del trabajo de la tesis titulada: ***Canciones que Hablan: Fomento del Uso Oral Significativo de la Lengua Quechua a Través de Canciones en Niñas y Niños de la IE 501358 Salkantay***

DECLARO BAJO JURAMENTO, la autenticidad de la tesis, siendo resultado del trabajo personal, que no se ha copiado, que no se ha utilizado ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier tesis, obra, artículo, memoria etc. (en versión digital o impresa), sin mencionar de forma clara y exacta su origen o autor, tanto en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros que tengan derechos de autor.

Así mismo los documentos originales serán entregados si así lo estimen conveniente.

En caso de no respetar los derechos de autor y hacer plagio, asumo y me sujeto a las sanciones académicas y/o legales que esto implique.

Cusco, 27 de julio de 2026

Soncco León, Omar Ramiro
DNI N°: 73938218

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN DE REGISTRO Y PUBLICACIÓN DE PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Al depositar su obra en el Repositorio Institucional de la EESP Pukllasunchis, el autor concede a la Asociación Pukllasunchis, una licencia no exclusiva sobre su creación y el logro del propósito enunciado.

Datos del Autor			
Nombre(s) y Apellidos:	Soncco León, Omar Ramiro		
DNI / C.E.:	73938218	Teléfono:	906999450
E-Mail:	omarsoncco.eib2020@pukllavirtual.edu.pe		

Datos de la Investigación		
☐		Trabajo Académico
☐		Trabajo de Investigación
☒		Tesis
☐		Artículo Académico
☐		Libros y/o Capítulos de Libro
☐		Otros, especificar en Anexo "A" adjunto. (Ver Cuadro)

Título:	Canciones que Hablan: Fomento del Uso Oral Significativo de la Lengua Quechua a Través de Canciones en Niñas y Niños de la IE 501358 Salkantay		
Asesor:	Mg. Farfán Huamán, Miguel Ángel		
Año:	2026	Programa de Formación:	Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Licencias

A. Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el registro y publicación en acceso abierto de mí:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| ☐ | Trabajo Académico |
| ☐ | Artículo Académico |
| ☐ | Libro y/o Capítulos de libro |
| ☐ | Trabajo de Investigación |
| ☒ | Tesis |

en el Repositorio Institucional de la EESP Pukllasunchis. Con esta autorización de depósito otorgo a la Asociación Pukllasunchis, una licencia no exclusiva para reproducir (en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación), distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la EESP Pukllasunchis, creados o por crearse, tales como el Repositorio Institucional Digital, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y a veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

Declaro que el presente:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| ☐ | Trabajo Académico |
| ☐ | Artículo Académico |
| ☐ | Libro y/o Capítulos de libro |
| ☐ | Trabajo de Investigación |
| ☒ | Tesis |

es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha publicación no infringe derechos de autor de terceras personas.

La EESP Pukllasunchis consignará el nombre del autor o los autores, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- | | |
|-------------------------------------|---|
| ☒ | SI, autorizo que se deposite inmediatamente de acceso abierto. |
| ☐ | SI, autorizo que se deposite y publique de acceso abierto a partir de la fecha: |
| ☐ | 01 Año |
| ☐ | 02 Años. |
| ☐ | 03 Años. |
| ☐ | NO, autorizo. |



FIRMA

27 de julio del 2026

FECHA

DECLARACIÓN DE REVISIÓN DE ESTILO

* Lo siguiente es OPCIONAL, pero es importante porque el *Licenciamiento Creative Commons* fija las condiciones de uso de su tesis en la Web. Si desea obviar esta parte, vaya a la última hoja, coloque su firma y fecha para completar su autorización.

B. Licencia Creative Commons: Otorgamiento de una licencia Creative Commons

Si usted concede una licencia Creative Commons sobre su publicación, mantiene la titularidad de los derechos de autor de ésta y a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de ésta, siempre y cuando reconozcan la autoría correspondiente, bajo las condiciones siguientes:

MARQUE	TIPO LICENCIA	DESCRIPCIÓN
	 RECONOCIMIENTO CCBY	Esta licencia permite a otros distribuir, mezclar, ajustar y construir a partir de su obra, incluso con fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original. Esta es la licencia más servicial de las ofrecidas. Recomendada para una máxima difusión y utilización de los materiales sujetos a la licencia.
	 RECONOCIMIENTO-COMPARTIRIGUAL CC BY-SA	Esta licencia permite a otros re-mezclar, modificar y desarrollar sobre tu obra incluso para propósitos comerciales, siempre que te atribuyan el crédito y licencien sus nuevas obras bajo idénticos términos. Cualquier obra nueva basada en la tuya, lo será bajo la misma licencia, de modo que cualquier obra derivada permitirá también su uso comercial.
	 RECONOCIMIENTO-SINOBRADERIVADA CC BY-ND	Esta licencia permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se trasmita en su totalidad, reconociendo su autoría.
	 ROCONOCIMIENTO-NOCOMERCIAL CC BY-NC	Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, y aunque en sus nuevas creaciones deban reconocerle su autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.
X	 RECONOCIMIENTO-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL CC BY-NC-SA	Esta licencia permite entremezclar, ajustar y contribuir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.
	 RECONOCIMIENTO-NOCOMERCIAL-SINOBRADERIVADA CC BY-NC-ND	Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

 FIRMA	27 de julio del 2026 FECHA
---	---

Datos del Autor			
Nombre(s) y Apellidos:		Soncco León, Omar Ramiro	
DNI:	73938218	Teléfono:	906999450
E-Mail:	omarsoncco.eib2020@pukllavirtual.edu.pe		

Datos de la Investigación		
		Trabajo Académico
		Artículo Académico
		Libro y/o Capítulos de Libro
		Trabajo de Investigación
	X	Tesis
		Otros, especificar:

Título:	Canciones que Hablan: Fomento del Uso Oral Significativo de la Lengua Quechua a Través de Canciones en Niñas y Niños de la IE 501358 Salkantay		
Asesor:	Mg. Farfán Huamán, Miguel Ángel		
Año:	2026	Programa de Formación:	Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Declaratoria											
Declaro que he leído el <table style="margin-left: 20px;"> <tr><td>☐</td><td>Trabajo Académico</td></tr> <tr><td>☐</td><td>Artículo Académico</td></tr> <tr><td>☐</td><td>Libro y/o Capítulos de libro</td></tr> <tr><td>☐</td><td>Trabajo de Investigación</td></tr> <tr><td>☒</td><td>Tesis</td></tr> </table>		☐	Trabajo Académico	☐	Artículo Académico	☐	Libro y/o Capítulos de libro	☐	Trabajo de Investigación	☒	Tesis
☐	Trabajo Académico										
☐	Artículo Académico										
☐	Libro y/o Capítulos de libro										
☐	Trabajo de Investigación										
☒	Tesis										

en su totalidad, este documento está debidamente referenciado, he hecho la revisión y corrección de estilo de la presente publicación considerando lo señalado en la Guía de Investigación de la EESP Pukllasunchis y del Manual de Estilo de la APA, versión 7.

Asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento y soy consciente que este compromiso de fidelidad tiene connotaciones académicas y éticas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la EESP Pukllasunchis



FIRMA

27 de julio del 2026

FECHA

A: **Coordinación de la Unidad de Investigación**
De: Mag. Miguel Ángel Farfán Huamán
Asunto: Informe dictamen de revisión de tesis
Fecha: Cusco, 7 de mayo, 2026

Me dirijo a usted para hacer de su conocimiento que he revisado la tesis titulada “Canciones que Hablan: Fomento de la Expresión Oral en Quechua como L2 a Través de Canciones en Niñas y Niños de la IE 501358 Salkantay” de autoría del egresado Omar Ramiro Soncco León, del Programa de Educación Inicial EBR / Primaria EIB.

Al respecto de esta revisión encontré lo siguiente:

1. Con relación a estructura y presentación del documento:

El trabajo responde coherentemente a lo sugerido por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis. Cuenta con las características iniciales (portada, resumen, introducción), además desarrolla un cuerpo del documento organizado (capítulo I, II, III, IV, V), presenta también evidencias en los anexos y registra las referencias de las fuentes de información utilizadas. El trabajo es de fácil lectura, se comprende bien la intención del autor y resulta atractivo.

2. Respecto al capítulo I Planteamiento del problema:

Se traza una identificación del problema, presenta argumentos claros en la justificación para el estudio de la investigación y establece una ruta coherente del proceso investigativo con objetivos coherentes, viabilidad, alcances y limitaciones. Puedo destacar que el texto describe claramente el contexto social y académico en el cual se inserta la investigación, así como la claridad de la pregunta y la coherencia entre los objetivos. El documento está correctamente escrito en cuanto a redacción, ortografía. También se aprecia un dominio de la argumentación y un claro manejo de las ideas.

Por otro lado, se observa que el proceso de este capítulo refleja los aspectos mínimos esperados en las políticas de investigación de la EESPP, propuestos en su guía 1 [1 Guía: Capítulo I.docx](#).

3. En cuanto al capítulo II Marco Teórico:

Esta investigación cuenta con nueve antecedentes: tres locales, tres nacionales y tres internacionales, los cuales evidencian que el estudiante se ha detenido a revisar minuciosamente estudios previos para desarrollar el tema elegido, ya que se destaca que utilizó referencias teóricas y/o metodológicas de estos antecedentes para su propio proceso investigativo. También comenta con claridad el uso estratégico que dio a esos trabajos en beneficio de su tesis.

La base teórica que utiliza la investigación, los autores y argumentos a los que hace referencia, son consistentes con el tema, esto significa que las categorías o variables de estudio planteadas en el título y los objetivos, corresponden a los temas desarrollados en la base teórica. Así mismo, se redacta una relación clara con el tema y el desarrollo de la investigación.

Algo destacable de esta tesis es la aglomeración y cruce de propuestas teóricas que el autor ha realizado con rigor y precisión. Su construcción teórica destaca por la complejidad que ha tejido, pero también por el diálogo que ha establecido con los conocimientos culturales propios de la zona andina. También propone una base conceptual clara.

Un aspecto interesante es que entre las fuentes que se nombran para definir o explicar conceptos, incluye expresiones o testimonios de sabios o abuelos.

Por último, se nota que la elaboración de este capítulo II refleja los aspectos mínimos esperados de las políticas de investigación de la EESPP, propuestos en su guía 2 [2 Guía: Capítulo II Marco Teórico](#).

4. En el capítulo III Marco Metodológico:

En cuanto a la descripción del contexto de la investigación, se observa una narración clara que considera aspectos claves, esta descripción ofrece una imagen de la comunidad, escuela o escenario de investigación relacionada al tema de investigación. Además, se ha utilizado adecuadamente una descripción territorial lo cual aporta a su investigación.

La población participante tiene una descripción clara en características diversas, las cuales permiten hacer una relación entre esta población y el tema que se investiga con estas personas.

En cuanto a la metodología cualitativa se comprende el porqué esta metodología favorece su estudio, ya que describe y sustenta con claridad la intención de comprender prácticas y saberes de forma directa y en su ambiente natural. Por otro lado, se describe con claridad y precisión el enfoque y el tipo de diseño (investigación acción participativa), siendo esta descripción fiel a lo realizado. Respecto a la descripción de técnicas, actividades e instrumentos, se aprecia un buen planteamiento y se nota que todo guarda relación entre sí. Finalmente, se aprecia rigor y coherencia en la descripción de las fases del trabajo de campo.

Este capítulo III refleja los aspectos mínimos esperados de las políticas de investigación de la EESPP, y descritos en su guía 3 [3 Guía: Capítulo III Metodología](#).

5. Acerca del capítulo IV Resultados:

Hay un análisis preciso y minucioso de los resultados, el cual se evidencia tanto en el reporte, evidencias, categorización e interpretación de los hallazgos, puesto que narra con detalle y fundamento teórico el proceso que siguió durante el trabajo de campo y brinda pruebas claras de cómo fue construyendo la revisión de sus unidades de análisis. También el trabajo permite demostrar un buen criterio para sistematizar los datos, ponerlos en diálogo con la teoría y generar reflexiones propias (triangulación).

Asimismo, la construcción de su propia interpretación de la información deja ver cómo la investigación ha arrojado beneficios a su práctica docente y, en consecuencia, al desarrollo cultural y educativo de las y los estudiantes.

De esa manera, es evidente que los hallazgos de la investigación son completamente consistentes con cada uno de los objetivos específicos propuestos. Por ende, el resultado en general de la investigación, responde al objetivo general, habiendo alcanzado su propósito de investigación.

Además, la redacción de los resultados, se reporta con evidencias directas y referenciadas en los anexos, como también, la redacción de estos resultados hace un diálogo con los autores revisados en la base teórica, lo cual da un sustento y argumento claro al desarrollo de sus hallazgos.

Se nota que el proceso de este capítulo responde a las políticas de investigación de la EESPP, propuestos en su guía 4 [4 Guía: Capítulo IV Resultados](#).

6. En consideración al capítulo V Conclusiones y Recomendaciones:

Cada conclusión responde a los objetivos específicos y, asimismo, la conclusión general permite visualizar una reflexión interesante en relación al objetivo general.

Por lo anterior, puedo señalar que las conclusiones, reflejan una reflexión interesante que evidencia criticidad y creatividad por parte del estudiante.

Además, este capítulo responde a las políticas de investigación de la EESPP, presentada en su guía 5 [5 Guía: Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones](#).

7. Sobre la redacción, argumentación:

Se observa que el estudiante está construyendo un estilo propio en su redacción, y que incorpora elementos de redacción como conectores, estructura básica, entre otros. Esto hace comprensible su escritura, dejando ideas claras y con un lenguaje que cualquier lector puede comprender.

También se lee el texto con un estilo propio, incorporando formas escritas de castellano andino y expresiones quechuas que dan especial énfasis a ciertas ideas. Los argumentos están sustentados y el estudiante logra un adecuado equilibrio entre las fuentes de información y su producción personal.

8. Estructura, estilo y presentación:

La elaboración de este documento está orientada en la página web de la EESPP, disponible en este link [Guía de Redacción](#) y se evidencia que se tuvo en cuenta todas las indicaciones ahí presentadas. Además, cumple con los estándares de elaboración y presentación de trabajos escritos para la obtención de un título de licenciatura.

Además, las fuentes utilizadas para ampliar su información, cuidan los criterios establecidos en la versión actual de las normas APA que rigen la escritura de documentos en esta institución.

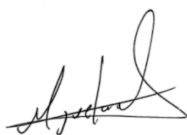
El trabajo en general es atractivo, interesante y considero que aporta a la reflexión sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, hay detalles menores de contenido, colocados en el documento, que pueden reforzar la comprensión del texto y elevar el trabajo a un nivel mayor. Sugiero corregir estos aspectos para tener un documento final.

Por lo anteriormente expuesto, mi dictamen sobre esta tesis es:

APROBADA y lista para iniciar los trámites para su sustentación.

Entrego este dictamen para que su informe sea comunicado a las instancias correspondientes y con copia a las autoras de la tesis.

Atentamente,



Dictaminante: Mag. Miguel Ángel Farfán Huaman
DNI: 45571308
ORCID: 0009-0008-5973-3555

A: **Coordinación de la Unidad de Investigación**
De: Mg. Farah Soraya Milena Mora Leython
Asunto: Informe dictamen de revisión de tesis
Fecha: Cusco, 19 de mayo de 2026

Me dirijo a usted para hacer de su conocimiento que he revisado la tesis titulada Canciones que hablan: Fomento del Uso Oral Significativo de la Lengua Quechua a Través de Canciones en Niñas y Niños de la IE 501358 Salkantay, de autoría del egresado Soncco León, Omar Ramiro, del programa de Educación Primaria EIB.

Al respecto de esta revisión encontré lo siguiente:

1. Con relación a estructura y presentación del documento:

El trabajo responde coherentemente a lo sugerido por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis. Cuenta con las características iniciales (portada, resumen, introducción), además desarrolla un cuerpo del documento organizado (capítulo I, II, III, IV, V), presenta también evidencias en los anexos y registra las referencias de las fuentes de información utilizadas. El trabajo es de fácil lectura, se comprende bien la intención del autor y resulta atractivo.

2. Respecto al capítulo I Planteamiento del problema:

Se traza una identificación del problema, presenta argumentos claros en la justificación para el estudio de la investigación y establece una ruta coherente del proceso investigativo con objetivos coherentes, viabilidad, alcances y limitaciones. Puedo destacar la propuesta del alcance explicativo en una investigación cualitativa. Está correctamente escrito y claro.

También se observa que el proceso de este capítulo refleja los aspectos mínimos esperados en las políticas de investigación de la EESPP, propuestos en su guía 1.

3. En cuanto al capítulo II Marco Teórico:

Esta investigación cuenta con al menos tres antecedentes nacionales e internacionales, los cuales evidencian que el estudiante se ha detenido a revisar estudios previos para desarrollar el tema elegido, ya que se destaca que utilizó referencias teóricas y/o metodológicas de estos antecedentes para su propio proceso investigativo.

La base teórica que utiliza la investigación, los autores y argumentos a los que hace referencia, son consistentes con el tema. Esto significa que las categorías o variables de estudio planteadas en el título y los objetivos, corresponden a los temas desarrollados en la base teórica. Así mismo, se redacta una relación clara con el tema y el desarrollo de la investigación.

Se consideran bases legales correspondientes a los temas de estudio.

Por último, se nota que la elaboración de este capítulo II refleja los aspectos mínimos esperados de las políticas de investigación de la EESPP, propuestos en su guía 2.

4. En el capítulo III Marco Metodológico:

En cuanto a la descripción del contexto de la investigación, se observa una narración clara que considera aspectos claves, esta descripción ofrece una imagen de la comunidad, escuela o escenario de investigación relacionada al tema de investigación.

La población participante tiene una descripción clara en características diversas, las cuales permiten hacer una relación entre esta población y el tema que se investiga con estas personas.

En cuanto a la metodología cualitativa es necesario que se revise el por qué se usa esta metodología en relación con el énfasis en el diseño IAP. A pesar de que se asume que esta metodología favorece a la interpretación de significados de experiencias del grupo participante. Por otro lado, en cuanto a la metodología, se describe con claridad y precisión, el enfoque y el tipo de diseño investigación acción participativa, siendo esta descripción coherente con lo realizado. Respecto a la descripción de actividades e instrumentos, están bien planteados.

Este capítulo III refleja los aspectos mínimos esperados de las políticas de investigación de la EESPP, y descritos en su guía 3.

5. Acerca del capítulo IV Resultados:

Hay un análisis preciso y minucioso de los resultados, el cual se evidencia tanto en el reporte, evidencias e interpretación de los hallazgos.

De esa manera, es evidente que los hallazgos de la investigación son completamente consistentes con cada uno de los objetivos específicos propuestos. Por ende, el resultado en general de la investigación, responde al objetivo general, habiendo alcanzado su propósito de investigación.

Además, la redacción de los resultados, se reporta con evidencias directas y referenciadas en los anexos, como también, la redacción de estos resultados mediante la narración de las experiencias en el aula da un sustento y descripción clara al desarrollo de sus hallazgos.

Se nota que el proceso de este capítulo responde a las políticas de investigación de la EESPP, propuestos en su guía 4.

6. En consideración al capítulo V Conclusiones y Recomendaciones:

Cada conclusión responde a los objetivos específicos y, asimismo, la conclusión general permite visualizar una reflexión interesante en relación al objetivo general.

Por lo anterior, puedo señalar que las conclusiones, reflejan una reflexión interesante que evidencia criticidad y creatividad por parte del estudiante.

Además, este capítulo responde a las políticas de investigación de la EESPP, presentada en su guía 5.

7. Sobre la redacción, argumentación:

Se observa que el estudiante está construyendo un estilo propio en su redacción, y que incorpora elementos de la vivencia pedagógica en la estructura básica, entre otros. Esto hace comprensible su escritura, dejando ideas claras y con un lenguaje que cualquier lector puede comprender.

8. Estructura, estilo y presentación:

La elaboración de este documento está orientada en la página web de la EESPP, disponible en este link [Guía de Redacción](#) y se evidencia que se tuvo en cuenta todas las indicaciones ahí presentadas. Además, cumple con los estándares de elaboración y presentación de trabajos escritos para la obtención de un título de licenciatura.

Además, las fuentes utilizadas para ampliar su información, cuidan los criterios establecidos en la versión actual de las normas APA que rigen la escritura de documentos en esta institución.

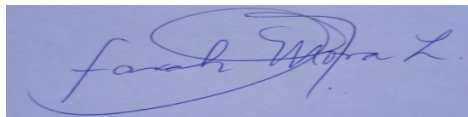
El trabajo en general es atractivo, interesante y considero que aporta a la reflexión sobre la educación.

Por lo anteriormente expuesto, mi dictamen sobre esta tesis es:

Tesis APTA para sustentación

Entrego este dictamen para que su informe sea comunicado a las instancias correspondientes y con copia a las autoras de la tesis.

Atentamente,



Dictaminante: Mg. Mora Leython, Farah Soraya Milena.
DNI: 09940004
ORCID: 0009-0005-8590-3536

TESIS Soncco León Omar Ramiro

By Turnitin

1
**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS**

**PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE**



1
**Canciones que Hablan: Fomento del Uso Oral Significativo de la
Lengua Quechua a Través de Canciones en Niñas y Niños de la
IE 501358 Salkantay**

1
Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación
Primaria Intercultural Bilingüe

AUTOR:

1
Br. Soncco León, Omar Ramiro (ORCID: 0009-0001-6966-9154)

ASESOR:

Mg. Farfán Huamán, Miguel Ángel (ORCID: 0009-0008-5973-3555)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Revitalización y/o fortalecimiento del idioma quechua

CUSCO – PERÚ

2026

TESIS Soncco León Omar Ramiro

ORIGINALITY REPORT

14%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	repositorio.pukllasunchis.org Internet	2199 words — 6%
2	repositorio.upch.edu.pe Internet	347 words — 1%
3	www.repositorio.pukllasunchis.org Internet	145 words — < 1%
4	hdl.handle.net Internet	105 words — < 1%
5	voices.no Internet	98 words — < 1%
6	repositorio.eespjsco.edu.pe Internet	89 words — < 1%
7	repositorio.unap.edu.pe Internet	87 words — < 1%
8	repositorio.unae.edu.ec Internet	85 words — < 1%
9	renati.sunedu.gob.pe Internet	77 words — < 1%
10	alicia.concytec.gob.pe Internet	75 words — < 1%
11	doczz.net Internet	71 words — < 1%
12	ridum.umanizales.edu.co Internet	65 words — < 1%

13	repositorio.unsch.edu.pe Internet	64 words — < 1%
14	documentop.com Internet	60 words — < 1%
15	dokumen.pub Internet	55 words — < 1%
16	dspace.unach.edu.ec Internet	43 words — < 1%
17	livrosdeamor.com.br Internet	38 words — < 1%
18	www.slideshare.net Internet	38 words — < 1%
19	espacio.digital.upel.edu.ve Internet	35 words — < 1%
20	repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe Internet	35 words — < 1%
21	repositorio.ute.edu.ec Internet	35 words — < 1%
22	apirepositorio.unh.edu.pe Internet	34 words — < 1%
23	bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co Internet	33 words — < 1%
24	editorialmarcaribe.es Internet	33 words — < 1%
25	repositorio.cultura.pe Internet	30 words — < 1%
26	repositorio.uiix.edu.mx Internet	25 words — < 1%
27	repositorio.unsaac.edu.pe Internet	24 words — < 1%

28	publicaciones.unad.edu.co Internet	23 words — < 1%
29	repositorio.uladech.edu.pe Internet	22 words — < 1%
30	issuu.com Internet	21 words — < 1%
31	repositorio.eesppjjbtacna.edu.pe Internet	21 words — < 1%
32	observatorio.sena.edu.co Internet	20 words — < 1%
33	www.researchgate.net Internet	19 words — < 1%
34	eduteka.org Internet	18 words — < 1%
35	repositorio.minedu.gob.pe Internet	18 words — < 1%
36	repositorio.ujcm.edu.pe Internet	18 words — < 1%
37	sedici.unlp.edu.ar Internet	18 words — < 1%
38	vsip.info Internet	18 words — < 1%
39	www.unesco.cl Internet	18 words — < 1%
40	addi.ehu.eus Internet	17 words — < 1%
41	editorial.inudi.edu.pe Internet	17 words — < 1%
42	fr.slideshare.net Internet	17 words — < 1%

43	remca.umet.edu.ec Internet	17 words — < 1%
44	www.tdx.cat Internet	17 words — < 1%
45	Carmen López Ferrero, Isolda E. Carranza, Teun A. van Dijk, Manel Lacorte, Javier Muñoz-Basols, Javier Muñoz-Basols. "Estudios del discurso - The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies", Routledge, 2022 Publications	16 words — < 1%
46	es.scribd.com Internet	16 words — < 1%
47	ojs.docentes20.com Internet	16 words — < 1%
48	repositorio-educacion.conahcyt.mx Internet	16 words — < 1%
49	repositorio.undac.edu.pe Internet	16 words — < 1%
50	tudocenteeib.com Internet	16 words — < 1%
51	tesis.pucp.edu.pe Internet	15 words — < 1%
52	imef.furg.br Internet	14 words — < 1%
53	cidico.es Internet	13 words — < 1%
54	docplayer.es Internet	13 words — < 1%
55	www.coursehero.com Internet	13 words — < 1%
56	www.que.es Internet	13 words — < 1%

57	hablaconlahistoria.es Internet	12 words — < 1%
58	www.publishing.omniscens.com Internet	12 words — < 1%
59	www.ww.revistaespacios.com Internet	12 words — < 1%
60	fupvirtual.edu.co Internet	11 words — < 1%
61	rest-dspace.ucuenca.edu.ec Internet	11 words — < 1%
62	rraae.cedia.edu.ec Internet	11 words — < 1%
63	www.mdpi.com Internet	11 words — < 1%
64	Rosaleen Howard. "Multilingualism in the Andes - Policies, Politics, Power", Routledge, 2022 Publications	10 words — < 1%
65	biblioteca.isfodosu.edu.do Internet	10 words — < 1%
66	camp.ucss.edu.pe Internet	10 words — < 1%
67	editorialjogb.com Internet	10 words — < 1%
68	editorialzenu.com Internet	10 words — < 1%
69	es.slideshare.net Internet	10 words — < 1%
70	facultysenate.tamu.edu Internet	10 words — < 1%
71	idus.us.es Internet	

		10 words — < 1 %
72	repositorio.uarm.edu.pe Internet	10 words — < 1 %
73	repositorio.uceva.edu.co Internet	10 words — < 1 %
74	repositorio.uti.edu.ec Internet	10 words — < 1 %
75	repository.usta.edu.co Internet	10 words — < 1 %
76	revistas.udistrital.edu.co Internet	10 words — < 1 %
77	revistasojs.utn.edu.ec Internet	10 words — < 1 %
78	rixplora.upn.mx Internet	10 words — < 1 %
79	simplestyleshop.blogspot.com Internet	10 words — < 1 %
80	www.minedu.gob.pe Internet	10 words — < 1 %
81	www.psicologiacientifica.com Internet	10 words — < 1 %
82	Ángela Martina Bruno Seminario, Ana Kelly Córdova Chuquihuanga, Juan Carlos Santos Arriol. "LAS LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ. UN ANÁLISIS DE SU ESTADO DESDE LA MULTICULTURALIDAD", Prohominum, 2020 Crossref	10 words — < 1 %
83	alfapublicaciones.com Internet	9 words — < 1 %
84	d3pugrm67vf9n7.cloudfront.net Internet	9 words — < 1 %

85	Internet	9 words — < 1%
86	dspace.utpl.edu.ec Internet	9 words — < 1%
87	editorial.redem.org Internet	9 words — < 1%
88	editorialcrisalidas.com Internet	9 words — < 1%
89	politikwissenschaft.univie.ac.at Internet	9 words — < 1%
90	prezi.com Internet	9 words — < 1%
91	repositorio.ug.edu.ec Internet	9 words — < 1%
92	repositorio.una.ac.cr Internet	9 words — < 1%
93	repositorio.uncp.edu.pe Internet	9 words — < 1%
94	repositorioinstitucional.uabc.mx Internet	9 words — < 1%
95	repository.ugc.edu.co Internet	9 words — < 1%
96	revistainvecom.org Internet	9 words — < 1%
97	revistas.siep.org.pe Internet	9 words — < 1%
98	www.clubensayos.com Internet	9 words — < 1%
99	www.computrabajo.com.pe Internet	9 words — < 1%

100	www.uv.mx Internet	9 words — < 1%
101	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 25 (2009)", Brill, 2013 Crossref	8 words — < 1%
102	Carlos-Adrián Cruz, José-Marcos Bustos, Patricia Andrade, Luz-María Flores, Elizabeth López. " Scale to measure motives for car use and personal norms for reducing car use in the metropolitan area of the Valley of Mexico () ", PsyEcology, 2023 Crossref	8 words — < 1%
103	astraeditorialshop.com Internet	8 words — < 1%
104	crosswords.brightsprout.com Internet	8 words — < 1%
105	docs.coalicionfloresta.org Internet	8 words — < 1%
106	grupoblr.com Internet	8 words — < 1%
107	iifhce.hum.umss.edu.bo Internet	8 words — < 1%
108	letras.unmsm.edu.pe Internet	8 words — < 1%
109	ojs.revistaturismoypatrimonio.com Internet	8 words — < 1%
110	portal.amelica.org Internet	8 words — < 1%
111	repositorio.pedagogicochimbote.edu.pe Internet	8 words — < 1%
112	repositorio.uancv.edu.pe Internet	8 words — < 1%
113	repositorio.uasb.edu.ec Internet	8 words — < 1%

		8 words — < 1%
114	repositorio.ucss.edu.pe Internet	8 words — < 1%
115	repositorio.ulvr.edu.ec Internet	8 words — < 1%
116	repositorio.unamba.edu.pe Internet	8 words — < 1%
117	repositorio.unicauca.edu.co Internet	8 words — < 1%
118	repositorio.unife.edu.pe Internet	8 words — < 1%
119	repositorio.unsm.edu.pe Internet	8 words — < 1%
120	repositorio.utc.edu.ec Internet	8 words — < 1%
121	repositorio.uteq.edu.ec Internet	8 words — < 1%
122	repositorioacademico.upc.edu.pe Internet	8 words — < 1%
123	repository.pedagogica.edu.co Internet	8 words — < 1%
124	revista.letras.unmsm.edu.pe Internet	8 words — < 1%
125	revistas.pucp.edu.pe Internet	8 words — < 1%
126	revistas.upt.edu.pe Internet	8 words — < 1%
127	uiem.edomex.gob.mx Internet	8 words — < 1%

128	www.ceapa.es Internet	8 words — < 1%
129	www.enusa.es Internet	8 words — < 1%
130	www.epiloglaser.es Internet	8 words — < 1%
131	www.mp3actual.com Internet	8 words — < 1%
132	www.wikizero.com Internet	8 words — < 1%
133	"Encyclopedia of Language and Education", Springer Science and Business Media LLC, 2008 Crossref	6 words — < 1%
134	Raphaela Henze, Federico Escribal. "Cultural Management and Policy in Latin America", Routledge, 2021 Publications	6 words — < 1%

EXCLUDE QUOTES OFF
EXCLUDE BIBLIOGRAPHY ON

EXCLUDE SOURCES OFF
EXCLUDE MATCHES OFF