

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

EXPERIENCIA EMOCIONAL DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO EN ESCOLARES QUECHUAHABLANTES DE UNA ESCUELA PRIMARIA DE TAYACAJA – HUANCVELICA, 2024

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Psicología

Presenta el bachiller

JIMMY ALAIN FRANK CHAVEZ CONDORI

Presidenta: Elena Roxana Saona Betetta

Asesora: Diana Ruth Sanchez Villena de Magallanes

Lectora: Fabiana Leticia Saavedra Díaz

Lima – Perú

Julio de 2026

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por CHAVEZ CONDORI, Jimmy Alain Frank *, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título: "Experiencia emocional de ansiedad lingüística en el aprendizaje del castellano en escolares quechuahablantes de una escuela primaria de Taya-caja -- Huancavelica, 2024".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de Jimmy Alain Frank CHAVEZ CONDORI ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 6% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 3 del mes de julio de 2026

Atentamente,



Diana Ruth Sanchez Villena de Magallanes

Asesora



Evelyn Flor Modesto Taipe

Secretaria técnica de la Comisión

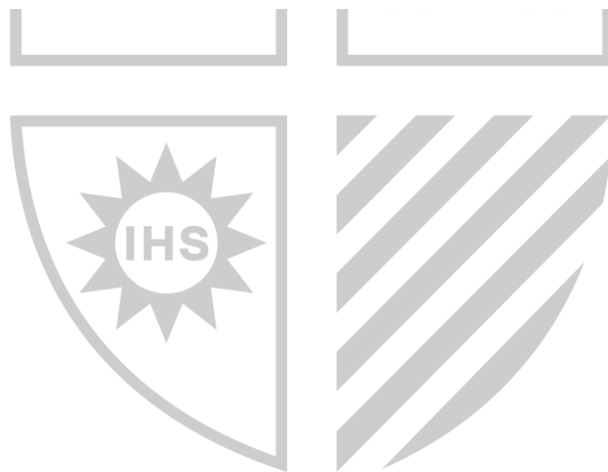
*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

EPÍGRAFE

Ansiedad lingüística, un fenómeno complejo, porque se compone de dos componentes: aprendizaje de una segunda lengua y ansiedad generalizada, donde la utilización de una nueva lengua implica una experiencia emocional positiva o negativa, que tienen el potencial de influir en el rendimiento y en la evolución del aprendizaje teniendo como potencial generar comportamientos particulares asociados a la clase misma: un bloqueo (Horwitz y Cope, 1986)

DEDICATORIA

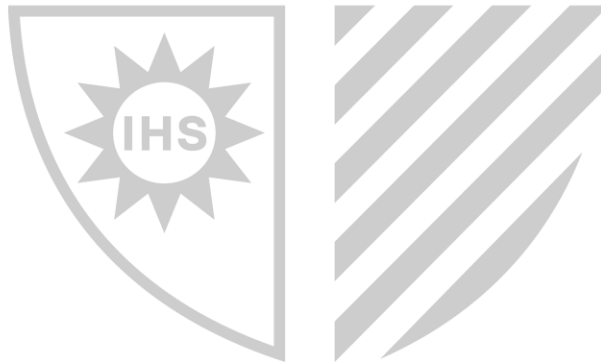
Dedico esta tesis a todos los jóvenes quechuahablantes que en algún momento de su vida académica se han enfrentado a este tipo de experiencia emocional debido a su lengua materna y han podido manejar y enfrentar las diferentes barreras ansiógenas y hoy en día se encuentran cursando estudios superiores en distintos institutos y universidad del Perú y el extranjero.



AGRADECIMIENTO

Un profundo agradecimiento, primero al Buen Dios todopoderoso por sus dádivas y grandes misericordias en mi vida. También deseo dar las

gracias a mis padres y hermanos por su apoyo incondicional y su oración. Asimismo, agradecer a mi prometida por estar siempre ayudándome en todo para forjar en mí un mejor cristiano que sea temeroso del Señor Jesucristo. Finalmente, quiero dar gracias a mi asesora de tesis por la paciencia, la voluntad y su compromiso profesional para sacar adelante este producto de investigación.



RESUMEN

En el Perú, estudiantes quechuahablantes enfrentan un sistema educativo monolingüe el cual genera ansiedad lingüística. La presente investigación tiene como objetivo comprender cómo experimentan y significan la ansiedad lingüística y de qué manera esta se relaciona con su autoconcepto, relaciones interpersonales, desempeño académico y estrategias de afrontamiento de un grupo de estudiantes quechuahablantes de nivel primario de una escuela pública de la provincia de Tayacaja, en el departamento de Huancavelica. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, utilizando entrevistas a profundidad con una muestra de 20 estudiantes quechuahablantes de entre 6 y 12 años. Los resultados evidencian la presencia de ansiedad lingüística manifestada en sentimientos de autorrechazo y temor al fracaso, derivados de las dificultades persistentes en la comunicación y articulación del castellano. Estas experiencias generan temor a la segregación y son percibidos como incompetentes por parte de sus compañeros y docentes hispanohablantes. Esta dinámica emocional se traduce en una amplia gama de emociones negativas, como inseguridad, frustración, desánimo y tensión, las cuales afectan significativamente el bienestar y desempeño escolar de los estudiantes. Se concluye que la ansiedad lingüística en los escolares quechuahablantes se expresa a través de un patrón marcado de inhibición, autoconcepto negativo y miedo al fracaso académico, configurando un impacto profundamente adverso en su experiencia educativa.

Palabras clave: experiencia emocional, ansiedad lingüística, proceso enseñanza-aprendizaje, segunda lengua, estudiantes quechuahablantes

ABSTRACT

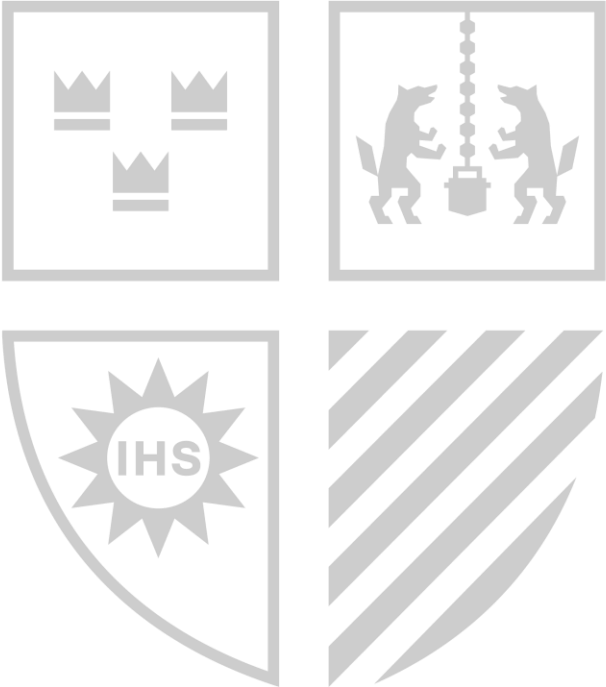
In Peru, Quechua-speaking students face a monolingual education system that generates language anxiety. The purpose of this study is to understand how students experience and interpret linguistic anxiety and how it relates to their self-concept, interpersonal relationships, academic performance, and coping strategies of Quechua-speaking elementary school students at a public school from the province of Tayacaja, in the department of Huancavelica. The research was conducted using a qualitative approach and a phenomenological design, employing in-depth interviews with a sample of 20 Quechua-speaking students aged 6 to 12. The results reveal the presence of linguistic anxiety manifested in feelings of self-rejection and fear of failure, stemming from persistent difficulties in communicating and articulating Spanish. These experiences generate fear of segregation and lead students to perceive themselves as incompetent in the eyes of their Spanish-speaking peers and teachers. This emotional dynamic translates into a wide range of negative emotions, such as insecurity, frustration, discouragement, and tension, which significantly affect the students' well-being and academic performance. It is concluded that linguistic anxiety in Quechua-speaking schoolchildren is expressed through a marked pattern of inhibition, negative self-concept, and fear of academic failure, resulting in a profoundly adverse impact on their educational experience.

Keywords: emotional experience, linguistic anxiety, teaching and learning process, second language, quechua-speaking students

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
1.1. Antecedentes de la investigación.....	16
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	16
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	18
1.2. Concepto de bilingüismo	20
1.2.1. Educación bilingüe e interculturalidad en el Perú	20
1.3. Discriminación lingüística (Definición y formas)	21
1.4. Ansiedad	22
1.4.1. Panorama epidemiológico de ansiedad.....	22
1.4.2. Ansiedad en la etapa preescolar.....	23
1.4.3. Ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua	23
1.5. Ansiedad lingüística.....	25
1.5.1. Definición y características.....	25
1.6. Experiencia emocional de la ansiedad lingüística en contextos educativos	27
1.6.1. Relación entre la ansiedad lingüística y la experiencia emocional en niños	27
1.6.2. Afrontamiento en espacios educativos inmersos en ansiedad lingüística.....	28
1.7. Barreras psicolingüísticas en el aprendizaje del castellano en estudiantes quechuas	29
1.7.1. Barrera psicológicas.....	29
1.7.2. Barrera cultural	30
1.7.3. Barreras lingüísticas.....	30
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
2.1. Enfoque.....	32
2.2. Diseño	32
2.3. Nivel.....	33
2.4. Participantes y muestra	33

2.5. Técnica e instrumento de recolección de información	34
2.6. Procedimiento	36
2.7. Técnica de análisis de información.....	40
2.8. Aspectos éticos y criterios de calidad	40
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	42
3.1. Bilingüismo en los estudiantes quechuahablantes	42
3.2. Interferencias lingüísticas del quechua en el aprendizaje del castellano	44
3.3. Discriminación lingüística por parte de compañeros y docentes castellanoparlantes	46
3.4. Ansiedad lingüística en estudiantes quechuas	47
3.5. Experiencia emocional del estudiante quechuahablante.....	49
3.6. El rendimiento académico en estudiantes quechuas	50
3.7. Recursos de afrontamiento del estudiante quechuahablante.....	51
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	53
4.1. Bilingüismo en los estudiantes quechuahablantes	53
4.2. Las interferencias lingüísticas del quechua en el aprendizaje del castellano	55
4.3. Discriminación lingüística por parte de compañeros y docentes castellanoparlantes	55
4.4. Ansiedad lingüística en estudiantes quechuas	57
4.5. Experiencia emocional del estudiante quechuahablante.....	58
4.6. Rendimiento académico en estudiantes quechuas	59
4.7. Recursos de afrontamiento del estudiante quechuahablante.....	60
Conclusiones.....	61
Recomendaciones	63
Referencias bibliográficas.....	65
Anexos	70



INTRODUCCIÓN

La realidad lingüística del Perú es muy compleja, debido a que hay 48 lenguas nativas. Un total de 4 045 713 peruanos hablan al menos un idioma indígena y sus diferentes formas, ya sea en pueblos originarios o rurales, o en las ciudades grandes. El quechua es el segundo idioma oficial de Perú más hablado, después del castellano, con 3 799 780 hablantes (Instituto Nacional de Estadística [INEI], 2017).

Estudios recientes enfocados en la educación peruana dan cuenta de que esta realidad lingüística y multilingüe del Perú es ignorada pues, la enseñanza de conocimientos y saberes que se brindan principalmente en lengua castellana a las escuelas con poblaciones de lengua quechua trae consigo muchos factores negativos; entre ellos, los problemas de baja autoestima, afectación del autoconcepto, deserción escolar, problemas de identidad, de socialización, entre otros, siendo los niños y adolescentes estudiantes de la comunidad quechua los más perjudicados (Morales, 2015).

El gobierno peruano opera bajo la idea de que lo correcto es hacer lo que beneficie más a la mayoría de la gente (Mill, 2013, p.64), dando así mayor importancia a la inversión en materiales educativos en las lenguas extranjeras bajo el concepto de que permiten el mejor desarrollo intelectual y social del estudiante, mostrando así poco interés en las lenguas originarias (Morales, 2015). Consecuencia de ello es que el sistema escolar peruano no aplica una educación integradora, lo que implica dar opciones, ofrecer recursos y mejorar la oferta educativa en función de las necesidades de los estudiantes y propiciar una escuela inclusiva que eduque de manera contextualizada percibiendo su cultura, su lengua y su contexto (Morales, 2015). Esto se da a pesar de que en el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) se indica que en Perú no hay estudios a nivel nacional acerca de la salud mental de niños pequeños y en edad escolar, y aún menos investigaciones sobre niños que hablan un idioma diferente al español. En

esta línea, el Ministerio de Salud (MINSA, 2018b) indicó que en el Perú, el 3 % de los niños en edad escolar sufre de ansiedad generalizada, la cual es percibida tanto por profesionales de la salud como por los padres de familia, teniendo más prevalencia en estudiantes de zonas rurales, a diferencia de zonas urbanas.

Asimismo, investigaciones como la de Zavala y Almeida (2010) señalan que, a pesar de que en todo el país se dio la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), esta no se ha implementado en su totalidad. Sin embargo, se puede observar las limitaciones que hay para integrarla de manera óptima, ya que cuenta con deficiencias de metodología de enseñanza que el Ministerio de Educación (MINEDU) todavía no considera en su totalidad para erradicar el paradigma normativo y dar una visión más pluralista de la diversidad lingüística. De igual manera, Trapnell y Neira (2004) señalan que los resultados que ha traído la promoción de la EIB han estado estrechamente vinculados al desarrollo de procesos de formación inicial y al desarrollo del Plan de Capacitación Docente EIB. Muchos docentes están promoviendo el desarrollo de la EIB y “están incorporando algunos contenidos referidos a conocimientos y técnicas locales en el currículo, pero hace falta de muchas investigaciones de diferentes áreas como la psicología educativa que implementen herramientas a dichos docentes y sus estudiantes” (Trapnell y Neira, 2004, p.78).

Por lo tanto, la presente investigación, a nivel teórico, aborda la necesidad de indagar la educación desde el ámbito de la psicología aquellos aspectos socioemocionales negativos que provoca el proceso de enseñanza-aprendizaje del español inadecuado en la población estudiantil quechuahablante de colegios bilingües de Perú. A nivel práctico-social, este trabajo ayudará a comprender los diferentes factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español que conllevan a la ansiedad lingüística, lo cual permitirá a los profesionales en psicología, con un énfasis mayor en psicólogos educativos, plantear nuevas formas de intervención y si es posible prevenir algunos comportamientos, conductas y emociones negativas como miedo, frustración, tristeza, desesperación, culpa, entre otros, propios de la ansiedad, que se dan a causa del aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna. Asimismo, se podrían replicar investigaciones de este tipo en lenguas como el aimara, asháninka, wampis, entre otras, que contribuyan a responder a las necesidades educativas, el cuidado y el bienestar socioemocional de los niños peruanos que hablan una lengua originaria.

En el Perú, la enseñanza de conocimientos y saberes en lengua castellana en las escuelas con población quechuahablante se da desde la época de la colonia hasta la actualidad, siendo una exigencia académica por parte de las instituciones del Estado peruano (Morales, 2015). En consecuencia, esta demanda académica ha generado que muchos niños de nivel primario comiencen a sentirse ansiosos de no poder comunicarse en este idioma (castellano), que es diferente de su lengua materna (quechua) (Morales, 2015). Esto trae como resultado que muchos estudiantes quechuahablantes tengan temor de expresar sus ideas y que se sientan segregados por sus compañeros hablantes de castellano. Muchos niños quechuahablantes dejan la escuela por no hablar el castellano con fluidez y porque piensan que no tienen las capacidades académicas que demanda la escuela (MINEDU, 2018).

De los 24 departamentos existentes en el Perú, Huancavelica es el segundo departamento con mayor número de quechuahablantes, siendo un 60 % de la población, y un total de 75 264 niños de 6 a 11 años (El Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017). Frente a ello, según las observaciones realizadas, en las escuelas públicas de nivel primario del departamento de Huancavelica, aprender castellano se ha vuelto requisito para que muchos niños quechuahablantes puedan cursar la primaria, y tiene exigencia continua por parte de las instituciones aun cuando forman parte de los programas de EIB del Estado peruano. La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL-Huancavelica, 2018) de Huancavelica señala que para muchos niños que asisten a escuelas donde se imparten clases en castellano como segunda lengua ha generado que los niños quechuahablantes comiencen a sentir y expresar emociones y sentimientos negativos en su aprendizaje, al presentar dificultades en la comunicación en castellano, y comenzar a demostrar signos de ansiedad como miedo, intranquilidad, sudoración entre otros.

Debido a lo expuesto, mediante la presente investigación se propone evidenciar la manera en que la ansiedad lingüística, que es un concepto que está relacionado con las tareas comunicativas definida como el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua (Horwitz, 2001; Horwitz y Cope, 1986); puede relacionarse con las diferentes experiencias emocionales vividas por los estudiantes quechuas de Huancavelica en sus centros educativos como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma castellano. Por ello, se plantea como pregunta de investigación:

¿Cómo experimentan y significan los estudiantes quechuahablantes de nivel primario de una escuela pública primaria de la provincia de Tayacaja, Huancavelica, la ansiedad lingüística, y de qué manera esta experiencia se relaciona con su autoconcepto, relaciones interpersonales, desempeño académico y estrategias de afrontamiento?, para ello se han planteado como preguntas específicas:

- a) ¿Cómo se constituye la experiencia de ansiedad lingüística en estudiantes quechuahablantes, considerando el contexto de una escuela monolingüe en castellano, las interferencias lingüísticas que enfrentan, la discriminación que experimentan, y las emociones que acompañan esta experiencia?
- b) ¿De qué manera la experiencia de ansiedad lingüística afecta el autoconcepto del estudiante quechuahablante y sus relaciones interpersonales con compañeros y docentes?
- c) ¿Cómo se relaciona la ansiedad lingüística con el desempeño académico del estudiante quechuahablante, y cuáles son los recursos de afrontamiento que movilizan para enfrentar estas barreras psicolingüísticas?

En ese sentido, el objetivo general es comprender y describir cómo experimentan y significan los estudiantes quechuahablantes de nivel primario de una escuela pública de Tayacaja, Huancavelica, la ansiedad lingüística, y cómo esta experiencia se relaciona con su autoconcepto, relaciones interpersonales, desempeño académico y estrategias de afrontamiento. Como objetivos específicos, se plantea lo siguiente:

- a) Comprender cómo se constituye la experiencia de ansiedad lingüística en estudiantes quechuahablantes, analizando el contexto de escolarización monolingüe, las interferencias lingüísticas, la discriminación enfrentada, y las emociones que caracterizan esta experiencia.
- b) Analizar de qué manera la experiencia de ansiedad lingüística afecta el autoconcepto del estudiante quechuahablante y sus relaciones interpersonales con compañeros y docentes.
- c) Examinar cómo se relaciona la ansiedad lingüística con el desempeño académico del estudiante quechuahablante, e identificar los recursos de afrontamiento que movilizan para enfrentar estas barreras psicolingüísticas.

CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para comprender con mayor detalle el contexto de la presente investigación, se hará primero una revisión teórica sobre información relevante sobre estudios realizados en torno a la problemática y los conceptos principales que se usarán en la investigación.

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1. Antecedentes internacionales

Dewaele (2021) llevó a cabo un estudio en London en el que tuvo como objetivo investigar la ideología monolingüe prevalente en instituciones educativas causantes de ansiedad lingüística estructural en estudiantes multilingües de minorías lingüísticas. Específicamente buscaba documentar que la ansiedad no es característica individual sino respuesta a contexto educativo que reprime lengua materna. Para ello utilizó un enfoque mixto con encuestas y entrevistas de experiencias vividas. Los hallazgos revelaron que 78% de estudiantes tenían ansiedad lingüística moderada alta, además, que los estudiantes experimentan pérdida identitaria y sentimientos de no-pertenencia. La conclusión fue que la ansiedad lingüística es estructural y no individual, incluso en contextos monolingües. El problema no es el estudiante, sino el sistema educativo. Cambiar los contextos educativos para valorar el multilingüismo disminuiría la ansiedad y mejoraría los resultados académicos.

Este antecedente es de relevancia porque estudia el contexto de ansiedad lingüística como respuesta estructural y no deficiencia individual.

García (2020) llevó a cabo una investigación en Estado Unidos en el que tuvo como objetivo investigar cómo hablantes bilingües usan su repertorio lingüístico completo y cómo sistemas educativos monolingües activamente reprimen su uso natural,

el cual genera consecuencias negativas para el aprendizaje, identidad y bienestar emocional. La autora compiló análisis crítico de literatura sobre bilingüismo (síntesis de 20+ años de investigación), etnografía en aulas bilingües y monolingües en múltiples contextos, análisis detallado de interacciones estudiante-docente, y estudios de caso longitudinales de estudiantes bilingües. El hallazgo más importante del estudio fue que las escuelas monolingües reprimen por medio de una prohibición explícita, castigan el uso de lengua materna, crean espacios donde solo una lengua es legítima. Concluye que reprimir el translanguaging es violencia educativa. No es una opción pedagógica y que el translanguaging, es un derecho humano fundamental.

De acuerdo con la autora, la represión de la lengua materna no solamente restringe el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, también se constituye en una forma de violencia simbólica y educativa. De este modo, se asume este enfoque para examinar cómo las prácticas monolingües en los contextos educativos peruanos generan vergüenza lingüística e inhibición en los estudiantes de habla quechua, lo que afecta de manera negativa su identidad y rendimiento académico.

Otra investigación es la realizada por los autores Jarie, L. et al. (2017), en la que plantean, con la metodología selectiva ex post facto, evaluar el grado de ansiedad lingüística en 519 alumnos de Aragón (España) que cursan desde primero hasta cuarto año de secundaria. Con ese fin, se empleó la versión en español de la escala FLCA (Pérez y Martínez, 2001) para valorar el aprendizaje del idioma extranjero francés. Los resultados obtenidos indican la presencia de ansiedad lingüística, que se define como la angustia que siente una persona al enfrentarse a una situación en la que tiene que usar un segundo idioma nuevo y no puede desplegar todo su potencial comunicativo. Esto genera que las personas tiendan a reaccionar con nerviosismo cuando hablan, escriben, leen o escuchan en este otro idioma. Dando como conclusión que, en los sistemas educativos europeos, se hace especial énfasis en las dimensiones emocionales y afectivas, poniendo el acento sobre la ansiedad lingüística.

Primero, el presente antecedente internacional ha sido considerado porque a pesar de tener una antigüedad mayor a cinco años, aborda a profundidad las categorías y ejes de esta tesis con una orientación psicológica. Segundo, el presente antecedente parte de un estudio cuantitativo, pero se consideró pertinente para este estudio cualitativo, porque en las recomendaciones señalan que es oportuno para el ámbito de investigación estudiar este constructo psicológico desde lo cualitativo, para conocer el lado inconsciente

de cada persona inmersos en su realidad desde la capacidad de expresar y manifestar su experiencia en palabras con la intención de comprender el fenómeno holísticamente.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Godenzzi (1992) efectuó una investigación en la que tuvo como objetivo entender la enseñanza de conocimientos y saberes en lengua castellana en las escuelas de poblaciones hablante de la lengua originaria. Con un enfoque cualitativo, utilizando el instrumento hoja de vida. Tuvo como resultado, que muchos peruanos quechuas sienten un desarraigo de su lengua materna por la discriminación que experimentan en sus centros educativos y mostrando un desprecio a la lengua quechua trayendo como limitante la enseñanza a las nuevas generaciones, por considerar al quechua como una lengua que arraiga discriminación. Dando como conclusión que la forma en cómo se imparten conocimientos y saberes en el ámbito educativo peruano promueve una reflexión profunda sobre cómo se enseña y se aprende el castellano en escuelas donde la lengua materna de la población estudiantil es originaria o nativa puede traer problemas psicosociales en los estudiantes.

De igual manera, Morales (2015) llevó a cabo una investigación, cuyo propósito fue describir, examinar y aclarar la situación en términos sociolingüísticos educacionales que afrontan los alumnos con interferencias lingüísticas. A través de un diseño etnográfico y un enfoque cualitativo, se examinaron los obstáculos que enfrentan en su comunicación y la discriminación lingüística que sufren al interactuar con otros. Entre los principales resultados, destacan los problemas de autoestima, afectación del autoconcepto, deserción escolar, problemas de identidad, de sociabilización, entre otros, siendo los más afectados los menores de edad de la población estudiantil quechua ayacuchana. Concluyendo que los alumnos quechuas experimentan otra interferencia, la sociolingüística, la cual influye en su desempeño social y académico debido a su incapacidad para adaptarse al entorno educativo. Al final, brinda una reflexión directa donde señala que realidad lingüística y multilingüe del Perú viene siendo ignorada, pues la enseñanza de conocimientos y saberes en lengua castellana en las escuelas con poblaciones de lengua quechua del interior del país trae consigo muchos factores negativos

Del mismo modo, el Minedu (2018) presenta que el castellano en estudiantes quechuahablantes ha generado que estos comiencen a expresar muchas emociones y

sentimientos negativos en su aprendizaje al presentar dificultades en la comunicación del castellano. Lo que ha traído como consecuencia el temor de expresar sus ideas y que se sientan segregados por sus compañeros que son español-hablantes. Dando como conclusión que debido a este factor muchos estudiantes quechuahablantes desertan de la escuela por no hablar el castellano con fluidez porque piensa que no tienen las capacidades que exige la escuela.

Finalmente, la UGEL – Huancavelica (2018) realizó un informe centrificado en el cual señalan que para muchos niños huancavelicanos que asisten a estas escuelas donde se imparten clases en castellano, el hecho de hablar una lengua diferente a la suya propia, que es el quechua, ha llevado a los niños quechuahablantes a empezar a sentir y expresar muchas emociones y sentimientos negativos en su aprendizaje al presentar dificultades en la comunicación del castellano. Dando como conclusión que debido a este factor muchos de estos niños desertan de la escuela, por no hablar el castellano con fluidez y porque comienzan a demostrar signos de ansiedad como miedo, intranquilidad, sudoración entre otros.

Se eligieron los presentes antecedentes para el desarrollo de esta investigación porque abordan tres aspectos fundamentales del estudio:

- el constructo psicológico de la ansiedad lingüística,
- la investigación del fenómeno en su contexto educativo y sociocultural
- la población directamente vinculada con el objeto de estudio, es decir, alumnos que están aprendiendo una segunda lengua.

Asimismo, como se observa, los antecedentes seleccionados corresponden a años anteriores, lo cual se justifica debido a la escasa producción científica reciente que aborde la ansiedad lingüística en el aprendizaje del castellano en población quechuahablante, especialmente en el nivel de educación primaria y en contextos rurales del Perú.

El empleo de estas fuentes permite rescatar las contribuciones teóricas y empíricas que han establecido los fundamentos del análisis del fenómeno, y comprender su evolución conceptual a lo largo del tiempo. De este modo, dichas investigaciones proporcionan referentes válidos y pertinentes que orientan la comprensión del problema, así como la formulación de las categorías de análisis y la interpretación de los hallazgos en este estudio.

1.2. Concepto de bilingüismo

Según el docente lingüista Morales (2015), se designa a la habilidad que tiene una persona para hablar dos lenguas sin preferencia por ninguna de ellas, así como a la presencia simultánea de dos lenguas en una misma comunidad, siempre que la mayor parte de los hablantes sea verdaderamente bilingüe. Dicho autor sostiene que existen diferentes niveles de bilingüismo:

Bilingüe incipiente: aquel bilingüe que está iniciando el contacto con la segunda lengua y que tiene problemas para comunicarse, pero no presenta dificultad con la lengua materna o de origen pues tiene un manejo completo en su vocablo.

Bilingüe subordinado: aquel bilingüe que desconoce por completo las estructuras lingüísticas de la lengua aprendida, pues es alguien que aprende un segundo idioma filtrando su comprensión a través de su lengua materna por la exigencia académica, de manera que la segunda lengua se interpreta y se relaciona con la primera, que es la dominante. Por esta razón, López (1990) señala que el bilingüe encuentra dificultades para dominar el idioma que está aprendiendo.

Bilingüe coordinado: Al dominar ambos idiomas en contacto, no tiene problemas de comunicación porque conoce las estructuras lingüísticas de cada uno.

Por su parte, Ballón (1989) distingue dos tipos de bilingües: El bilingüe perfecto que habla los dos idiomas a la perfección, y el bilingüe imperfecto al que se considera "motoso" porque en su habla ambos sistemas se influyen mutuamente. Este último trae como resultado la discriminación lingüística.

1.2.1. Educación bilingüe e interculturalidad en el Perú

El INEI hizo un censo en el 2017, y de acuerdo con este, en Perú había 3 799 780 personas que hablaban quechua como lengua materna, lo cual equivale al 13,6 % del total de la población. En las 24 regiones de la nación se encuentra presente el quechua. Las que tienen más hablantes del idioma quechua son las siguientes: Huancavelica (66.5 %), Cusco (63.2 %), Ayacucho (70.6 %), Apurímac (76.6 %) y Puno (43.2 %). Existen muchas variedades de quechua; sin embargo, las variedades más conocidas y con más hablantes son el quechua sureño con 2 395 007 de hablantes, y el quechua central con 695 888 hablantes (INEI, 2017).

Huancavelica uno de los departamentos del Perú, que está situado en la parte central occidental del país. Está formado por 100 distritos y siete provincias, y tiene una extensión de 22 131 km². La población proyectada para el 2018 fue de 505498 habitantes. Del total mencionado, el 43.7% (220 886) corresponde a niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con el INEI (2017), el 15.6 % de la población total son niños y niñas de entre 0 y 5 años (78,736); el 14.9 % son niños y niñas de entre 6 y 11 años (75,264); mientras que el 13.2 % corresponde a adolescentes de entre 12 y 17 años (66,886).

Según el informe de la UGEL-Huancavelica (2018), los niños huancavelicanos aprenden la lengua quechua desde sus primeros días de vida, si sus padres son quechua hablantes y si en el cotidiano se imparte esta lengua. Asimismo, en el caso de niños huancavelicanos con un padre bilingüe y el otro monolingüe, el aprendizaje del quechua se da de manera positiva porque el contexto se presta para este aprendizaje. En el caso de los niños huancavelicanos sin padres hablantes del quechua pero que se encuentran sumergidos en el contexto quechua, lo aprenden por la escucha a la edad de 3 a 4 años.

Es por ello que la mayoría de los estudiantes quechuas que estudian en una escuela que enseña los conocimientos en castellano se constituyen estudiantes bilingües, pues la lengua castellana es su segunda lengua y esto produce en ellos muchas interferencias lingüísticas; producto de ello es que el desempeño académico se ve afectado, debido a que los profesores no utilizan un lenguaje accesible a ellos (Melendez y Almidon, 2018).

1.3. Discriminación lingüística (Definición y formas)

Según señala Córdova (2007), la discriminación lingüística es el trato inequitativo e injusto que una persona recibe únicamente por su forma de hablar. Este empleo del lenguaje puede incorporar la lengua o cualquier otro atributo natural del individuo, de su discurso, como el acento, la extensión léxica y la sintaxis.

La Defensoría del Pueblo (2007) señala que hay dos clases de discriminación y esta es respaldada por Morales (2015) donde señalan: por un lado, la *discriminación directa* se refiere a cuando una persona o un grupo recibe un trato distinto y dañino debido a sus rasgos personales, la cual es invocada explícitamente como motivo de la distinción o exclusión deliberada. Por otro lado, la *discriminación indirecta* que está relacionada con

prácticas y acciones que parecen neutras y no discriminatorias, pero generan un impacto perjudicial e injustificado sobre los miembros de un determinado grupo o colectivo.

1.4. Ansiedad

1.4.1. Panorama epidemiológico de ansiedad

Se considera a la ansiedad como epidemiológico porque es un problema de salud público debido a su prevalencia y su efecto en la salud mental, ya que la ansiedad es un estado de preocupación y miedo intenso que se manifiesta en una sensación de inseguridad, temor y aflicción acompañado de angustia ante situaciones cotidianas (Roncal, 2019). Se expresa tanto en forma psíquica (desasosiego, irritabilidad) como física (sudoración, náuseas, temblores entre otros) (Sierra, Ortega, & Zubeidat, 2003).

En los países latinoamericanos, la ansiedad es uno de los trastornos con mayor incidencia y debilitantes, se calcula que el 3,6 % de los hombres y 7,7 % de las mujeres la sufren (OMS, 2016). Con un 9,3 % de su población con trastornos de ansiedad, Brasil es el país de latinoamericano con la tasa más alta. Le siguen Paraguay (7,6 %); Chile (6,5 %); Uruguay (6,4 %); Argentina (6,3 %); Colombia (5,8 %); Perú (5,7 %); Ecuador (5,6 %); Bolivia (5,4 %); Venezuela (4,4 %); Guatemala (4,2 %) y México (3,6 %) (OMS, 2016).

En Perú, el Estudio Mundial de Salud Mental (EMSM) detectó que la ansiedad es uno de los trastornos mentales más habituales, con una prevalencia del 7.9%. Según esta investigación, es relevante destacar que el 90 % de la gente no tiene acceso a la atención de un profesional de salud mental (OMS, 2017). El porcentaje de casos sería incluso mayor, porque el MINSA (2018a) señala que un gran número de individuos afectados no acuden a los servicios sanitarios.

Con respecto a la población que habla quechua, el Perú es una situación especialmente alarmante, de acuerdo con el MINSA (2018), porque más del 60% de los peruanos sin acceso a la atención médica hablan quechua y el 30% son niños. Sumado a ello la experiencia discriminatoria que viven muchos quechuahablantes los cuales les ha causado muchos problemas, siendo los más recurrentes la ansiedad y la depresión (MINSA, 2018).

1.4.2. Ansiedad en la etapa preescolar

La ansiedad en la infancia se encuentra dentro de los temas de investigación entre las alteraciones mentales según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2017), dado que su proyección es a largo plazo; ya que persiste con frecuencia hasta llegar a la adolescencia y afecta al 32 % de este grupo etario (OMS, 2012). Los síntomas de ansiedad en los infantes están relacionados con una alta probabilidad de que padezcan los trastornos depresivos y ansiedad en el futuro. Esto se debe a que, si un niño tiene ansiedad en su desarrollo inicial, esto le deja secuelas para el resto de sus procesos de desarrollo. Asimismo, el Instituto Nacional de Salud (2016) en su documento de Aprobación y publicación de Prioridades Nacionales de Investigación en Salud en el Perú 2016-2021 contempla fomentar estudios sobre los factores de riesgo y protectores relacionados con ansiedad y depresión a lo largo de las diversas etapas de vida.

De acuerdo con la OMS (2012), alrededor de la mitad de los trastornos mentales en adultos comienzan durante la infancia, antes de que el sujeto alcance los 14 años. Los trastornos de ansiedad, según Wang y Zhao (2015) se manifiestan a una edad temprana, con un 9% de prevalencia en la población preescolar, y continúan durante la niñez media y la adolescencia. De igual manera, está relacionado con la aparición posterior de otros trastornos, entre ellos los del comportamiento y la depresión.

Frente a ello, la OMS (2008) señala que la población infantil preescolar con trastornos mentales cada día va en ascenso y muchos gobiernos y entidades del Estado, no destinan presupuesto para brindarles atención.

1.4.3. Ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua

Martinet (1993) indica que el aprendizaje de una segunda lengua diferente a la lengua materna puede comprenderse como el conocimiento de las estructuras sintácticas o semánticas fundamentales y profundas, que representan algunos sistemas emocionales infantiles o acercamientos lógicos en sus relaciones interpersonales. Por su parte, Rubio (2004) sostiene que, en los niños, el aprendizaje de una segunda lengua debería ser más fácil de asimilar porque tienen una gran capacidad de retención, ya que su cerebro está diseñado para desarrollar la capacidad de abstracción, la interacción de habilidades culturales y lingüísticas, la escucha, la adaptabilidad, el criterio y la creatividad.

En respuesta a eso, el proceso de enseñanza y aprendizaje se el proceso de enseñanza y aprendizaje se identifica como la interacción entre los estudiantes y los

profesores con el fin de obtener conocimientos, capacidades y valores. Esto le permite al estudiante enfrentarse a circunstancias que constituyen un desafío para su manera de pensar, sentir y comportarse (Falagán, 2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en un niño será positivo siempre y cuando el docente se tome un tiempo para conocer al niño en concreto y entender su nivel de madurez, sus habilidades, intereses, temores y conocimientos previos o anteriores. Así, el profesor podrá modificar su manera de hablar y enseñar, así como los materiales y las actividades, según los intereses y las necesidades del niño para que este sea el actor principal de su proceso de aprendizaje; caso contrario, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua será negativo y puede resultar ansiógeno para el niño (Rubio, 2002).

En los niños, el aprendizaje de una segunda lengua estará ligado profundamente a una metodología flexible que tome en cuenta que el niño está realizando una desconstrucción de los fonemas, estructuras gramaticales de su lengua materna para poder asimilar el nuevo idioma (Vila, 1993). Por dicha razón, la psicología lingüística toma énfasis en la metodología con que se enseña una segunda lengua, postulando que la metodología de enseñanza debe trabajar esa desconstrucción que hace el alumno, para que de esa manera se pueda introducir lentamente al estudiante en la segunda lengua, sin que esta le cause problemas emocionales como ira, tristeza, melancolía entre otros (Horwitz y Cope, 1986).

La ansiedad es probablemente el componente afectivo que hace más complicado el proceso de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma, ya que a menudo se relaciona con emociones negativas como tensión, inseguridad, miedo, frustración y desasosiego (Arnold, 2000; mencionado en Falagán, 2016). Frente a ello, Tsui (1996) señala que:

Es importante que comprendamos el aprendizaje de idiomas no solamente como un proceso de asimilación de reglas lingüísticas o de involucrarse en actividades comunicativas, sino también como uno en el cual los alumnos están siempre en una posición vulnerable al estar expuestos a evaluaciones desfavorables y al observar que su imagen propia se ve debilitada. (p. 213).

La ansiedad puede tener la capacidad de anular e incapacitar al estudiante, bloqueando y obstaculizando el proceso de aprendizaje. Puede presentarse de distintas formas, y sus causas pueden ser variadas, señala Horwitz y Cope (1986). Asimismo, los autores indican que, en la enseñanza de lenguas, por ejemplo, los métodos y enfoques

contemporáneos pueden empeorar esta situación porque requieren que los estudiantes se comuniquen e interactúen en una lengua que no dominan. Estos métodos y enfoques tienen dos fundamentos principales: la comunicación oral y la interacción (Horwitz y Cope, 1986).

La ansiedad también tiene un impacto en la participación de los alumnos en las actividades realizadas en el salón de clases o en los resultados obtenidos en los exámenes. Debido a que la ansiedad genera estados de nervios y de temor y estos, a su vez, ocasionan que el rendimiento académico reduzca. Esta degradación genera mayor ansiedad en el alumno, lo que sigue deteriorando su desempeño, ya que las preocupaciones provocadas por la ansiedad desperdician la energía que debería emplearse en procesar y memorizar, además de crear un tipo de pensamiento que no ayuda para nada a llevar a cabo la tarea específica (Arnold, 2000, citado en Falagán, 2016, p. 38).

1.5. Ansiedad lingüística

1.5.1. Definición y características

A partir de la década de 1980, un grupo de investigadores comenzó a estudiar el fenómeno conocido como "ansiedad lingüística" o "language anxiety", que es una forma de ansiedad provocada por el aprendizaje y la utilización de un segundo idioma. Horwitz, Horwitz y Cope (1986), pioneros en la identificación de la ansiedad lingüística, la describen como:

Un fenómeno complejo, diferente de la ansiedad generalizada, que está vinculado con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que surgen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma, tiene el potencial de generar comportamientos particulares asociados a la clase misma: un bloqueo. (p. 126)

Asimismo, Horwitz y Cope (1986) señalan que

el temor que se siente ante una circunstancia que requiere el uso de un segundo idioma, con el cual la persona no tiene todo su potencial comunicativo, lo que provoca la tendencia de las personas a reaccionar nerviosamente al hablar, oír, leer o escribir en dicho idioma (p.45).

La ansiedad lingüística se compone de dos componentes: aprendizaje de una segunda lengua y ansiedad generalizada.

Por un lado, el aprendizaje de una nueva lengua requiere la movilización de diversas habilidades complejas como razonamiento crítico, creativo y de adaptación. Por ende, quien aprende esta nueva lengua tiene que crear un enunciado coherente desde su perspectiva del mundo, usando un instrumento lingüístico codificado que está fonológica, gramatical y culturalmente alejado del que utiliza de manera habitual como lengua principal (Horwitz, 2001).

Por otro lado, la ansiedad generalizada implica una desregulación emocional y un uso excesivo de estrategias cognitivas de control porque la preocupación es disfuncional y la cadena de pensamientos es difícil de controlar (Bados, 2015). En los niños, el ciclo de la preocupación suele comenzar con pensamientos como: “¿Y si... sucede algo negativo?”, es el pensamiento que sigue a una serie de reflexiones sobre posibles consecuencias negativas, que conduce a que se muestren conformistas, perfeccionistas o inseguros de sí mismos (Dugas & Robichaud, 2007).

La Psicología positiva aborda la idea de la ansiedad lingüística. De acuerdo con Bolaños (2017), la psicología positiva se enfoca en resaltar el aspecto positivo de la vida, con el objetivo de promover la excelencia humana y elevar su dignidad. Esto se debe a que contribuye a comprender las virtudes y fortalezas que posibilitan que los individuos superen adversidades mediante la aplicación de métodos científicos para formular estrategias preventivas y de mejora en ámbitos clínico, educativo y organizacional.

Frente a ello, la ansiedad lingüística es explicada desde esta rama de la psicología, pues parte de la premisa de que cuando las personas experimentan sentimientos y emociones negativas en distintos contextos, sus formas de pensamiento y acción afectan los patrones de actuación y afrontamiento de las crisis y dejan de optimizar sus propios recursos personales a nivel físico, psicológico y social (Seligman, 2005). El proceso de aprender una segunda lengua puede ser potencialmente generador de ansiedad para los estudiantes, porque no solo se enfrentan a la pérdida de identidad que experimentan, sino también a la artificialidad del proceso comunicativo (Horwitz, 2001). Es aquí donde el apoyo positivo de los docentes y los compañeros es fundamental para poder disminuir la ansiedad en aquellos alumnos que aprenden una segunda lengua, y que puedan desarrollarse de manera competente en el habla y el discurso (Rubio, 2002). En cambio, si a la persona se le impone de manera rigurosa el aprendizaje de una segunda lengua sin tomar en cuenta su cultura, su contexto y sin utilizar una metodología inclusiva,

esto trae como consecuencia emociones negativas definidas como experiencias ansiógenas (Horwitz, 2001).

1.6. Experiencia emocional de la ansiedad lingüística en contextos educativos

Fortaine (2000) define la experiencia emocional en calidad del ámbito subjetivo de la emoción positiva o negativa que siente una persona cuando realiza una acción en un determinado contexto y dicha emoción solo puede ser narrada por quien la ha vivido. En este sentido, la experiencia emocional puede ser comprendida como un fenómeno individual que emerge de la conexión con otro. La persona, al confrontar una situación que puede tener un efecto positivo o negativo sobre ella, evalúa las posibles consecuencias y reacciona emocionalmente de una manera u otra según esa evaluación. Esta reacción emocional lo prepara para la acción y le permite crear una experiencia consciente que puede ser placentera o desagradable, así como cambios fisiológicos, que son el fundamento de la experiencia emocional.

Caballero (2014) señala que el tono hedónico de las emociones, tanto positivo como negativo, las convierte en un elemento esencial en nuestra vida. La experiencia tiene una satisfacción o desagrado que son fundamentales para nuestra adaptación al entorno. Además, las experiencias que involucran emociones tienen mayor importancia y son más valoradas que aquellas que no las incluyen. La experiencia emocional (si algo nos gusta o no) influye en los juicios.

Los estados de ánimo influyen en nuestro razonamiento, ya que a menudo tenemos la tendencia a razonar desde el punto de vista emocional; estas emociones nos capacitan, nos estimulan y nos orientan en relación a nuestro comportamiento. Con frecuencia, buscamos o evitamos situaciones de índole emocional (Fontaine, 2000).

En los estudios de Horwitz y Cope (1986) pioneros en la investigación de la ansiedad lingüística, se plantea la hipótesis de que la utilización de una nueva lengua implica una experiencia emocional positiva o negativa, que tienen el potencial de influir en el rendimiento y en la evolución del aprendizaje de la lengua nueva.

1.6.1. Relación entre la ansiedad lingüística y la experiencia emocional en niños

Serrano et al. (2016) señalan que la ansiedad lingüística se encuentra en los centros educativos, pues los estudiantes deben activar procesos cognitivos para poder

manejar la información al aprender una nueva lengua, pero también tienen que movilizar elementos emocionales como por ejemplo la motivación, el deseo y la empatía. Entonces, “la dimensión emocional es un factor crucial en la educación” (Serrano, Delgado y Escolar, 2016, p.13). Asimismo, el lingüista Marcos-Llinás (2007) enfatiza lo relevante que son las emociones en el rendimiento educativo, confirmando que los posibles contrastes en cuanto al nivel de aprendizaje se originan parcialmente debido a la influencia que tiene la afectividad en el aprendizaje de una lengua nueva distinta a la materna y que altos niveles de ansiedad dificultan tanto el aprendizaje como la puesta en práctica de los conocimientos (Jarie et al., 2017).

Según Rubio (2000), la ansiedad comunicativa, que es un tipo de ansiedad lingüística, obstaculiza la comunicación verbal en una segunda lengua. La práctica de la expresión oral tiene el potencial de generar ansiedad en los estudiantes, no solo debido a la pérdida de identidad que sufren, sino también por la artificialidad del proceso comunicativo (Jarie et al., 2017).

Por ello, los estudiantes no solo se sienten incapaces con este nuevo instrumento de comunicación, sino que además no tiene la oportunidad de comunicarse en su lengua materna y cotidiana, lo que puede generar una situación que daña su autoestima y creatividad, llegando incluso a bloquear el aprendizaje; por lo tanto, ellos se ven como ineficaces. Cuando se le niega a una persona su recurso de lenguaje, se le quita una fracción de su "identidad" y existe el peligro de desencadenar una reacción emocional que cause ansiedad (Jarie et al., 2017).

Este proceso ansiógeno conlleva muchas veces a que muchos estudiantes tengan problemas de mala conducta con sus vecinos, problemas que muchas veces fluctúan y vienen causados por dificultades que presentan estos niños en la escuela y al no poder expresarlo en los ambientes de la institución lo trasladan al nivel social (Marcos-Llinás, 2007).

1.6.2. Afrontamiento en espacios educativos inmersos en ansiedad lingüística

Fortaine (2000) define al afrontamiento como recursos como la confrontación y las herramientas a nivel personal y social que posee el estudiante para afrontar los desafíos y problemas que surgen en un contexto educativo específico. Además, es la capacidad que tiene el alumno para buscar soluciones y nuevas maneras de enfrentar un obstáculo o una barrera lingüística entorno a su aprendizaje de una segunda lengua, pues son las

diferentes estrategias que utiliza el estudiante para la comprensión y retención de la segunda lengua, como el uso de diccionarios, la creación de asociaciones, y estrategias afectivas que promuevan un ambiente de aprendizaje positivo, disminuyendo la ansiedad causada por el aprendizaje de una segunda lengua y aumentando la motivación del estudiante.

1.7. Barreras psicolingüísticas en el aprendizaje del castellano en estudiantes quechuas

Taipe (1998) señala que el niño andino cuyo idioma materno es el quechua, desde el primer contacto, se encuentra con una escuela rural en la que recibe educación en un idioma diferente al suyo y aprende sobre asuntos ajenos a su contexto cultural, histórico y geográfico. Es sencillo imaginar que la escuela, con esa primera impresión, genere en el niño un triple trauma: cultural, lingüístico y psicológico. A este triple trauma se le denomina barreras que aparecen en la comunicación, conocidas como "barreras psicolingüísticas" que se refieren a los obstáculos internos que afectan la comunicación humana, relacionados con procesos mentales como el pensamiento, la comprensión y la expresión del lenguaje. Estas barreras pueden influir en la producción, comprensión y el aprendizaje del lenguaje, ya sea en la lengua materna como en idiomas extranjeros o secundarios (segunda lengua) (Instituto de Democracia y Derechos Humanos – PUCP, 2013).

1.7.1. Barrera psicológicas

Morales (2015) sostiene que se genera un trauma psicológico debido a un proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano inapropiado, pues el niño quechua comienza a asimilar de manera negativa los estereotipos de inferioridad que lo marcarán a lo largo de su vida. El hecho de que los maestros aborden la lengua materna con desdén, por valores, patrones y costumbres locales, genera en el niño desde una edad temprana sentimientos de inseguridad y miedo. El autor señala, además, que las mofas, las interferencias lingüísticas y las críticas hacia su proceso de aprendizaje del español a un ritmo lento aumentan la sensación de dependencia y pueden ir acompañadas de una acumulación de frustraciones y resentimientos que favorecen la emergencia de ansiedad generalizada (Morales, 2015).

1.7.2. Barrera cultural

Pozzi-Escot (1972) señala que en muchos estudiantes quechuas, el aprender castellano les genera un trauma cultural porque violenta su identidad. Parte de este trauma lo alimentan los organismos educativos del Estado peruano por no tener en cuenta la cultura de los estudiantes. La escuela provoca a rechazar lo propio y valorar lo ajeno, produciendo directa o indirectamente que los niños quechuas se avergüencen de ser indígenas, repudiando sus raíces; por lo que se les induce al desarraigo de su identidad y cultura (Pozzi-Escot, 1972). La escuela no se basa en el conjunto de conocimientos que proporcionan orden, coherencia, integración y guía a las acciones de los integrantes de la sociedad rural, ya que estos niños quechuas tienen un conocimiento parcial y limitado de ellos. Los niños traen consigo un cumulo de expectativas, contradicciones y emociones que provienen de su hogar; este proceso ha ocurrido mediante la transmisión de una generación a otra (Morales, 2015). De ahí que el niño, cuando empieza a ir a la escuela, ya tiene incorporados los rasgos, pautas y patrones de su entorno social (Taípe, 1998). En respuesta a esto, los profesores no emplean elementos de la historia y la cultura local como recursos didácticos, sino que usan herramientas de aprendizaje producidos por otras culturas (Zúñiga, 1988).

1.7.3. Barreras lingüísticas

Según Vergara y Valdivia (1982), la adquisición del español en alumnos quechuahablantes causa un trauma lingüístico porque el primer contacto entre los dos idiomas se da en el ámbito escolar. Además, los autores señalan que la escuela se establece como el medio principal para castellanizar y que se ignora que el niño quechuahablante, que está en la edad de escolarización, ha estado formado su lengua (el quechua). Por lo tanto, se comunican, piensan e integran ideas, además de construir argumentos y razonamientos en esa lengua.

Por otro lado, el lingüista Cerrón-Palomino (2003) sostiene que si el niño habla quechua cuando llega a la escuela, lo adecuado y efectivo es que esta institución use este idioma para comunicarse y enseñar al niño, por lo menos en la primera etapa. Para ello, siguiendo la propuesta de Pozzi-Escot (1972), se debe tener en cuenta que el niño quechua, ya posee el sistema fonético de su idioma y una buena parte del sistema morfológico-sintáctico cuando comienza su educación formal. Si no se respeta esto, puede generar dos problemas en el niño: interferencia lingüística y motosidad.

a. Interferencia lingüística

Weinreich (1953) señala que la interferencia lingüística es el fenómeno por el cual una lengua influye en la otra, ocasionando alteración en la producción de sonidos, en el vocabulario y en la construcción de oraciones. Los estudiantes quechuas, quienes poseen una estructura sintáctica y fonémica distinta al español, al aprender castellano presentan interferencias lingüísticas, lo que les genera problemas de autoestima, autoconcepto y una preocupación intensa de no poder emitir y expresar sus ideas en castellano, por medio de un discurso claro sin sustituir las vocales como la *e* por *i* (fideos – fedios) o la *o* por *u* (arroz – arruz). Esto trae como resultado que los estudiantes quechuas sean introvertidos, con poca disposición al diálogo e iniciativa casi nula de participar en el aula.

Según el lingüista Cerrón-Palomino (2003) la motosidad o motoseo en el Perú consiste en:

cualquier tipo de influencia, ya sea directa o indirecta, que ejercen tanto el aymara como el quechua sobre el castellano de aquellos cuya primera lengua es alguno de estos. El hablar motoso abarca las influencias, no solamente de tipo fonológicas, gramaticales y léxico-semánticas sino también los aspectos suprasegmentales de acento, ritmo y entonación (p.89).

Zavala (2010) señala que esta motosidad se traslada a los estudiantes quechuas ya que muchos presentan un trastocamiento de tipo vocálico, lo que significa que muchos de los rasgos fonológico-gramaticales y léxico-semánticos del quechua se mezclan en el castellano. Dicho de otro modo, muchos de los estudiantes emiten palabras del castellano bajo la estructura vocálica del quechua que está constituida solo por 3 vocales (a, i, u) mientras que el castellano presenta 5 vocales (a, e, i, o, u). Ejemplo de esta motosidad es cuanto los estudiantes comienzan a emitir la oración: “vamos a ir a la iglesia el jueves”, y emiten la oración “vamus a er a la eglisia el joivis”. Siendo esto fuente de discriminación y burla por parte de los compañeros castellanohablantes (Cerrón-Palomino, 2003).

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se desarrollarán las características metodológicas y su fundamentación que tiene la presente tesis, incluyendo los aspectos éticos.

2.1. Enfoque

En esta investigación se empleó el enfoque cualitativo, a fin de conocer las diferentes formas en que la ansiedad lingüística se manifiesta a partir de la experiencia emocional de un grupo de estudiantes quechuahablantes de nivel primario de una escuela pública de la provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica. Hernández et al. (2010) manifiestan que

El enfoque cualitativo, en el proceso de interpretación, emplea la recolección de datos sin medición numérica para identificar o modificar preguntas de investigación. Los estudios cualitativos pueden plantear interrogantes e hipótesis a lo largo de todo el proceso: previo, durante o posterior a la recolección y análisis de datos. Con frecuencia, dichas actividades sirven, primero, para detectar cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y contestarlas. La acción indagatoria es dinámica en ambas direcciones: entre los hechos y su interpretación. Es un proceso más bien "circular" que no sigue siempre la misma secuencia, ya que esta cambia según cada estudio particular. (p.7)

2.2. Diseño

Se tomó el diseño de investigación fenomenológico, por dos razones primordiales. Por un lado, porque permite conocer, entender y explicar el significado o sentido que tienen varios individuos, en esta oportunidad estudiantes quechuahablantes, sobre sus propias vivencias, ya sea de un concepto o de un fenómeno. Se enfoca en "qué" se experimenta y "cómo" se experimenta cada situación particular (Creswell, 2007;

Moustakas, 1994 en Creswell, 2007). En este estudio se busca ahondar en cómo la ansiedad lingüística se manifiesta a partir de la experiencia emocional de los estudiantes quechuahablantes en el aprendizaje del castellano en sus centros educativos; y el diseño fenomenológico es relevante ya que se enfoca en describir e interpretar las estructuras básicas de la experiencia vivida, reconocer el sentido del valor pedagógico de dicha experiencia y suponer un enfoque lógico (Creswell, 2014).

Por otro lado, se tomó el diseño fenomenológico, debido a que Trapnell y Neira (2004), a partir de su estudio acerca de la educación bilingüe en niños quechuas, señalan que existe la necesidad de realizar investigaciones contextualizadas en esta población desde diferentes áreas, como la psicología educativa, que implementen herramientas para dichos docentes y sus estudiantes. Frente a ello, la fenomenología en la educación se adapta a las vivencias de los miembros de la comunidad educativa y también al entendimiento del sentido y significado de estas experiencias (Creswell, 2007).

2.3. Nivel

Según el nivel de la investigación, se consideró el alcance exploratorio, puesto que el fenómeno de experiencias emocionales de ansiedad lingüística en estudiantes quechuahablantes es una problemática que aún no se ha investigado en el Perú desde el área de la psicología (Morales, 2015). Este alcance de investigación no tiene la intención de ofrecer las respuestas finales y concluyentes a las preguntas de la investigación, sino explorar el tema con diferentes niveles de profundidad para determinar su naturaleza y tener una mejor comprensión del fenómeno dejando espacio para más investigaciones, debido a que es eficaz para sentar las bases que conducirán a estudios futuros (Creswell, 2014).

2.4. Participantes y muestra

La población que formó parte del presente estudio son estudiantes quechuahablantes de nivel primario de entre 6 y 12 años pertenecientes a la provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica. Se eligieron dichas edades; puesto que, del porcentaje de niños(as) quechuas en Huancavelica, el 14.9 % son niñas y niños de 6 a 11 años que se encuentran en el proceso de aprendizaje del castellano en sus centros educativos (INEI, 2017).

La muestra del presente estudio está conformada por 20 estudiantes de nivel primario de entre 6 y 12 años que hablan y tienen el quechua como lengua materna y pertenezcan a la provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica. Se usó el procedimiento de "bola de nieve" (Babbie y Benaquisto, 2002) en el cual una persona de la población proporcionó información acerca de otra con características similares. Es así como los primeros estudiantes contactados y entrevistados, facilitaron el dato de otros estudiantes que cumplieran con los mismos requisitos, a quienes se les contactó por distintos medios (llamadas telefónicas y WhatsApp).

Los criterios de inclusión de participantes fueron los siguientes:

- Tener como lengua materna el quechua. Esto porque se desea conocer las manifestaciones de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua (Horwitz, 1986)
- Estar aprendiendo el castellano como segunda lengua. Esto permitirá contrastar el constructo principal de la investigación que es la experiencia emocional, y entender que el aprendizaje de una segunda lengua sin los recursos educativos necesarios puede provocar una reacción emocional ansiógena (Jarie et al., 2017).
- Estar cursando estudios en la primaria. Esto porque es la población en la cual la ansiedad lingüística se hace presente (Serrano et al., 2016).
- Estar entre los rangos de edad de 6 a 12 años. Se eligieron dichas edades; puesto que, el 14.9 % de población quechuas en Huancavelica son niñas y niños de 6 a 11 años (INEI, 2017).

2.5. Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica que permitió recolectar la información fue la entrevista y la observación.

El instrumento que permitió recabar la información; fue una guía de entrevista semiestructurada y una guía de observación.

Se empleó este tipo de entrevista como herramienta de investigación porque persigue y busca que el participante se sienta lo bastante cómodo para responder con sinceridad, es adaptable y dinámica, recoge la experiencia del entrevistado para garantizar que la información proporcionada sea de alta calidad, ya que se basa en preguntas

planificadas que son susceptibles de ser modificadas. La capacidad de motivar al interlocutor, aclarar términos, detectar ambigüedades y reducir los formalismos es su ventaja (Creswell, 2014).

Por otro lado, este tipo de entrevista se aplicó porque ya fue utilizada en diferentes investigaciones que giran en torno al fenómeno de esta investigación. Por ejemplo, fue aplicada por el pedagogo Morales (2015); para percibir las interferencias lingüísticas en estudiantes quechuahablantes. Asimismo, por los lingüistas Zavala y Almeida (2010) para percibir la motosidad y sus consecuencias en estudiantes que tienen como primera lengua el quechua.

Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada como instrumento para la recopilación de datos en este estudio que constó de 7 categorías y 22 preguntas. Las categorías se definieron de la siguiente manera:

- **Bilingüismo:** hace alusión al uso de dos lenguas en determinados contextos, siendo una de ellas la lengua materna del sujeto y la otra, lengua aprendida (Cerrón-Palomino, 2003). Esta categoría constituida por 3 preguntas, tiene por objetivo conocer en qué espacio se dio el aprendizaje de la primera lengua y la segunda lengua aprendida y en qué contexto usan cada una, los estudiantes de Tayacaja – Huancavelica.
- **Interferencias Lingüísticas:** Dificultades en personas bilingües cuando se desvían de la norma de uno de los idiomas que dominan a causa del impacto del otro (Zavala, 2010). Esta categoría, constituida por 3 preguntas, tiene por objetivo explorar las interferencias lingüísticas que presentan los estudiantes quechua hablantes frente al castellano.
- **Discriminación lingüística por parte de compañeros y docentes castellanoparlantes:** Es el trato injusto y diferenciado que recibe una persona basándose únicamente en su uso del lenguaje, en el vínculo y la convivencia donde fluctúa emociones, sentimientos, interés, actividades sociales entre otros (Zúñiga, 1988). Esta categoría constituida por 4 preguntas, tiene por objetivo explorar cómo el aprendizaje del castellano en estudiantes quechuahablantes está conectado con las conductas y actos de discriminación dentro de las relaciones interpersonales.

- **Ansiedad lingüística:** Es la aprensión experimentada que siente una persona ante una circunstancia que demanda el uso de un segundo idioma, en el cual la persona no cuenta con todo su potencial comunicativo. Esto ocasiona que los individuos tengan tendencia a responder de manera nerviosa al hablar, leer, escribir o escuchar en ese otro idioma (Horwitz y Cope, 1986). Esta categoría constituida por 3 preguntas, tiene como objetivo percibir la composición de la ansiedad generalizada y aprendizaje de una segunda lengua.
- **Experiencia emocional:** Campo subjetivo de la emoción positiva o negativa que siente una persona cuando realiza una acción en un determinado contexto. Dicha emoción solo puede ser narrada por quien la ha vivido (Fortaine, 2000). Esta categoría constituida por 4 preguntas, tiene por objetivo conocer la experiencia emocional de los estudiantes quechuahablantes asociada a la ansiedad lingüística.
- **Rendimiento académico:** Supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos (Zavala, 2010). Esta categoría, constituida por 3 preguntas, tiene por objetivo conocer si existen emociones que impiden el desarrollo académico de los estudiantes quechuahablantes.
- **Recursos de afrontamiento frente a barreras psicolingüísticas:** Es la confrontación y las herramientas a nivel personal y social que tiene el sujeto y le sirven para hacer frente a las demandas y conflictos que se le presentan en un determinado contexto en el aprendizaje de una segunda lengua (Fortaine, 2000). Esta categoría constituida por 2 preguntas, tiene por objetivo conocer cómo los estudiantes quechuas enfrentan las diferentes experiencias emocionales que se suscitan en sus centros educativos en su aprendizaje del castellano.

Los especialistas en investigación cualitativa y en investigación de la población infantil quechua validaron el instrumento, llevando a cabo una evaluación y sugirieron modificaciones para aumentar la claridad y la pertinencia de las preguntas.

2.6. Procedimiento

Primero, se pasó a la búsqueda de expertos para la revisión y evaluación del instrumento cualitativo. Se contactó con 4 expertos de distintas áreas profesionales que hayan tenido contacto con población quechuahablante a nivel laboral o de investigación.

Entre los expertos se contó con un lingüista, quien realizó una especialización en psicología lingüística y un doctorado en alteraciones neurolingüísticas con población rural quechua. Asimismo, con un psicólogo clínico quien es docente en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, es parte de la Asociación de Investigación Cualitativa en Perú y actualmente se encuentra realizando una maestría en propuestas clínicas con población quechua universitaria. Del mismo modo, con un psicólogo educativo, que se encuentra sumergido en un proyecto que busca adaptar instrumentos psicopedagógicos a población quechua. Por último, se contó con una socióloga que ejecuta proyectos dirigidos a población quechua infantil y forma parte de la Asociación de Investigación Cualitativa en Perú.

Las recomendaciones que hicieron los expertos (evitar preguntas cerradas, eliminar preguntas que se repetían o repreguntaban en otras dimensiones, darles un sentido lógico a las preguntas cuidando los conectores, evitar palabras técnicas en las preguntas porque estaban dirigidas a niños quechuas) fueron puntuales para corregir y modificar la guía de entrevista semiestructurada. En un principio la guía de entrevista estaba constituida por 6 dimensiones y 27 preguntas, luego de las modificaciones con las sugerencias de los expertos se cambió a 7 dimensiones, pero se eliminaron 5 preguntas de las 27 enviadas a revisión, de las cuales quedaron 22 preguntas para la prueba piloto, pues se reformularon muchas preguntas, de tal manera que 2 preguntas que se encontraban en dimensiones distintas se volvieron solo una.

En segundo lugar, se realizó una fase piloto entrevistando a 2 estudiantes quechuahablantes quienes debían cumplir con los criterios de inclusión. Esto se realizó para aclarar las preguntas de la entrevista semiestructurada y comprobar si los alumnos quechuahablantes participantes comprendían estas cuestiones.

El contacto con el primer entrevistado se realizó por intermedio de un profesor que es una persona conocida y que tenía conocimiento de la investigación. Seguidamente se contactó con el primer entrevistado y sus padres para explicarles el objetivo de la investigación y solicitarles su participación. Adicionalmente, se solicitó al participante el contacto con otros estudiantes quechuas que cumplieran los criterios de selección del estudio, es así como se pudo tener contacto con el segundo entrevistado. La recolección de información se inició después de cada aprobación del consentimiento de los padres y el asentimiento de los estudiantes quechuahablantes.

La entrevista con los dos entrevistados se realizó por medio de videollamada por el aplicativo de WhatsApp. Ambos participantes fueron contactados anticipadamente y se pidió el consentimiento informado a los padres y el asentimiento informado para la aplicación del instrumento. Las entrevistas se desarrollaron fluidamente, teniendo una duración de 33 minutos con un entrevistado y 40 minutos con el otro. Es preciso señalar que el primer entrevistado tenía la edad de 10 años y el segundo entrevistado, 7 años. Frente a ello, las respuestas permitieron satisfacer los objetivos para los cuales fue planeada la guía de entrevista, se obtuvo información muy valiosa lo cual dio paso a la profundidad de la entrevista.

Se realizaron dos correcciones al instrumento después del piloto. En primer lugar, se eliminó la pregunta 2 de la primera dimensión, porque resultó un poco difícil para los estudiantes contestar sobre la lengua quechua que hablan sus padres porque consideran que sus padres hablan dos lenguas: castellano y quechua y porque los participantes cuestionaban si la pregunta era en torno a los padres o dirigida a ellos. Asimismo, se pasó a corregir preguntas, que abordaban las relaciones interpersonales de los estudiantes quechuas, puesto que evidenciaron y mostraron sentimientos de tristeza y nostalgia en los estudiantes que después no les dejaban contestar con claridad a las demás preguntas porque lloraban o contaban de manera cargada sus experiencias con sus compañeros y docentes a tal punto que fue la dimensión en la cual se demoró más la entrevista. En tercer lugar, luego de la corrección de la guía de entrevista en el piloto, se pasó a contactar a los estudiantes 20 participantes de la muestra por medio de dos estrategias:

Para las entrevistas, se estableció contacto virtual (videollamada por WhatsApp) con algunos docentes que laboran en la zona de Tayacaja – Huancavelica y con una promotora del Programa Juntos, quien contaba con la base de datos de familias quechuas existentes en la provincia de Tayacaja para explicarles los objetivos del estudio.

Después de ello, se estableció contacto por medio de llamada telefónica con dos padres de familia y se les explicó los objetivos del estudio. Es aquí en donde aparece la primera dificultad en cuanto a la comunicación, pues estos padres de familia eran quechuahablantes y comprendían muy poco de la lengua castellana. Frente a ello, esta dificultad se logró resolver explicándoles en la lengua quechua los objetivos de la investigación, de esta manera aceptaron la participación de sus hijos en la investigación, brindando el número personal de sus hijos para contactarlos. Esta primera dificultad

permitió que se pueda realizar la explicación de los objetivos de la investigación en la lengua quechua a los demás padres de los estudiantes participantes.

Seguidamente, se pasó a contactar a los estudiantes, a quienes se les explicó los objetivos del estudio previamente a su participación en la entrevista. Aquí surge la segunda dificultad: mucha timidez de los estudiantes, pues mencionaban que tenían vergüenza que alguien se entere de sus respuestas al momento de la aplicación de la entrevista. Frente a ello, esta dificultad se logró superar dialogando con los estudiantes y explicándoles las normativas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya sobre las investigaciones, que la totalidad de los datos e información son confidenciales y que solo se usarán seudónimos o categorías, logrando así la empatía y comprensión de los estudiantes, los cuales mostraron disposición de apoyar esta investigación.

Adicionalmente, al término de cada entrevista, se pidió a los estudiantes quechuahablantes que puedan recomendarnos a otros estudiantes que cumplieran con los criterios de selección del estudio. El contacto se realizó por medio de un número de teléfono, para hablarles y explicarles los objetivos del estudio y pedirles su participación. Asimismo, conseguir el número telefónico de sus padres para que puedan dar el consentimiento de la participación de sus hijos en la investigación.

Después de cada aprobación de los padres, comenzó la recolección de información, además de la aprobación de los estudiantes quechuahablantes de participar del estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo por medio de llamadas telefónicas con los participantes que tenían dificultades de conectividad, y mediante videollamada con los estudiantes que contaban con una estabilidad regular de conexión a internet, dependiendo de su disponibilidad de horario. Los participantes firmaron un asentimiento informado, ya que eran menores de edad, y los padres de los participantes firmaron un consentimiento informado que contenía la explicación de los propósitos del estudio. Se estableció que la información sería anónima y confidencial como parte de consigna del investigador. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 35 a 50 minutos. Se grabaron, transcribieron y codificaron estas (llamadas telefónicas), empleando un seudónimo para cada estudiante, con el propósito de proteger la identidad de los participantes en el estudio.

2.7. Técnica de análisis de información

Se aplicó análisis temático descriptivo (Braun y Clarke, 2006) con elementos de análisis de contenidos. El análisis temático agrupó los datos en siete temas. Ello fue complementado con análisis de contenido que revisó no sólo lo que los estudiantes dijeron explícitamente (contenido manifiesto) pero también lo que revelan sus palabras implícitamente (contenido latente). Por ejemplo, cuando alumnos reportaban 'culpa', se analizaba qué verdades más profundas revelaba culpa: internalización de la ideología monolingüe, asunción de responsabilidad por la violencia estructural, etc.

Asimismo, se sintetizó la información que apuntaba y daba respuestas a la pregunta y objetivos de la investigación las cuales brindaban una descripción y una comprensión del fenómeno y sus características.

También se hizo un análisis y una categorización de acuerdo con las indicaciones de Martínez (1999), que sugiere tres pasos: transcribir minuciosamente los contenidos de la información protocolar, dividirlos en partes y, finalmente, categorizar.

De acuerdo con estas directrices, primero se transcribió cada entrevista de manera minuciosa. En segundo lugar, se empleó el software ATLAS.ti para examinar los datos obtenidos en las entrevistas en términos de conceptos e ideas fundamentales, debido a que dicho programa es una herramienta técnica y tecnológica concebida con la finalidad de respaldar la organización, el análisis y la interpretación de información en indagaciones cualitativas. Además de efectuar su comparación y contraste, mejorando los tiempos en la investigación y sacándole el máximo provecho a la información y a los componentes de análisis. En tercer lugar, se clasificaron los datos por medio de palabras que destacaban los eventos más significativos del estudio, y luego se establecieron los códigos que ayudarían a que los resultados fueran interpretados de manera más sencilla. Para la organización de las categorías, la investigación se valió de la Matriz de Categorías propuesta por Levitt (2020) para darle un orden y una secuencia del cómo se plantearon en la sección de los resultados.

2.8. Aspectos éticos y criterios de calidad

Entre los criterios éticos considerados se planteó:

- Consentimiento informado: Necesario obtener el consentimiento informado de los padres previo a la entrevista, y el asentimiento de los niños/as durante está, y conservarlos en el anonimato (Delgado, 2002).
- Cuidado de los participantes: Cuidar la salud mental de los niños quechuas mediante instrumentos bien elaborados y contextualizados, ya que compartirían sus experiencias, emociones y sentimientos. Además, cuidar y supervisar que la aplicación de los instrumentos de investigación no interrumpa el horario académico de los estudiantes.
- Reporte de resultados: Reportar de manera verídica todos los resultados, para que puedan servir para futuras investigaciones (Delgado, 2002).

Entre los criterios de calidad, se planteó:

- Conformabilidad o reflexividad: Los resultados de la investigación tienen que asegurar que las descripciones llevadas a cabo por los participantes sean verdaderas. Esto se logra a través de la comparación de los resultados con los textos existentes y de las transcripciones escritas de las entrevistas (Elliot, 1999).
- Relevancia: Examinar si se alcanzaron los objetivos establecidas en la investigación y comprobar si hubo algún impacto positivo en el entorno o si se adquirió un conocimiento más profundo del fenómeno (Calderón, 2002).
- Consistencia o dependencia: Mediante la utilización de un evaluador externo, así como la explicación minuciosa del proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos, para revisar y comparar la información con la literatura (Calderón, 2002).
- Justificación: Por medio de la documentación del procedimiento analítico, la claridad en la exposición y la coherencia en el planteamiento del proceder del investigador se da cuenta de la relevancia de la investigación y la problemática (Calderón, 2002).
- Transferencia de los resultados: Evaluar y analizar la teoría generada para determinar su aplicabilidad en otros contextos, sin perder la vista la sensibilidad a las variaciones propias de cada muestra (Calderón, 2002).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En la presente sección se presentarán los resultados de acuerdo con los objetivos a los que la información obtenida responde. Los resultados de la presente investigación se dividen en 7 secciones: i) bilingüismo en los estudiantes quechuahablantes; ii) las interferencias lingüísticas en el aprendizaje del castellano en los estudiantes quechuahablantes; iii) discriminación lingüística por parte de compañeros y docentes castellanoparlantes; iv) ansiedad lingüística percibida en los estudiantes quechuas v) experiencia emocional del estudiante quechuahablante frente al aprendizaje del castellano; vi) rendimiento académico en estudiantes quechuas, y vii) recursos de afrontamiento que utiliza el estudiante quechuahablante frente a las diferentes barreras psicolingüísticas que implica el aprendizaje del castellano.

A fin de proteger la identidad de los estudiantes, todos los nombres empleados en las citas son ficticios. Asimismo, todos los participantes entrevistados fueron alumnos quechuahablantes. Finalmente, cabe señalar que las citas presentadas en el presente trabajo de investigación han sido transcritas literalmente tratando de mantener las representaciones lingüísticas (fonológica, léxica, sintáctica, semántica y pragmática) que presentan los estudiantes.

3.1. Bilingüismo en los estudiantes quechuahablantes

Se encontraron diversas manifestaciones mencionadas por los estudiantes sobre su situación de bilingües, siendo los principales:

- a) el aprendizaje de la lengua quechua se da por la interacción familiar e influencia del lugar de origen (Bilingüismo incipiente)
- b) el aprendizaje del castellano se da por exigencia del sector educativo (Bilingüismo subordinado)

- c) el desconocimiento y poca preparación en temas de EIB por parte de los docentes que aplican una enseñanza utilitarista (Bilingüismo Imperfecto que fluctúa en discriminación lingüística).

En cuanto a la primera, se refiere a que el aprendizaje del quechua se dio a causa de la constante interacción de esta lengua entre los familiares (padres, tíos, primos y abuelos). Asimismo, señalan que aprender quechua les resultó fácil y no les trajo ninguna complicación, porque es una lengua con la cual se comunican a nivel de comunidad y al estar inmersos en un lugar donde todos hablan la misma lengua, hace que ellos se perciban como personas iguales, que comparten algo en común que es la lengua.

Yo aprendí el quechua y es mi primera lengua porque mi mamá, mi papá y todas mis familias hablan en quechua y me hablan en quechua y también porque aquí en el pueblo todos se comunican así y pues es fácil aprender pe y no es difícil y todos los que van hablar aquí han aprendido quechua en su casa porque todos nos conocemos (Entrevistado, 8)

En cuanto a la segunda, también se ha encontrado que los estudiantes perciben que el aprendizaje del castellano se dio en ellos por exigencia del sector educativo, señalando que el castellano lo aprendieron cuando ingresaron a las instituciones educativas del Estado, ya que antes de su ingreso estos se sentían cómodos hablando solo en quechua con los miembros de su comunidad porque no había una persona o una figura de autoridad (docente) que les exija hablar de manera “correcta” el castellano.

Yo hablaba el quechua bacán, pero cuando entré a jardín pues ya me comenzaron a enseñar en castellano todo pues y de ahí también en la escuelita ya más exigente, en mi casa nadie me molestaba mi paciencia diciéndome ¡habla bien! (Entrevistado, 4).

Asimismo, en cuanto a la tercera, los estudiantes consideran que el aprendizaje del castellano se dio en ellos, por exigencia constante de los docentes, quienes se supone tienen una preparación en EIB, y porque es requisito para pasar de año y no repetir. Esto los lleva a percibir que el español, al ser una lengua asociada a la exigencia en su aprendizaje desde el ingreso a la Institución Educativa (I. E.), requería más esfuerzo y práctica, en donde no había lugar para fallar, porque de lo contrario estaban condicionados a repetir de año; por otro lado, había docentes que reforzaban esta condición por medio de calificaciones. Antes de iniciar su etapa de aprendizaje del español era distinto, puesto que en sus hogares y lugares de procedencia tenían la libertad de hablar como ellos se sentían más cómodos sin que nadie les corrigiera a cada momento y sin hacerlos sentir mal: *Bueno, yo fue aprendiendo el castellano porque los profesores me exigían y pues*

también era para no jalarme cursos en la escuela, pero en mi pueblo nadie pues me decía nada (Entrevistado, 2).

En esta línea, los estudiantes perciben que existe un desconocimiento y poca preparación de lo que realmente es una EIB por parte de los docentes quienes solamente aplican una enseñanza utilitarista dándole valor únicamente a la lengua español. Esto se refiere a la enseñanza y exigencia del castellano por parte de los docentes, valorizando que el castellano permite mejores oportunidades de desarrollo académico a futuro, dejando de lado, cómo se pueden sentir estos estudiantes y lo que implica para ellos, el aprender una segunda lengua.

El profesor dice que tenemos que aprender a hablar bien y escribir bien el castellano porque eso abre puertas a las personas y da mejor oportunidad cuando vamos a ir a estudiar para ser profesionales, pero no se da cuenta cómo cuesta aprender (Entrevistado, 10).

Mi profesora dice que el que habla castellano bien, en todo lugar puede trabajar y gana buen dinero (Entrevistado, 5)

Asimismo, los estudiantes quechuahablantes perciben un trato diferenciado y discriminación lingüística indirecta por parte de sus docentes. Consideran que su falta de dominio del castellano al participar en clase provoca su segregación y aislamiento de diversas actividades académicas.

Yo siento que me profesor, me trata mal por no saber hablar castellano, no nos dice, pero yo me doy cuenta, cuando dice que los mejorcitos saldrán a declamar y exponer y los que nos equivocamos pues no hacemos nada, y dice que los que saben hablar castellano serán buenos profesionales (Entrevistado, 7).

3.2. Interferencias lingüísticas del quechua en el aprendizaje del castellano

La interferencia del quechua se manifiesta de forma amplia en el castellano de los estudiantes quechuahablantes, cubriendo los niveles fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y discursivo. Este amplio impacto es el que finalmente contribuye a una percepción negativa de esta segunda lengua, el castellano. Aunque, los estudiantes consideran que el castellano les genera la problemática de confusión vocálica al momento de hablar y expresar sus ideas, pues al momento de emitir palabras en castellano existe confusión en las vocales, que es difícil de controlar de manera consciente por parte de los estudiantes. Esto se da a causa de la estructura del quechua, 3 vocales (a, i, u), y en

castellano 5 vocales (a, e, i, o, u), lo cual conlleva a que los estudiantes tengan dificultades en la pronunciación de palabras con mayor carga vocálica.

Lo que no me gusta del castellano es que es medio difícil dominarlo y pues las palabras son medio difíciles y pues quiero decir algo en castellano, pero me confundo en las palabras y pues eso no me gusta, es que tiene muchas vocales y letras pues (Entrevistado, 14).

Como se observa, existe interferencias a nivel oral pero también a nivel escrito que les conduce a la equivocación en la escritura de las vocales del castellano, lo cual produce en ellos motosidad. Esta interferencia frecuentemente proviene de la grafía, considerando que los hablantes de un idioma no dominan la pronunciación del otro con regularidad y, por lo tanto, pronuncian las palabras leídas según su propio sistema fonético. De esta manera, las interferencias en la acentuación de las palabras también se muestran como interferencias léxico-semánticas, en las que cada símbolo tiene su significante y su significado, las estructuraciones de emitir palabras en el habla se ven interferidas por la primera lengua del estudiante y esto genera motosidad (Morales, 2015).

Muchas veces yo hablo una palabra en castellano como arroz, pero de la nada escucho arruz eso sale de mi boca, o sea pienso la palabra, pero cuando hablo pues no sale así, pienso decir vamos y mi boca dice vamus (Entrevistado, 9).

Asimismo, los estudiantes perciben la existencia de interferencia lingüística discursiva al momento de expresar sus ideas en un discurso estructurado por medio del diálogo en la lengua castellana. Esta interferencia se puede entender como errores en la pronunciación a nivel discursivo, ya que la interpretación de expresiones no se reduce a descifrar mensajes, sino a combinar el significado de la oración expresada con las reglas de inferencia y la información contextual, y a determinar qué es lo que el hablante deseaba comunicar, asumiendo que el enunciado sigue principios comunicativos generales (Rubio, 2002). Es por ello que cuando los estudiantes quechuahablantes evidencian interferencia discursiva por su lengua materna, tienen dificultad de expresar sus ideas, sienten temor porque ellos se someten al prejuicio de sus oyentes y a las críticas por haber empleado incorrectamente los elementos discursivos de la lengua castellana (Morales, 2015).

Es que yo hablo y quiero dialogar, pero muchas veces como que siento que lo que hablo no me entienden, pero hablo normal de manera directa y hasta dialogo con mis amigos y patas, pero cuando hablo en castellano, como que siento que ya voy a fallar y pues así pues fallo creo yo (Entrevistado, 17).

3.3. Discriminación lingüística por parte de compañeros y docentes castellanoparlantes

Los estudiantes sienten una valoración de lenguas diferenciada, ya que perciben que a nivel personal ellos valoran más el quechua, pero esto se contrapone como la valoración que le dan los docentes y compañeros. Esto genera en muchos estudiantes que conciben al quechua como una lengua que les agrada hablar y es útil, pero que a la vez es una lengua que genera dificultades al momento de relacionarse con los docentes y los estudiantes castellanohablantes, por las dificultades e interferencias lingüísticas que pueden presentar.

Sabes a mí no me gusta el castellano, pues si lo comparo me gusta más el quechua porque trae menos dificultades, pero los profesores la valoran más [el castellano] no sé por qué, bueno a mí me trae dificultades (Entrevistado, 3).

Frente a ello, a través del discurso de los estudiantes quechuahablantes, se señala que existe discriminación lingüística. Entre los estudiantes que experimentan interferencias lingüísticas, este tipo de conductas y comportamientos suelen ser común, puesto que la valoración lingüística de docentes y estudiantes con respecto al castellano sobre el quechua, genera el uso restringido del quechua en clases bajo la concepción de que el castellano es la lengua que todos los alumnos deben hablar y es calificada como la más académica. Es aquí donde existe una sobrevaloración del castellano por parte de los docentes, y hacen ver a los estudiantes que el quechua es una lengua que no tiene mucha utilidad.

Siempre escucho decir a mis compañeros y mis profesores de las clases que el castellano es mejor, y que si uno tiene fallas en quechua es normal, pero fallar en castellano es feo por eso no se debe utilizar el quechua, para no fallar (Entrevistado, 4).

Para estos estudiantes quechuahablantes, el estar en comunicación e interacción con un grupo de compañeros bilingües en donde la mayoría es quechuahablante genera poco o nada de discriminación o en menor medida, porque existe mayor tolerancia entre los compañeros respecto a las dificultades expresivas.

yo no me junto mucho con mis compañeros que hablan castellano, pero sí con los que sé que hablan quechua y bromeamos y pues hacemos nuestros propios juegos un poco lejos de mis otros compañeros y pues ahí me siento chévere porque todos fallamos y no me fastidian (Entrevistado, 11).

Sin embargo, cuando estos estudiantes quechuahablantes se encuentran con compañeros en donde la mayoría habla castellano, estos estudiantes con interferencias experimentan una variedad de comportamientos normalizadas de discriminación lingüística como apodos, burlas, insultos y risas que conllevan a que el estudiante quechua no tenga el deseo de interactuar ni de participar en clases de manera positiva delante de los compañeros que tienen como lengua materna al castellano, esto es por inseguridad y temor de hablar con fallas, y porque sienten que frente a este tipo de actos discriminatorios los docentes no están ahí para apoyarlos.

Mis compañeros cada vez que fallo me dicen motoso o repiten las palabras que fallo y comienza a reírse, se creen porque saben hablar castellano y pues uno no habla porque puede fallar (Entrevistado, 10).

Del mismo modo, los estudiantes refieren tener problemas de socialización con los compañeros castellano hablantes, teniendo la sensación de no pertenecer al centro educativo ni ser igual que sus compañeros, por lo que recurren al autoaislamiento, como resultado de sus expresiones con interferencias. Cuando se trabaja en equipos, por ejemplo, solo se agrupan entre alumnos quechuahablantes porque se sienten más tranquilos y en más confianza de fallar entre ellos, pero si por casualidad el docente forma grupos y les toca con un estudiante castellano hablante, se sienten presionados en sus comunicaciones.

Mis compañeros que hablan castellano me dicen cosas y se burlan de mí, me dicen tonto o me dicen tú no sabes hablar, por eso cuando me toca hacer trabajo yo los escucho y hago lo que me dicen pinto el papelote o así, pero no expongo y pues no me junto con ellos (Entrevistado, 20).

3.4. Ansiedad lingüística en estudiantes quechuas

Los estudiantes señalan que el proceso de aprendizaje del castellano a través de los diferentes cursos que llevan en su centro educativo y las dificultades que esto les genera, hace que los estudiantes desarrollen ansiedad lingüística que se manifiestan en sentimientos de culpa, lo que les hace sentir inferiores al resto de compañeros, por no poder hablar el español correctamente, mencionando que este factor muchas veces les lleva a que su participación sea limitada y comiencen a sentir rechazo hacia ellos mismos, por no poder desenvolverse al igual que sus demás compañeros castellano parlantes.

Muchas veces pues hablar y aprender claro el castellano es difícil y pues yo me siento culpable porque digo que yo soy el que no sabe hablar y pues soy quechua y no soy como mis compañeros que tienen alto nivel en el castellano por eso siento que soy una inútil y tonta y eso me trae intranquilidad (Entrevistado, 19).

Asimismo, se percibe que muchos de los estudiantes comienzan a tener una imagen negativa de sí mismos, si bien es cierto, reciben el apoyo de sus compañeros quechuas cuando no pueden hablar de manera fluida el español, en ocasiones son los propios maestros quienes a través de comentarios inoportunos hacen sentir mal a los estudiantes, generando que tengan sentimientos negativos como el desprecio y cólera, que produce en estos estudiantes un autoconcepto negativo.

Muchas veces, cuando participo mis compañeros se quedan calladitos y me escuchan y el profesor dice “no estás hablando bien”, tienes que practicar más y eso hace que dentro de mí piense que soy un inútil pues y me da cólera porque no se puede pues, por más que lo intento, y pues digo soy un burro y de ahí ya me bloqueo feo y como que me paralizó (Entrevistado, 13).

Del mismo modo los estudiantes señalan que la utilización del castellano genera en ellos una serie de emociones como inseguridad y nerviosismo, que les produce inmovilización y frustración. Esto porque intentan controlar estas emociones, pero en vez de ello, les genera más ansiedad y sienten que les desborda, es decir, que no lo pueden controlar por voluntad propia, constituyéndose así en un impedimento al momento de querer desenvolverse de manera positiva en las aulas. La exigencia que muchos docentes ejercen sobre el aprendizaje del castellano en los estudiantes quechuahablantes conlleva a que muchos de estos sientan no pertenecer y no merecer estar en los salones de clases, debido a que ellos consideran que su dominio del español no es suficiente; lo cual les conduce a tener la creencia negativa de que no tienen las capacidades necesarias, por un lado, para cumplir las expectativas del profesor, y por otro lado, para formarse como buenos profesionales en un futuro.

¿Sabes?, yo veo que cuando utilizo castellano pues no digo lo que quiero decir por miedo a fallar y que se rían de mí y esto me frustra pues porque me da ganas de llorar, tengo buenas ideas y no puedo comunicarlo porque me pongo nerviosa en clases y creo que si sigo así pues no seré nada en la vida y pues que los profesores no se sienten contentos con lo que uno realiza y pues solo pensar eso me frustra y me pone triste (Entrevistado, 14).

3.5. Experiencia emocional del estudiante quechuahablante

Los estudiantes culpabilizan al castellano por la experiencia emocional que les genera su aprendizaje, señalando que no presentarían sentimientos de tristeza y angustia al momento de hablar en castellano en sus centros educativos si les enseñasen en quechua. Refirieron que el castellano les genera que se encuentren en un estado de alerta e inseguridad donde cualquier situación que pueda pasar en el centro educativo les produce miedo y hace que accionen de manera nerviosa.

Siento que el castellano es muy exigente y eso me hace que me sienta bien triste, sin ganas de hacer nada y que comience a morder mis uñas y titubear, porque no sé en qué momento puedo fallar y estoy como alerta, como bastante ansiosa y tímida (Entrevistado, 4)

La sobrevaloración de la lengua castellana por parte de los maestros genera en muchos estudiantes quechuahablantes sentimientos de miedo, donde estos sienten que no pueden equivocarse porque es símbolo de fracaso y burla, teniendo así la sensación de que sus maestros no valoran los esfuerzos que estos realizan por aprender el castellano. Por consiguiente, la dificultad para entender las clases en castellano y la ausencia de entendimiento y comprensión por parte de los profesores, conlleva a los estudiantes quechuas a una preocupación y miedo rotundo que se somatizan a nivel fisiológico como sudoración, vómitos, dolor de cabeza y picazón en el cuerpo.

Muchas veces, no se entiende al profesor muy rapidito y yo digo en mi mente soy una sonsa, no vales nada y después de eso comienzo a sudar porque pienso que me van a preguntar, no sé, quiero vomitar y bueno el dolor de cabeza es constante cuando me preocupo (Entrevistado, 6).

En esta línea, los estudiantes señalan que se encuentran inmersos en una escuela rural que enseña en un idioma distinto al de su lengua materna, y que le instruye en temas y asuntos fuera de su contexto cultural, histórico y geográfico. Produciendo en ellos, rompimiento de su identidad y sentir que sus docentes les instan a despreciar lo propio y valorar lo ajeno, produciendo directa o indirectamente que estos estudiantes quechuas se avergüencen de ser quechuas.

Mira te digo, ase directo, yo siento que quieren desaparecer el quechua aquí en la escuela, porque casi nada de aquí nos enseñan más cosas de Lima, nos enseñan y la verdad ya da vergüenza y con pena decir que soy de Huancavelica, porque nos van a decir motosos, y aunque me sienta mal siento que no valoran los profesores (Entrevista, 9).

Del mismo modo, indican que no son comprendidos empáticamente por la escuela, ya que sienten que el sistema educativo no considera que, en sus hogares, estos han estructurado su lengua (el quechua); por tanto, hablan, piensan e incorporan conceptos, formulan juicios, argumentos y razonamientos en quechua. Es por ello, que al momento de emitir mensajes en su comunicación verbal comienzan a tener fallas vocálicas y afecta su comunicación no verbal, que termina en conductas ansiógenas.

La verdad, yo puedo decir que me siento como encarcelado, porque en verdad yo quiero hablar bien en castellano, pero mi cabeza piensa una cosa, pero mi boca me traiciona, me falla, y ya pues con eso no se puede así nomás y comienzo a sudar de la nada no sé por qué (Entrevistado, 3).

Asimismo, los estudiantes señalan que el inadecuado proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano, les afecta psicológicamente puesto que comienzan a interiorizar negativamente estereotipos de inferioridad, ya que perciben que la lengua quechua es menospreciada por los maestros, por sus hábitos crean en ellos sentimientos de temor e inseguridad.

En serio, cuando mis profesores dicen que el castellano es mejor, yo me siento terrible o sea mal pues, pues me hace sentir menos como si los de Lima o de Huancayo fueran mejores, y en sí yo me pongo a pensar que, si voy a la ciudad a estudiar, mi conocimiento no serviría para nada y no sé si podré ser algo en la vida o tener profesión (Entrevistado 4).

3.6. El rendimiento académico en estudiantes quechuas

El rendimiento académico de la mayor parte de los alumnos quechuahablantes no es bueno, según ellos mismos lo indican. Esta percepción se basa en el hecho de que los alumnos mismos mencionan tener problemas, principalmente por su dificultad para entender y hablar en la segunda lengua: el castellano. Las dificultades en el habla del castellano en estudiantes quechuahablantes condicionan a que la participación en las actividades académicas sea de manera obligatoria y no por iniciativa propia.

La verdad es que, si yo sé que voy a fallar hablando y me voy a poner todo miedoso, cuando el profesor dice “alguien” yo me quedo calladito y cuando ya me pregunta por mi nombre ahí ya hablo, sino no (Entrevistado 3).

Esto conlleva a la desaprobación de cursos y repitencia de año, por escasa participación en el aula, porque en el sistema educativo del Perú hay una sección de calificación en donde se pide evaluar la interacción en el aula y, como se señaló

anteriormente, muchos estudiantes quechuas por distintas experiencias negativas no interactúan en las aulas para evitar las burlas de los compañeros e incluso de los docentes.

Yo ya he repetido 2 veces, pero me jalaron cursos porque no hablaba nada y pues no hablaba porque no quería que se rían de mí, mis compañeros y mi profesora (Entrevistado 7).

Frente a ello, los estudiantes señalan que a medida que van pasando de año y entran a un nuevo grado en sus II. EE. van superando sus dificultades y mejorando su desenvolvimiento académico. Esto porque tienen conocimiento de la deserción escolar de compañeros y amigos quechuahablantes y esto les incentiva a seguir adelante a pesar de las dificultades que pueda generar el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Yo hablo poquito nomás porque conozco a dos amigos que ya no van a la escuela porque jalaron cursos bastantes y pues comenzaron a ayudar a sus mamás en la chacra y bueno a mí no me gusta eso, por eso como sea trato pues querer hablar, aunque muchas veces me quede callado (Entrevistado, 2).

3.7. Recursos de afrontamiento del estudiante quechuahablante

El tipo de enseñanza que los maestros imparten en las sesiones de clases priorizan el castellano, lo cual genera que muchos estudiantes busquen apoyo en diferentes espacios para contrarrestar estas dificultades.

Se percibe que los estudiantes frente a las diferentes dificultades que les produce el aprendizaje del castellano en sus centros educativos, recurren a la búsqueda de apoyo en familiares mayores que se encuentran cursando estudios en la secundaria y estudios superiores. En este caso, recurren a primos y hermanos, pues los estudiantes consideran que al estar en un nivel de educación más adelantado pueden ayudarles a corregir las dificultades que presentan con la lengua castellana. Del mismo modo, estos estudiantes recurren a profesionales de la comunidad y los que se encuentran en ella (trabajadores del sector salud, trabajadores de la municipalidad y otros docentes) para la práctica de las palabras en castellano y lectura en voz alta de cuentos y escritos.

Yo pido ayuda a mis primos o a mi hermano del colegio y también los que están en instituto que me ayuden y me corrija las palabras que hablo mal y también a las enfermeras de la posta y practico cuando voy a la chacra y hablo fuerte porque nadie me escucha (Entrevistado, 5).

Asimismo, otro recurso de afrontamiento que señalan los estudiantes es la compra de libros y manuales de ortografía para que puedan repasar las palabras del

castellano y poder mejorar su ortografía al momento de plasmar oraciones en sus cuadernos.

Yo le pido a mi papá que me compre libros y cuando viajamos a Huancayo pues busco libros así y yo repaso todos esos libros y los manuales son chévere porque me enseñan cómo escribir y es lo que recomiendan pues mis profesores (Entrevistado, 16).

Del mismo modo, se pudo percibir que existe un recurso de afrontamiento que supone la participación e intervención de los padres de familia de estos estudiantes quechuahablantes. Durante vacaciones, los padres son los interesados en pagar academias de preparación, con el fin de que sus hijos puedan “hablar mejor” el castellano y que puedan participar e intervenir de forma más activa en el aula.

Mis padres son buenos porque en vacaciones ya me meten en una academia para aprender más y ahí me preparan, pues me enseñan cómo hablar en público y me enseñan con paciencia y pues mi papá cada vez que le digo quiero estudiar o prepararme dice ya (Entrevistado, 4).

Frente a ello, los estudiantes, al realizar una comparación entre la preparación que reciben en las academias particulares de la ciudad y las clases impartidas en sus centros educativos, donde se suponen es de EIB, sienten que no existe una persona en la institución que les entienda y comprenda, es decir, no hay docentes calificados en EIB. Es aquí, que estos estudiantes realizan la petición de apoyo para poder contar con docentes que puedan comprender los sentimientos que genera la exigencia del aprendizaje del castellano; y que puedan dialogar con ellos sin criticarlos o mencionarles sus fallas de manera vergonzosa mientras se expresan en esta segunda lengua castellano.

Sería bien bonito que habría alguien me pueda entender, cómo me siento en la escuela y explique a mis profesores, porque en verdad uno se siente triste y da ganas de llorar. En donde me preparaba había una señorita que me entendía y me aconsejaba y me sentía en confianza de decirle cómo me sentía (Entrevistado, 11).

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Este capítulo se dedicará a la interpretación profunda y contextualizada de los significados y experiencias recolectados, conectado con lo que afirman otros autores, con el fin de construir una comprensión exhaustiva de la ansiedad lingüística experimentada por los estudiantes quechuahablantes. La discusión comenzará contrastando las categorías centrales que emergieron del análisis. El objetivo es tejer una narrativa analítica que revele cómo la interferencia del quechua, percibida por los propios estudiantes como un marcador de imperfección, se convierte en la raíz de su evitación y silencio en el aula de castellano, contextualizando estas voces dentro del entorno educativo de Tayacaja, Huancavelica, y aportando una nueva capa de entendimiento fenomenológico.

4.1. Bilingüismo en los estudiantes quechuahablantes

En torno a la percepción de bilingüismo en estudiantes quechuas, se pudo ver que muchos enmarcan en el bilingüismo incipiente (López, 1990), puesto que, de muchos estudiantes, el aprendizaje del quechua se dio por medio de sus padres y su comunidad. Asimismo, se muestra como bilingües subordinados (López, 1990) tuvieron el aprendizaje de la lengua castellana con el ingreso a una Institución educativa del Estado peruano, a la edad de 3. El Minedu (2018) señala que los niños de provincia, incluidos los niños huancavelicanos, son bilingües porque primero aprenden la lengua quechua desde sus primeros días de vida, si sus padres son quechuahablantes y si en el cotidiano se imparte esta lengua, posteriormente se da el aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, en el caso de niños huancavelicanos con un padre bilingüe y el otro monolingüe, el aprendizaje del quechua se da de manera positiva porque el contexto se presta para este aprendizaje. En el caso de los niños huancavelicanos sin padres hablantes

del quechua pero que se encuentran sumergidos en el contexto quechua, lo aprenden por la escucha a la edad de 3 a 4 años (UGEL-Huancavelica, 2018).

Asimismo, se da cuenta que la enseñanza en castellano impartida por los docentes en las instituciones educativas de Tayacaja, Huancavelica está cargada por el utilitarismo, que es un tipo de consecuencialismo de la teoría ética donde el valor moral de una acción está en las consecuencias que produce y específicamente el utilitarismo preferencial, que sostiene que lo correcto es hacer aquello que genera el mejor resultado para la mayor cantidad de individuos aunque esto traiga el rompimiento de su identidad cultural, social y sentimientos de inferioridad frente a los otros (Quintanilla, 2009).

Enseñanza que es incitada por el Estado peruano pues se guía por un utilitarismo preferencial, que sostiene que lo correcto es actuar de una manera que genere las consecuencias más favorables para la mayor cantidad de individuos, evidencias mostrada en el trabajo de Mill (2013), pues remarca que el Estado da mayor importancia a la inversión en materiales educativos en las lenguas extranjeras bajo el concepto de que permiten el mejor desarrollo intelectual y social del estudiante, mostrando así poco interés en las lenguas originarias (Morales, 2015).

Este planteamiento dialoga directamente con la crítica de Dewaele (2021) al *monolingual bias* o sesgo monolingüe de la educación. Dewaele señala que obligar a que solo valga y sea superior una lengua es contraproducente e “imprudente” (unwise), porque no se tienen en cuenta las ventajas cognitivas, emocionales y sociales del multilingüismo. Dentro del contexto de Huancavelica, esta imposición utilitarista del castellano no solo reproduce el sesgo monolingüe señalado por el autor, sino que genera consecuencias negativas como la erosión de la identidad cultural y lingüística, la vergüenza identitaria y una violencia simbólica que impacta y afecta la salud emocional de los niños.

Asimismo, se evidencia el bilingüismo imperfecto, conocido también como bilingüismo incipiente o incompleto (Bailón, 1989), esto como producto del desconocimiento y poca preparación que tienen los docentes en temas de EIB, quienes aplican una enseñanza utilitarista. Lo que trae como consecuencia una enseñanza descontextualizada que perjudica a los estudiantes quechuahablantes (Taipe, 1998), al respecto, Taipei (1998) indica que el niño andino, cuya lengua materna es el quechua, se encuentra con una escuela rural desde su primer contacto, la cual enseña en un idioma

distinto al suyo y trata asuntos que no corresponden a su entorno, cultural, histórico y geográfico, lo que a su vez va creando barreras culturales.

La evidencia del estudio de Meléndez y Almidón (2018) remarcan esta similitud de falta de una educación contextualizada pues postulan que, para los estudiantes bilingües, la lengua castellana es su segunda lengua y esto produce en ellos muchas interferencias lingüísticas. Producto de ello, es que el desempeño académico se ve afectado debido a que los profesores no utilizan un lenguaje accesible a ellos y una educación contextualizada. Esto guarda similitud con la evidencia de Morales (2015) quien manifiesta la necesidad de una educación integradora en el Perú, en favor de los niños quechuas, lo que implica dar opciones, ofrecer recursos y mejorar la oferta educativa en función de las necesidades de los estudiantes y propiciar una escuela inclusiva que eduque de manera contextualizada percibiendo su cultura, su lengua y su contexto.

4.2. Las interferencias lingüísticas del quechua en el aprendizaje del castellano

Se muestra que los estudiantes quechuahablantes de Tayacaja tienen interferencias lingüísticas que son causadas por su lengua materna (quechua) al momento de expresarse en la segunda lengua aprendida (castellano), lo cual les genera trastrocamiento vocálico y motosidad. En esta línea, evidencia del estudio de Condori (2024) guarda similitud con lo anterior mencionado pues señala que los estudiantes quechuas al aprender castellano presentan interferencias lingüísticas, lo que les genera problemas de autoestima, autoconcepto y una preocupación intensa de no poder emitir y expresar sus ideas en castellano, por medio de un discurso claro. Ejemplo de esta motosidad es cuando los estudiantes comienzan a emitir la oración: “Vamus estudiar en la tardi con el profesur”, siendo esto fuente de discriminación y burla por parte de los compañeros castellanohablantes (Cerrón-Palomino, 2003), lo que trae como resultado que estos estudiantes quechuas sean introvertidos, con poca disposición al diálogo y falta de iniciativa, casi nula, de participar en el aula.

4.3. Discriminación lingüística por parte de compañeros y docentes castellanoparlantes

En los estudiantes quechuahablantes de Tayacaja–Huancavelica, el no poder comunicarse de manera asertiva con sus compañeros y con los maestros, y no poder

articular bien el castellano trae como consecuencia que los estudiantes no participen en clases por miedo a ser tildados como burros, sonsos y ser vistos como inferiores. Producto de ello, es que el desempeño académico se ve afectado debido a que los profesores no utilizan un lenguaje accesible a ellos (Melendez y Almidon, 2018). Asimismo, la relación profesor-alumno no fluye de manera positiva porque estos sienten que los docentes no valoran los esfuerzos que los estudiantes hacen por aprender el castellano. Esto también se evidencia en el estudio que realizaron Jarie et al. (2017), en el que señalan que los alumnos, además de sentirse incompetentes con este nuevo instrumento de comunicación, se ven privados de la posibilidad de relacionarse con otros estudiantes que tienen como lengua materna aquella a la que a los otros les cuesta aprender como segunda lengua.

Esta situación genera que los estudiantes quechuas no tengan el deseo de interactuar entre compañeros bilingües, dominantes de la lengua español, porque sienten que estos los discriminan por no “saber hablar bien el castellano”, todo ello se manifiesta por medio de apodos, chistes, burlas, entre otros. Esto va relacionado con lo mencionado por Ballón (1989) el bilingüe imperfecto, considerado “motoso”, por las fallas en su discurso de la segunda lengua subyace en un contexto social dentro discriminación lingüística. La experiencia discriminatoria que viven muchos quechuahablantes les ha causado muchos problemas, siendo los más recurrentes la ansiedad y la depresión (MINSA, 2018). En este contexto es donde el apoyo positivo de los docentes y los compañeros es fundamental para fomentar el desarrollo de las relaciones interpersonales en aquellos alumnos que están aprendiendo una segunda lengua, para que puedan desarrollarse de manera competente tanto en el discurso oral como escrito (Rubio, 2002).

De igual modo, en los estudiantes quechuahablantes de Tayacaja–Huancavelica, se puede percibir que los comentarios negativos discriminatorios por parte de sus compañeros es de manera directa ya que las expresiones como “tú eres un burro”, “eso es facilito, ¿acaso no puedes?”, “eres un sonso”, entre otros, están inmersos en los diálogos que mantienen en las aulas educativas. Esto va relacionado con lo que señala la Defensoría del Pueblo (2007), la *discriminación directa* hace referencia a aquella situación en la que una persona o grupo de personas recibe un trato diferenciado y perjudicial por sus características personales, la cual es invocada explícitamente como motivo de la distinción o exclusión deliberada (Godenzzi, 1992), lo que causa represión en los estudiantes (García, 2000).

De la misma manera, se puede percibir que los estudiantes quechuas reciben conductas y actitudes discriminatorios por parte de los docentes, aunque estos no se dan de manera directa se esconden en las acciones como aislarlos de las actividades académicas, no comprender el bilingüismo y las dificultades retadoras que puede incluir para estos estudiantes quechuas el aprendizaje del castellano. Coincidiendo con Godenzzi (1992) en que la forma en cómo se imparten estos conocimientos y saberes en español en el ámbito educativo peruano en escuelas donde la lengua materna es originaria pueden traer problemas psicosociales en los estudiantes.

Esto va relacionado y se enfatiza con lo que menciona la Defensoría del Pueblo (2007), que la *discriminación indirecta* se refiere a prácticas y acciones aparentemente neutras que no tienen apariencia discriminatoria, pero afectan de un modo negativo e injusto a los integrantes de un grupo o colectivo específico.

4.4. Ansiedad lingüística en estudiantes quechuas

El aprendizaje del castellano como segunda lengua para los estudiantes quechuas, genera en ellos el sentir que dicha situación los sobrepasa y que no pueden controlar llevándolos a estar en un estado de alerta constante en su participación académica y que además tengan pensamientos negativos de ellos mismos como incompetentes a nivel de lengua. Esto va relacionado con lo que señala Bados (2015), que la ansiedad lingüística implica una desregulación emocional y un uso excesivo de estrategias cognitivas de control porque la preocupación es disfuncional y la cadena de pensamientos es difícil de controlar.

De igual forma, los estudiantes quechuas al señalar que el quechua les trae problemas con los de su entorno, generan en ellos barreras y bloqueos a nivel cognitivo que no les permite desarrollarse con normalidad, sino que constantemente están con intranquilidad al miedo de fallar al emitir alguna palabra o discurso en castellano. Esto se relaciona con lo mencionado por Horwitz et al. (1986), la ansiedad lingüística, está vinculada con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y las conductas que surgen en una clase de lengua y que son el resultado de la singularidad del proceso de aprendizaje lingüístico; esto puede dar lugar a actitudes específicas relacionadas con la clase, como un bloqueo.

De igual manera, la forma negativa en cómo estos estudiantes quechuas perciben al castellano en sus aulas de clase hace que tengan emociones y sentimientos de angustia, temor y miedo al participar; y la manera en cómo los docentes brindan las clases lleva a que sientan que no podrán lograr el dominio perfecto del castellano y no sentirse parte del grupo escolar sino aislarse y desarrollar sumisión y aislamiento. Esto último se relaciona con lo mencionado por Horwitz (2001), si a la persona se le impone de manera rigurosa el aprendizaje de una segunda lengua sin tomar en cuenta su cultura, su contexto y sin utilizar una metodología inclusiva, esto trae como consecuencia emociones negativas definidas como experiencias ansiógenas.

4.5. Experiencia emocional del estudiante quechuahablante

El aprendizaje de castellano en estudiantes quechuahablantes, que no es enseñado de la manera adecuada, sin considerar aspectos reales de la EIB, genera problemas psicológicos ya que dichos estudiantes manifiestan conductas, sentimientos, pensamientos y un autoconcepto negativo que tienen de sí mismos que son incitados desde la ansiedad. Esto guarda similitud con evidencias de estudios anteriores de Arnold (2000, citado en Falagán, 2016) en el que señala que la ansiedad es con toda probabilidad, el aspecto afectivo que más obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, ya que suele estar vinculada a emociones negativas tales como frustración, inseguridad, desasosiego, miedo y tensión. En esta línea la evidencia del lingüista Jarie et al. (2017) señala la relevancia de las emociones en el desempeño educativo, confirmando que las posibles variaciones en el grado de aprendizaje se deben, en cierta medida, a cómo la afectividad influye en el aprendizaje de un idioma distinto al materno y que los niveles elevados de ansiedad obstaculizan tanto la adquisición como la aplicación práctica del conocimiento.

Asimismo, los estudiantes quechuahablantes al encontrarse en un ambiente donde las materias son dictadas en castellano, y se tiene maestros que valoran a la lengua del español como la mejor frente a otras lenguas, propicia que estos estudiantes desarrollen ansiedad lingüística. No poderse comunicar de manera asertiva con sus compañeros y con los maestros, y no poder articular bien el español trae como consecuencia que los estudiantes no participen en clases por miedo a ser tildados de incompetentes y son segregados. Esto conlleva a que muchos estudiantes comiencen a

sentir frustración, rechazo contra sí mismos y tengan miedo a fallar. Todo esto lleva a que los alumnos no solo tengan una percepción negativa hacia ellos mismos, sino también hacia los maestros, porque sienten que estos no valoran los esfuerzos que hacen por aprender el español y esto trae como consecuencia que muchos quieran dejar la escuela porque sienten que no pertenecen al contexto educativo en el cual se encuentran inmersos. Estos resultados se definen bajo el concepto la ansiedad lingüística, que es la aprensión que se siente frente a una circunstancia que requiere el uso de una segunda lengua nueva, con la cual la persona no tiene acceso a todo su potencial comunicativo. Esto genera que los individuos tiendan a actuar de manera nerviosa al hablar, escuchar, leer o escribir en este idioma distinto (Horwitz y Cope, 1986, p.45).

El experimentar esta ansiedad lingüística causa en los alumnos una circunstancia que amenaza su creatividad y autoestima, hasta llegar a sabotear el aprendizaje y hacer que ellos mismos se vean como ineficaces. Cuando se priva a una persona de su recurso lingüístico, se le arrebatara un trozo de su "identidad" y existe el peligro de generar una reacción emocional caracterizada por la ansiedad (Jarie et al., 2017). Esta reacción conlleva muchas veces a que los estudiantes tengan problemas de mala conducta con sus familiares, vecinos, amistades, entre otros, al no poder expresarlo en los ambientes educativos lo trasladan al nivel social (Marcos-Llinás, 2007, p. 677).

4.6. Rendimiento académico en estudiantes quechuas

Existe una relación evidente entre el desempeño escolar y las interferencias lingüísticas que muestran y presentan los estudiantes que van aprendiendo el español como segunda lengua, pues mucha veces la exigencia continua genera que los estudiantes se sientan inseguros y no exista confianza de mencionar a sus docentes lo que realmente sienten, y si bien es cierto, el estudiar puede resultar placentero para algunos estudiantes, en lo que respecta a los estudiantes quechuahablantes, el realizarlo en una lengua diferente (castellano) a su lengua materna trae complicaciones en su desenvolvimiento académico, pues la participación en ella es limitada por la inseguridad y miedo a fallar. Evidencias anteriores como el estudio de Falgan (2016) guarda similitud con esto, pues señala que la ansiedad tiene un impacto en cómo los alumnos participan en las actividades realizadas dentro del aula, así como en los resultados de sus exámenes. Puesto que la ansiedad causa

situaciones de nerviosismo y miedo, las cuales, a su vez, provocan la disminución del rendimiento académico (Arnold, 2000, citado en Falagán, 2016, pp.38).

4.7. Recursos de afrontamiento del estudiante quechuahablante

A diferencia de lo que se describe en la investigación de Zavala y Almeida (2010), y Cerrón-Palomino (2003) en donde señalan que los estudiantes quechuas al poseer distintos problemas relacionados a la lengua se quedan en un estancamiento académico y a nivel personal muchas veces les conduce a desertar y no seguir su vida académica; en esta investigación se pudo percibir de manera clara y directa, a través de las manifestaciones recopiladas, que los estudiantes quechuahablantes, siendo conscientes de sus dificultades académicas y personales por el aprendizaje del castellano, optan por buscar apoyo en diferentes espacios (profesionales de la comunidad, hermanos mayores en la universidad y preparación en academias privadas) lo cual da cuenta de una movilización, un deseo de superarse, y no de un estancamiento. Aunque en el primer momento sientan desmotivación, tristeza, enojo, etc., ellos continúan por querer aprender y buscan la manera, con ayuda de sus familiares y la comunidad, de continuar con su aprendizaje.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentarán las conclusiones, a partir de los resultados obtenidos de las entrevistas a los participantes, de las bases teóricas y fuentes presentadas durante la investigación.

- En los estudiantes quechuahablantes de Tayacaja-Huancavelica la ansiedad lingüística se presenta como resultado de cuatro factores interconectados. Primero, el quechua como lengua de la familia, de la identidad, de la cohesión, mientras que, en la escuela, considerada como lengua inválida. En segundo lugar, las interferencias lingüísticas normales (confusión vocálica, motosidad: arroz → arruz) se interpretan como incompetencia personal. En tercer lugar, los estudiantes denuncian discriminación directa por parte de sus compañeros (apodos como "motoso", burlas) e indirecta por parte de los docentes (exclusión de actividades académicas). En cuarto lugar, los profesores justifican la enseñanza monolingüe con el argumento de que “el castellano abre puertas” y “da mejor oportunidad”, generando miedo al fracaso futuro.
- Por consiguiente, los alumnos presentan inhibición, auto rechazo, miedo al fracaso y emociones negativas: inferioridad, inseguridad, frustración, desaliento y tensión corporal. Pero he aquí la paradoja: son los mismos estudiantes que dominan el quechua con fluidez y confianza. Esto muestra que la “incompetencia” no es una característica innata, sino que es algo contextual y producido por el mismo ambiente educativo. La ansiedad lingüística es una respuesta racional a un ambiente emocionalmente hostil y no una patología individual.
- La ansiedad lingüística afecta al autoconcepto a través de la internalización de la jerarquía de lenguas. Los estudiantes culpan a sus interferencias lingüísticas,

haciéndose personalmente responsables de dificultades que en realidad son estructurales. Este auto culpar es la prueba de un símbolo que ha sido exitosamente violento: el sistema hace que los niños se odien a sí mismos por características que el sistema mismo ha producido.

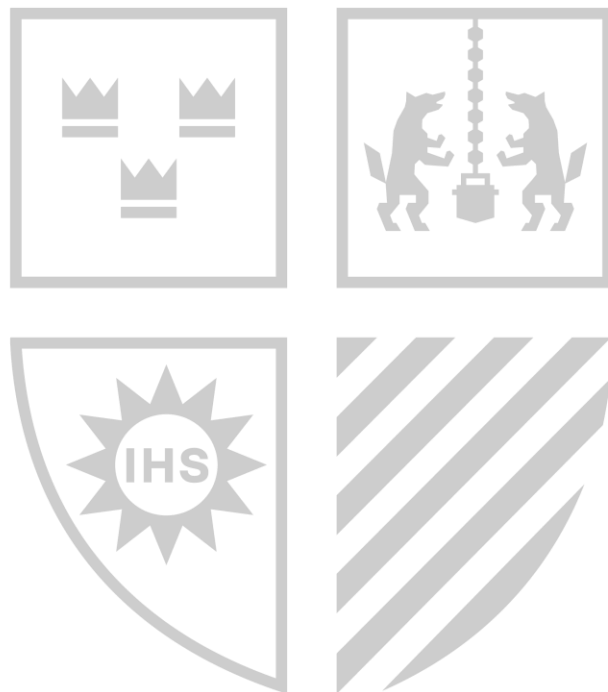
- El autoconcepto se fragmenta según el contexto lingüístico: en quechua son competentes y seguros, mientras que en castellano se sienten incompetentes e inseguros. Esta fragmentación produce un profundo sufrimiento psicológico.
- En las relaciones interpersonales, los estudiantes desarrollan una segregación voluntaria, es decir, se agrupan solamente con compañeros quechuahablantes donde “todos fallamos y no me fastidian”. Con hispanohablantes asumen roles pasivos: "cuando me toca hacer trabajo yo los escucho y hago lo que me dicen pinto el papelote... pero no expongo". Pierden la confianza en los docentes como figuras de apoyo, percibiéndolos como evaluadores-amenaza en vez de guías. Esto es crítico, ya que el docente debería ser el contenedor de la ansiedad, pero pasa a ser su origen.
- La ansiedad sigue un ciclo previsible: ansiedad por las interferencias → miedo al fracaso → evitar la participación → notas bajas → repetir el curso → más ansiedad. Sin embargo, a diferencia de estudios anteriores, estos estudiantes no abandonaron masivamente. Señalan estrategias activas de afrontamiento: (1) buscan apoyo comunitario (hermanos mayores, profesionales de la salud); (2) los padres invierten en academias privadas en vacaciones; (3) estudian manuales de ortografía y practican en espacios privados—; (4) perseveran reconociendo que han tenido compañeros que desertaron o repitieron.
- Finalmente, la ansiedad lingüística evidencia la violencia simbólica consumada. El sistema educativo ha logrado que los niños interioricen la jerarquía de lenguas como verdad personal. La solución no es “enseñar mejor castellano”, sino transformar contextos educativos que reconozcan el bilingüismo como recurso cognitivo y cultural y no como deficiencia, que implementen una EIB auténtica, que capaciten a los docentes en psicología educativa intercultural y que prioricen el bienestar emocional del estudiante por encima de los resultados económicos futuros.

RECOMENDACIONES

Es esencial incluir ciertas recomendaciones necesarias para futuras investigaciones e iniciativas de intervención, a partir de un análisis crítico de los resultados del estudio.

- Dadas las claras manifestaciones de ansiedad lingüística, autoconcepto negativo, autorrechazo y miedo al fracaso académico reportadas por los estudiantes quechuahablantes, se hace imperativo que la Dirección Regional de Educación y las instituciones educativas de Tayacaja–Huancavelica incorporen un servicio de apoyo psicológico continuo y con enfoque intercultural. Este servicio no solo debe centrarse en la gestión de la ansiedad y el fortalecimiento de la autoestima, sino también en el abordaje de los sentimientos de segregación y discriminación percibidos. Es fundamental que el acompañamiento psicológico esté articulado con las estrategias pedagógicas para promover un ambiente escolar emocionalmente seguro que mitigue los efectos adversos del bilingüismo desequilibrado en la salud mental de los alumnos.
- Por un lado, se aconseja que los alumnos con interferencias lingüísticas sean tratados de manera especial a través del sistema educativo de Perú. Esto se debe a que, en los primeros grados de la educación primaria, les cuesta más adaptarse a un ambiente escolar urbano donde la mayor parte habla solamente el castellano.
- Por otro lado, se recomienda, que los docentes que enseñan en áreas rurales del Perú reciban formación sobre educación intercultural bilingüe para que puedan desenvolverse apropiadamente en diversos contextos.
- Por último, se recomienda continuar la investigación en poblaciones quechuas o de otras cuya lengua sea nativa, con el objetivo de proponer y sugerir la creación, formulación y puesta en marcha de políticas educativas lingüísticas que

promuevan el dominio del idioma nativo a nivel nacional. Esto tiene como propósito conservar su utilización no solo en el ámbito familiar o coloquial sino también en el sistema educativo. De esta manera, se posibilitaría la integración de los estudiantes monolingües de lenguas nativas en el sistema de educación básica regular del país.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P. (2014). La situación del quechua en el Perú en el sistema educativo. Lima – Perú. Recuperado de: <http://revistaideele.com/ideele/content/sobre-el-quechua-y-laciudadan%C3%ADa-en-el-per%C3%BA>
- Bados, A. y Bach, L. (1997). Intervención psicológica con una paciente con trastorno de ansiedad generalizada. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 85-107.
- Babbie, E. y Benaquisto, L. (2002). *Fundamental de la Investigación Social*. Primer canadiense - Edición. Canadá.
- Bolaños Cuéllar, S. (2017). Sexismo lingüístico: aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea. *Forma y función*, 26(1), 89-110.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77–101. Recuperado de: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caballero, A. (2014) La experiencia emocional como predictor de los comportamientos de riesgo. Facultad de Psicología. Universidad Auntonoma de Madrid. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1083.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 2, 53 – 82.
- Calderón C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud. *Salud Pública*
- Creswell, J. (2007). *Búsqueda cualitativa y diseño de investigación. Elegir entre cinco enfoques*. Publicaciones SAGE.
- Creswell, J. (2014). *Elección de diseño de investigación e instrumentos. Manual de métodos de investigación*.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial PUCP.

- Condori J. (2024). Interferencia morfosintáctica del quechua al castellano en la provincia del Cusco. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 413-434.
- Cueto, Escobal, Felipe, Pazos, Penny, Rojas & Sánchez (2018). ¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)- PUCP. Lima – Perú.
- Delgado R. y Martha B. (2002). Aspectos éticos de toda investigación consentimiento informado. ¿Puede convertirse la experiencia clínica en investigación científica? *Revista Colombiana de Anestesiología. Sociedad Colombiana de Anestesiología y Reanimación* Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1951/195118154004.pdf>
- Dewaele, J. M. (2021). Why the monolingual bias in higher education is unwise: Lessons from multilingualism. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(1), 5–26.
- Dugas & Ro-bichaud (2007). Tendencia a la Preocupación y Trastorno de Ansiedad Generalizada en adolescentes: contribución diferencial de los procesos cognitivos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*.
- Elliott, R. (1999). Evolución de las pautas para la publicación de estudios de investigación cualitativa en psicología y campos relacionados. *Revista británica de psicología clínica*.
- Falagán, P. (2016). La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda Lengua. Universidad de Oviedo – España.
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. Junta Nacional de Jardines Infantiles Alvarez, Viña del Mar, Chile
- Herrera, L. (2015). La identidad lingüística del contexto escolar. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=597480>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- INEI (2017). Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 2016. Instituto Nacional de Estadística e Informática, Perú.
- García, O. (2020). Translanguaging in bilingual contexts: From theory to practice. Routledge.
- Godenzzi, J. (1992). El Quechua en Debate. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cuzco. Recuperado de: <file:///C:/Users/alumnos/Downloads/Dialnet-ElQuechuaEnDebateCuzco5056954.pdf>

- Horwitz, K. y Cope (1986): “Ansiedad en el aula de idiomas extranjeros”. *Diario de la lengua moderna* 70, 125-132.
- Horwitz, K. (2001): “Ansiedad lingüística y logro”. *Revisión anual de aplicados Lingüística* 21, 112-126.
- Jarie, L., Slavera C., Teruel, P. y Salillas, J. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Cédille, revista de estudios franceses*, 243-261. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5974805>
- Levitt, H. M. (2020). Qué contraste. La sección de resultados. *Informes de investigación cualitativa en psicología: cómo cumplir con los estándares de informes de artículos de revistas de estilo APA*. Edición revisada. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0000179-006>
- Marcos-Llinas, M. (2007). “Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras”. *Interlingüística* 17, 676-678.
- Martinet, A. (1993). *Función y dinámica de las lenguas*. Madrid: Edit. Gredos.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa y etnográfica en educación*. México: Edit. Trillas.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5).
- Ministerio de Educación (2016). Documento Nacional de Lenguas Originarias (DNLO). Minedu.
- Ministerio de Educación (2018). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Equipo de Lineamientos de Política de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/evaluacion-lengua-originaria/pdf/rm-n-519-2018-minedu-modelo-de-servicio-en-eib.pdf>
- Ministerio de Salud – MINSA (2018a) Plan nacional de fortalecimiento de servicios de salud mental comunitaria. Lima - Perú. Recuperado de: <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4422.pdf>
- Ministerio de Salud (2018b). Informe de salud mental en población andina del Perú. Lima - Perú.
- Mill, J. S. (2013). La Libertad y el utilitarismo. La búsqueda de una sociedad igualitaria y con oportunidades óptimas. Fondo Editorial de la Universidad de Barcelona.
- Morales, F. (2015). Las interferencias sociolingüísticas en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas públicas de la zona urbano marginal del distrito de ayacucho-2013. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Recuperado de: <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/257>

- Organización Mundial de la Salud - OMS (2013). Intervenciones para los trastornos mentales perinatales comunes en mujeres de países de ingresos bajos y medianos. Recuperado de: <https://www.scielosp.org/article/bwho/2013.v91n8/593-601I/>
- Organización Mundial de la Salud - OMS (2016). *Día Mundial de la Salud Mental: la depresión es el trastorno mental más frecuente.*
- Organización Mundial de la Salud - OMS (2017). *Día Mundial de la Salud Mental: la Ansiedad en la infancia preescolar.*
- Organización Panamericana de la Salud - OPS/OMS (2017). Salud en las Américas: Perú. Última actualización el Jueves 12 de Abril de 2017. Recuperado de: http://www.paho.org/saludenlasamericas/index.php?id=51&option=com_co
- Pérez P. y Martínez F. (2000-2001). “Una versión española de la lengua extranjera escala de ansiedad en el aula: revisando el análisis factorial de Aida”. Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA
- Pozzi-Escot, I. (1972). El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional. *Alberto Escobar (comp.), El reto del multilingüismo en el Perú, Perú-Problema*, 9, 123-142.
- Quintanilla, P. (2009). Consecuencialismo ético, desarrollo y etnocentrismo. En: Ruiz Bravo, Patrón, P. y Quintanilla, P. (Compiladores). Desarrollo humano y libertades. Una aproximación interdisciplinaria (pp.181-197). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Roncal, S. (2019). Relación entre ansiedad infantil y lenguaje en un grupo de niños de Lima. Universidad Privada Cayetano Heredia.
- Rubio S. (2004). Manual del Formador Ocupacional. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente*. Murcia. Editorial Mausicaä.
- Taípe, N. (1998). La educación en castellano a poblaciones quechuas en los Andes peruanos. Monográfico: Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias. Revista Iberoamericana de Educación N° 16, págs. 153-163.
- Seligman, M. (2005) Psicología positiva en la práctica clínica. Annu. Revisión Clínica Psicológica.
- Trapnell y Neira (2004) Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú – Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB - Andes Lima. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf>
- Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=FBPAKFZW_TUC&

UGEL – Huancavelica (2018). Rendimiento de los estudiantes huancavelicanos en los salones de clases. Ministerio de Educación de Huancavelica.

Vergara, A. y Valdivia, G. (1982). Sociedad, cultura y lengua», en Lengua y Sociedad: Ayacucho, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

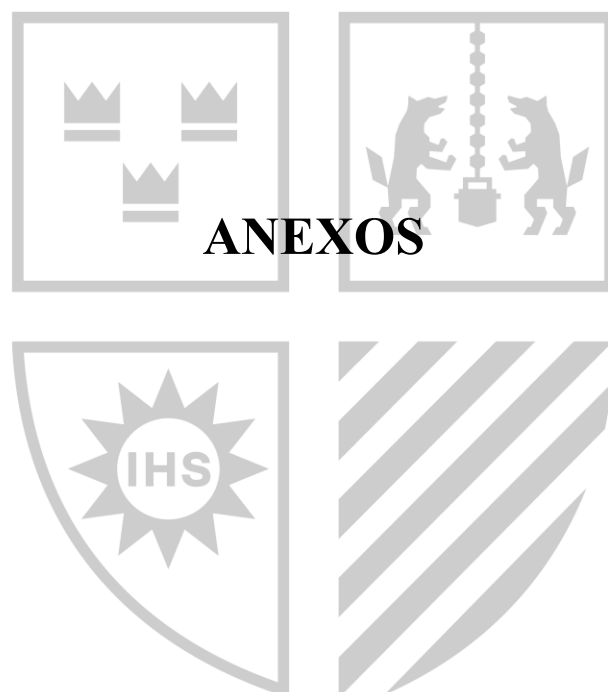
Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la Lengua. Infancia y aprendizaje. Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación. Ángeles –Barcelona.

Weinreich, U. (1953). Languages in contact: Findings and problems. Linguistic Circle of New York.

Zavala, V., y Almeida, C. (2010). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista peruana de investigación educativa*.

Zúñiga, M. (2009). *El uso de lenguas y castellano en la Ruta del Sol*. Foro Educativo: Lima. Recuperado de: <https://palomagarciacoach.com/ansiedad-linguistica-tu-tambien-la-sufres/>





ANEXOS

ANEXO N.º 1: GUIA DEL INSTRUMENTO

Pregunta	Objetivo de la pregunta		
1- CATEGORÍA: BILINGÜISMO		10. ¿Te sientes seguro de ti mismo cuando hablas en castellano? ¿Por qué?	
		4- CATEGORÍA: ANSIEDAD LINGÜÍSTICA	
1. ¿Cuántos idiomas o lenguas hablas? ¿Cuál es tu lengua materna?		11. ¿Cómo te sientes cuando hablas castellano en clase en la escuela? ¿Por qué?	
2. ¿Tus padres hablan quechua? ¿En tu casa se comunican en quechua?	Conocer la lengua materna y la segunda lengua aprendida en los estudiantes de Tayacaja – Huancavelica	12. ¿Desde cuándo te sientes de esta manera? ¿Por qué?	Conocer como la ansiedad lingüística se presenta y se asocia al aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes quechuas
3. ¿A qué edad y dónde iniciaste hablar el castellano?		13. ¿Cuál crees que sea la causa de todo lo que sientes? ¿A qué se debería?	
2-CATEGORÍA: INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS		5- CATEGORÍA: EXPERIENCIA EMOCIONAL	
4. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases en castellano? ¿Por qué?		14. ¿Cómo te sientes cuando tus profesores dictan todas sus clases en castellano?	
5. ¿Qué es lo que menos te gusta de las clases en castellano? ¿Por qué?	Explorar las interferencias lingüísticas que presentan los estudiantes quechua hablantes frente al castellano	15. ¿Entiendes y te queda claro todo lo que el profesor habla en castellano? ¿Cómo te hace sentir esto?	Conocer la experiencia emocional de los estudiantes quechuahablantes que está asociada a la ansiedad lingüística
6. ¿Actualmente confundes las vocales (a, e, i, o, u) en las palabras cuando hablas en castellano? ¿cómo manejas estas dificultades?		16. ¿Cómo te sentirías si el profesor se molestara si hablas mal el castellano? ¿alguna vez te ha pasado?	
3- CATEGORÍA: DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA		17. ¿En qué lengua te gustaría que enseñen las clases los profesores? ¿Por qué?	
7. ¿Qué dicen tus compañeros en la actualidad sobre esta dificultad? ¿Y tus profesores?		6-CATEGORÍA: RENDIMIENTO ACADEMICO ACADÉMICO	
8. ¿Te preocupa mucho lo que los demás piensan de ti cuando hablas en castellano en la escuela? ¿por qué?	Explorar como el aprendizaje del castellano en estudiantes quechuahablantes estar relacionado con las relaciones interpersonales donde fluctúa la discriminación, tanto de compañeros y docentes	18. ¿Participas en clases? ¿Por qué?	
9. ¿Sientes que tus demás compañeros hablan mejor el castellano? ¿Por qué?		19. ¿Qué sucede cuando solicitan tu participación en clases?	Conocer si existe emociones que impiden el libre desarrollo academia de los estudiantes quechuahablantes
		20. ¿Crees que esto afecta en algo en tus calificaciones? ¿cómo así?	
		7-CATEGORÍA: RECURSOS DE AFRONTAMIENTO	
		21. ¿Qué has hecho para enfrentar y manejar las dificultades que puedes tener con el castellano?	Conocer como los estudiantes quechuas enfrentan las diferentes experiencias emocionales que se suscitan en sus centros educativos en su aprendizaje del castellano
		22. ¿Has buscado apoyo, ayuda en otro lugar?	
		23. ¿Finalmente quisieras agregar algo sobre tu experiencia de aprender en castellano?	
¿Tiene otros comentarios para mejorar el instrumento?			

ANEXO N.º 2: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

HISTORIA DE VIDA

Consigna	Hola, mi nombre es Jimmy estudiante de la carrera de psicología y tu colaboración en esta investigación es con fines prácticos, por ello al finalizar no te daré ningún diagnóstico o resultado alguno. Asimismo, déjame decirte que no existen respuestas buenas ni malas, así que puedes mencionar lo que pienses en cada pregunta, porque solo tú tienes las respuestas.
-----------------	---

Secuencia de la historia de vida	-Rendimiento académico -Experiencia de bilingüismo -Relaciones interpersonales (maestros y compañeros)
---	---

Preguntas

- Esencialmente, lo que voy a preguntarte tiene que ver con lo que ya antes me habías comentado que eres un estudiante de habla quechua
- Bueno, entonces me gustaría enfocarme en una parte de tu vida, que son tus estudios en la primaria.

- Me gustaría que me cuentes como sientes actualmente tu vida académica en la primaria hasta el día de hoy como un estudiante que habla dos lenguas: el español y el quechua
- ¿Cuáles crees tú que son las dificultades más grandes de un estudiante que habla quechua en la escuela?
- Me podrías compartir ¿Qué experiencias negativas tuviste en la escuela?
- ¿Cómo te sientes cuando hablas quechua en la escuela?
- ¿Qué actitudes que demuestran tus maestros te incomodan? ¿Por qué?
- ¿Qué actitudes que demuestran tus compañeros te incomodan? ¿Porque?

Finalizar: Gracias por contarme tu historia académica que forma parte importante de tu vida hasta el día de hoy.

ANEXO N.º 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO



Consentimiento Informado para Participantes de Trabajo de Campo¹

La presente actividad es conducida por JIMMY ALAIN FRANK CHAVEZ CONODORI ESTUDIANTE de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en el marco del curso SEMINARIO DE TESIS III. El objetivo de esta actividad es **CONOCER LAS MANERAS EN QUE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA SE MANIFIESTA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES QUECHUAHABLANTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE TAYACAJA, DEPARTAMENTO DE HUANCAMELICA.**

Si usted accede a participar en esta actividad, se le pedirá responder preguntas en **ENTREVISTA** lo que le tomará aproximadamente **20** minutos de su tiempo.

La información que se recoja será confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los del curso. Sus respuestas serán identificadas con un código y por lo tanto, serán anónimas.

Su participación en esta actividad es voluntaria y puede dejar de participar en el momento que desee sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Adicionalmente, si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al estudiante o de no responderla.

Si tiene preguntas adicionales sobre su participación en esta actividad o quisiera acceder a los resultados de esta, puede contactar a MARIA EUGENIA MAGUIÑA al correo maria.maguina@uarm.pe o al teléfono 7195990 anexo 117

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta actividad a cargo de estudiantes de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la actividad.

Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea en el curso de esta actividad es confidencial.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a MARIA EUGENIA MAGUIÑA al correo maria.maguina@uarm.pe o al teléfono 7195990 anexo 117.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta actividad cuando haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo y teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante ²
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

¹ Este es un formato de consentimiento informado propuesto por la Escuela de Psicología de la UARM, a fin de que sirva como referencia para actividades formativas de campo realizadas por estudiantes de psicología.

² Para cuidar el anonimato del participante es importante que la copia del consentimiento esté

ANEXO N.º 4: ASENTIMIENTO INFORMADO



Asentimiento Informado para Participantes de Trabajo de Campo¹

Título de la investigación: EXPERIENCIA EMOCIONAL DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO EN ESCOLARES QUECHUAHABLANTES DE UNA ESCUELA PRIMARIA DE TAYACAJA - HUANCAMELICA

EL PRESENTE ESTUDIO, TIENE UN OBJETIVO CONOCER LAS MANERAS EN QUE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA SE MANIFIESTA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES QUECHUAHABLANTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE TAYACAJA, DEPARTAMENTO DE HUANCAMELICA. CON UNA METODOLOGÍA DE ESTUDIO CUALITATIVO, CON UN DISEÑO DE INVESTIGACIÓN FENOMENOLÓGICO, CON ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD Y CON UNA MUESTRA DE 22 ESTUDIANTES QUECHUAS ENTRE LA EDAD DE 6 Y 12 AÑOS

Hola mi nombre es JIMMY ALAIN FRANK CHAVEZ CONDORI y soy estudiante psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Actualmente estoy realizando un estudio para conocer EN QUÉ SITUACIONES SE PRESENTA LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES QUECHUAHABLANTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE HUANCAMELICA CUANDO LOS CONOCIMIENTOS EN LA ESCUELA SON IMPARTIDOS EN CASTELLANO y para ello queremos pedirte que nos ayudes.

Tu participación en el estudio consistiría en RESPONDER LAS PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA Y LA HOJA DE VIDA

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá, mamá o tutor hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a EXPLORAR SI LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA TIENE UN EFECTO NEGATIVO A NIVEL ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES QUE TIENEN COMO LENGUA MATERNA EL QUECHUA.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (**0 RESULTADOS DE MEDICIONES**), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio. (SI SE PROPORCIONARÁ INFORMACIÓN A LOS PADRES, FAVOR DE MENCIONARLO EN LA CARTA)

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice "Sí quiero participar" y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

☐ Sí quiero participar

Nombre: _____

¹ Este es un formato de consentimiento informado propuesto por la Escuela de Psicología de la UARM, a fin de que sirva como referencia para actividades formativas de campo realizadas por estudiantes de psicología.

ANEXO N.º 5: FORMATO DE VALIDACIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTA

Juez: Saul Suarez Bandillo (PSICOLOGO EDUCATIVO)

Evaluación de preguntas: A continuación, encontrará una matriz con las preguntas de la guía, sus objetivos y 3 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. Utilice una escala del **1 al 5** para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- *Pertinencia:* La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
- *Coherencia:* Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
- *Apertura:* Las preguntas son abiertas y no de “SI o No”.
- *Claridad:* La pregunta no es compleja (varias preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).

Adicionalmente, al final de la matriz encontrará una fila para la evaluación de la *fluidez de la guía* como conjunto.

Objetivo del estudio: Conocer las maneras en que la ansiedad lingüística se manifiesta a partir de la experiencia emocional de un grupo de estudiantes quechuahablantes de nivel primario de una escuela pública primaria de la provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica							
Pregunta	Objetivo de la pregunta	Criterios de evaluación				Puntaje promedio	Observaciones
		Pertinencia	Coherencia	Apertura	Claridad		
1- CATEGORIA: PERCEPCIÓN DE BILINGÜISMO							
1. ¿Cuántos idiomas o lenguas hablas? ¿Cuál es tu lengua materna?		4	4	4	5		
2. ¿Tus padres hablan quechua? ¿En tu casa se comunican en quechua?	Conocer la lengua materna y la segunda lengua aprendida en los estudiantes de Tayacaja – Huancavelica	4	4	4	4		
3. ¿A qué edad y donde iniciaste hablar el castellano?		5	5	4	4		Me parece importante esta pregunta, y considero que se pueda añadir “con quien” para conocer el inicio de este proceso de bilingüismo
2- CATEGORIA: INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS							
4. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases en castellano? ¿Por qué?		4	4	5	4		
5. ¿Qué es lo que menos te gusta de las clases en castellano? ¿Por qué?	Explorar las interferencias lingüísticas que presentan los estudiantes quechua hablantes frente al castellano	5	4	4	5		

6. ¿Ahora tienes dificultad para hablar en castellano? ¿Cuáles son esas dificultades?		5	4	5	4		Sería necesario agregar una pregunta que busque conocer como manejan dichas dificultades
7. ¿Hablas con mote?		4	4	4	4		

3- CATEGORIA: RELACIONES INTERPERSONALES							
8. Me gustaría saber ¿Qué dicen tus compañeros en la actualidad sobre esta dificultad? ¿Y tus profesores?		4	5	4	4		Tal vez sería necesario separar la pregunta para que pueda dar un espacio al entrevistado puesto que se habla de dos sujetos: los alumnos o compañeros y los profesores
9. ¿Te preocupa mucho de lo que los demás piensan de ti cuando hablas en castellano en la escuela?	Explorar como el aprendizaje del castellano en estudiantes <u>quechuahablantes</u> estar relacionado con las <u>relación interpersonal</u>	4	4	5	5		
10. ¿Sientes que tus demás compañeros hablan mejor el castellano? ¿Por qué?		4	4	5	4		
11. ¿Te sientes seguro de ti mismo cuando hablas en castellano?		4	5	4	4		
4- CATEGORIA: EXPERIENCIA EMOCIONAL							
12. Me gustaría preguntarte ¿Cómo te sientes cuando hablas castellano en clase aquí en la escuela? ¿Por qué?		5	4	5	4		
13. ¿Desde cuándo te sientes de esta manera? ¿Por qué?		4	4	5	5		
14. ¿Según tú cual crees que sea la causa de todo lo que sientes? ¿A qué se debería?		4	4	5	4		
15. ¿Cómo te sientes cuando tus profesores dictan todas sus clases en castellano?	Conocer la experiencia emocional de los estudiantes <u>quechuahablantes</u>	4	5	4	5		
16. ¿Entiendes y te queda claro todo lo que el profesor enseña? ¿Cómo te hace sentir esto?		5	4	5	4		
17. ¿Cómo te sentirías si el profesor se molestara si hablas mal el castellano?		4	4	5	5		
18. ¿Cómo te gustaría que enseñen las clases los profesores? ¿Por qué?		5	4	5	5		
5- DIMENSIÓN: DESENVOLVIMIENTO ACADÉMICO							
19. ¿Participas en clases? <u>¿Porque?</u>		4	5	4	5		
20. ¿Qué sucede cuando solicitan tu participación en clases?	Conocer si existe emociones que impiden el libre desarrollo academia de los estudiantes <u>quechuahablantes</u>	4	4	5	4		Estas preguntas son importantes, pero considero que debe haber una última pregunta que permita conocer las dificultades académicas que <u>esta</u> relacionado con la lengua
21. ¿Crees que esto, afecta en algo en tus calificaciones?		4	4	4	5		
6- DIMENSIÓN: RECURSOS DE AFRONTAMIENTO							
22. ¿Cómo lo controlabas?		3	3	3	4		
23. ¿Qué has hecho para enfrentar esta situación?	Conocer como los estudiantes quechuas enfrentan las diferentes experiencias emocionales que se suscitan en sus centros educativos en su aprendizaje del castellano	4	4	4	4		
24. ¿ <u>Que</u> ha intentado hacer, como lo has manejado?		3	3	3	3		Considero que esta pregunta puede plantarse mejor con la anterior
25. ¿Has buscado apoyo, ayuda en otro lugar?		4	5	4	5		pregunta de tal manera que se elimine. Porque apunta a saber lo mismo
26. ¿Finalmente quisieras agregar							

ANEXO N.º 6: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: EXPERIENCIA EMOCIONAL DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO EN ESCOLARES QUECHUAHABLANTES DE UNA ESCUELA PRIMARIA DE TAYACAJA – HUANCVELICA, 2023

PROBLEMATIZACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	METODOLOGIA
La presente investigación se propone evidenciar la manera en que la ansiedad lingüística puede relacionarse con las diferentes experiencias emocionales vividas por los estudiantes quechuas del Perú en sus centros educativos como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma castellano. General ¿Cómo experimentan y significan los estudiantes <u>quechuahablantes</u> de nivel primario de una escuela pública primaria de la provincia de Tayacaja,	General -Comprender y describir cómo experimentan y significan los estudiantes <u>quechuahablantes</u> de nivel primario de una escuela pública de Tayacaja, Huancavelica, la ansiedad lingüística, y cómo esta experiencia se relaciona con su autoconcepto, relaciones interpersonales, desempeño académico y estrategias de afrontamiento. Específicos	Ansiedad lingüística: es la aprensión experimentada frente a una situación que requiere el uso de una segunda lengua nueva con la cual el individuo no dispone de todo su potencial comunicativo, lo que provoca la propensión de los individuos a reaccionar de forma nerviosa cuando hablan, escuchan, leen o escriben en este otro idioma (Horwitz y Cope, 1986, p.45). Esta categoría constituida por 3 preguntas, tiene como objetivo percibir la composición de la ansiedad generalizada y aprendizaje de una segunda lengua.	Bilingüismo: Se refiere al uso de dos lenguas en determinados contextos, siendo una de ellas la lengua materna del sujeto y la otra, lengua aprendida (Cerrón-Palomino, 2003). Esta subcategoría, constituida por 3 preguntas, tiene por objetivo conocer en qué espacio se dio el aprendizaje de la primera lengua y la segunda lengua aprendida y en qué contexto usan cada una, los estudiantes de Tayacaja – Huancavelica. Interferencias Lingüísticas: Dificultades en individuos bilingües cuando se desvían de la norma de una de las lenguas que hablan por influencia de la otra (Zavala, 2010). Esta subcategoría, constituida por 3	Enfoque Cualitativo Diseño de investigación Fenomenológico Nivel de la investigación Alcance exploratorio Población Estudiantes <u>quechuahablantes</u> de nivel primario de entre 6 y 12 años pertenecientes a la provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica. Muestra 20 estudiantes de nivel primario Técnicas e Instrumentos

Huancavelica, la ansiedad lingüística, y de qué manera esta experiencia se relaciona con su autoconcepto, relaciones interpersonales, desempeño académico y estrategias de afrontamiento? Específicos 1. ¿Cómo se constituye la experiencia de ansiedad lingüística en estudiantes <u>quechuahablantes</u>, considerando el contexto de una escuela monolingüe en castellano, las interferencias lingüísticas que enfrentan, la discriminación que experimentan, y las emociones que acompañan esta experiencia? 2. ¿De qué manera la experiencia de ansiedad lingüística afecta el autoconcepto del estudiante <u>quechuahablante</u> y sus relaciones interpersonales con compañeros y docentes? 3) Examinar cómo se relaciona la ansiedad lingüística con el	1) Comprender cómo se constituye la experiencia de ansiedad lingüística en estudiantes <u>quechuahablantes</u>, analizando el contexto de escolarización monolingüe, las interferencias lingüísticas, la discriminación enfrentada, y las emociones que caracterizan esta experiencia. 2) Analizar de qué manera la experiencia de ansiedad lingüística afecta el autoconcepto del estudiante <u>quechuahablante</u> y sus relaciones interpersonales con compañeros y docentes. 3) Examinar cómo se relaciona la ansiedad lingüística con el	Experiencia emocional: Campo subjetivo de la emoción positiva o negativa que siente una persona cuando realiza una acción en un determinado contexto. Dicha emoción solo puede ser narrada por quien lo ha vivido (Fortaine, 2000). Esta categoría constituida por 4 preguntas, tiene por objetivo conocer la experiencia emocional de los estudiantes <u>quechuahablantes</u> asociada a la ansiedad lingüística.	preguntas, tiene por objetivo explorar las interferencias lingüísticas que presentan los estudiantes quechua hablantes frente al castellano. Discriminación lingüística por parte de compañeros y docentes castellanoparlantes: es el trato injusto y diferenciado que recibe una persona basándose únicamente en su uso del lenguaje en el vínculo y la convivencia donde fluctúa emociones, sentimientos, interés, actividades sociales entre otros (Zúñiga, 1988). Esta subcategoría constituida por 4 preguntas, tiene por objetivo explorar cómo el aprendizaje del castellano en estudiantes <u>quechuahablantes</u> está conectado con las conductas y actos de discriminación dentro de las relaciones interpersonales. Rendimiento académico: Supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos (Zavala, 2010). Esta subcategoría, constituida por 3 preguntas, tiene por objetivo	Entrevista y observación
---	--	---	---	--------------------------

relaciones interpersonales con compañeros y docentes?	desempeño académico del estudiante		conocer si existen emociones que impiden el desarrollo académico de los estudiantes <u>quechuahablantes</u> .	
3. ¿Cómo se relaciona la ansiedad lingüística con el desempeño académico del estudiante <u>quechuahablante</u> , y cuáles son los recursos de afrontamiento que movilizan para enfrentar estas barreras psicolingüísticas?	<u>quechuahablante</u> , e identificar los recursos de afrontamiento que movilizan para enfrentar estas barreras psicolingüísticas.		Recursos de Afrontamiento frente a barreras psicolingüísticas: Es la confrontación y las herramientas a nivel personal y social que tiene el sujeto y le sirven para hacer frente a las demandas y conflictos que se le presentan en un determinado contexto en el aprendizaje de una segunda lengua (<u>Fortaine</u> 2000). Esta subcategoría constituida por 2 preguntas, tiene por objetivo conocer cómo los estudiantes quechuas enfrentan las diferentes experiencias emocionales que se suscitan en sus centros educativos en su aprendizaje del castellano.	

