

Borrador de artículo enviado a los editores de

Actas del segundo Simposio sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas de América Latina (STILLA) University of Notre Dame, Indiana, del 30 de octubre al 2 de noviembre del 2011.

Susan E. Kalt, Ph.D.

sue_kalt@yahoo.com http://www.rcc.mass.edu/Language/faculty/Sue_Kalt/Sue.asp

Diseño de investigaciones sistemáticas para idiomas poco documentados: el caso del quechua y del castellano andino

Resumen

Los psicolingüistas han hecho avances metodológicos en el campo de la investigación de gramática infantil, sobre todo dentro del marco que investiga la gramática universal, que permite examinar todos los idiomas como iguales. Sin embargo, el desarrollo de instrumentos lingüísticamente y culturalmente adecuados sigue siendo un reto difícil que requiere la participación activa de miembros de las comunidades que se evalúan. Menciono tres clases de metodología para elicitar la comprensión y producción infantil: dramatizaciones con preguntas precisas; grabación de conversaciones espontáneas y entrevistas; y tareas de selección y descripción de dibujos.

La discusión de metodología se contextualiza dentro de las relaciones que tiene el investigador con las comunidades originarias, docentes y científicas. Se presenta informe preliminar sobre una investigación de la morfosintaxis infantil del quechua como primera lengua y castellano como segunda lengua realizada en el sur de Bolivia y el sur de Perú entre más de 200 niños.

0. Introducción

Es imperativo investigar la adquisición infantil de los idiomas poco documentados. Si los niños son el futuro de la humanidad, merecen llevar consigo un profundo aprecio de la herencia que encierra su idioma materna. Los que investigamos estos idiomas debemos responder a las necesidades de tres comunidades: las comunidades de origen, que son dueños de la información acerca de sus lenguas y culturas; la comunidad docente y de preparación curricular, para que los métodos y resultados de las investigaciones puedan complementar y mejorar a lo que se sabe y practica en aula; y la comunidad científica internacional, para que esté representado lo más diverso cuando se construyan teorías y aplicaciones lingüísticas. La interacción del lingüista con estas tres comunidades es más que una obligación ética: tiende a mejorar la interpretación de los datos resultantes para todos los interesados; facilita la capacidad científica de la comunidad y de la escuela; y favorece el mejoramiento de la calidad de los instrumentos y las condiciones de suministración de tareas de investigación para los participantes.

El propósito de este artículo es ilustrar para un público de lingüistas y educadores cuales son las consideraciones que entran en el diseño y la realización de un estudio gramatical en un ámbito alto andino y qué clase de modificaciones de práctica nos ayudan a adecuar lo que se sabe a través de los libros a lo que se experimenta en los encuentros con la comunidad en ámbitos rurales andinos. Sostengo que se debe incorporar las perspectivas de los comunarios en cada momento que sea posible, especialmente en el diseño de instrumentos de investigación y en la entrega de resultados. Me detendré en la descripción de una serie de experimentos que llevé a cabo en ámbito o rural alto andino en el sur de Bolivia y el sur de Perú (Kalt 2002, 2009, 2011,

2012 y en preparación) especialmente de sus antecedentes y elaboración con una creciente participación comunitaria, docente y de científicos andinos, para reflexionar sobre lo que hemos aprendido del proceso.

1. Extensión y peligro del quechua como primera lengua

El quechua es una familia de idiomas hablados desde el sur de Colombia hasta el norte de Argentina concentrándose en la región montañosa de los Andes en el oeste de Sur América. Se divide en dos familias grandes; el quechua I y II según la clasificación de Torero (2005). El quechua I se concentra en el centro serrano de Perú y los científicos lo consideran el lugar original del idioma, también es el lugar de más diversidad lingüística. El quechua II también se divide en subgrupos, pero el grupo más numeroso habla la variedad IIC que popularmente es conocido como el quechua Cusco-Collao. A base de la información censal reunida en el Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina Latinoamérica (UNICEF, AECID 2011) estimo que más de 3 millones de personas hablan el quechua Cusco-Collao, que se extiende desde el sur de Perú hasta el norte de Argentina. Uno creería que existe un correspondiente número grande de estudios de adquisición gramatical del quechua como primera lengua, pero no es así.

Como todo idioma originario, el quechua ha tenido un estatus minorizado desde la llegada de los conquistadores españoles. A pesar de los avances de reconocimiento dentro del marco legal, hoy se nota una disminución del uso del quechua como primera lengua hablada en la niñez y un incremento en el bilingüismo con el castellano dentro de las poblaciones quechua hablantes (Zúñiga C. 2009: 23-27; UNICEF AECID 2011) Si queremos que la pedagogía y el entendimiento del proceso de la adquisición del quechua como primera lengua estén bien documentados no hay que perder tiempo para empezar a investigar el habla de este idioma en los lugares más remotos y menos permeados por el castellano, desde la más temprana edad.

Cualquiera investigación tiene su marco teórico. La nuestra se ubica dentro de la tradición generativista cuyo objetivo es identificar la arquitectura común que supuestamente subyace a todos los idiomas diversos del mundo (Chomsky 1965, 1988, 1998). El método de documentación es la observación sistemática de la comprensión y producción de frases por niños peruanos y bolivianos, con enfoque especial en los fenómenos ya documentados para otros idiomas. Queremos ver en qué medida el quechua se parece a otros idiomas conocidos, y en qué áreas aporta posibilidades nuevas. Gran número de estudios fructíferos dentro de este marco se han concentrado en la concordancia verbal, para revelar la interacción de aspectos particulares y universales en el proceso de adquisición. Ya existe un estudio excelente de la concordancia del verbo con el objeto directo en quechua y en castellano (Sánchez 2003) que revela influencias mutuas entre los rasgos de estos dos idiomas en la mente del niño bilingüe. Quisimos extender la base empírica a los objetos no directos para ver lo que nos podía revelar. Encima de explorar las influencias mutuas entre el castellano y el quechua, queríamos ver si hay diferencias entre el quechua infantil hablado en el sur de Bolivia y en el sur de Perú; esto nos puede revelar la evolución normal del idioma a lo largo de su extensión geográfica. También esperamos que los resultados de la investigación puedan servir a las comunidades de origen cuando se trata de diseñar materiales didácticos y evaluativos en quechua.

2. Relaciones humanas y *ayni* (reciprocidad)

En esta sección detallo ideales para conllevar un trabajo que responde a los criterios de varias comunidades que generalmente no entran en mucho contacto entre sí. Estos ideales hay que

adecuarlos al momento y a las contingencias de cada lugar. Muchas veces la ayuda de personas locales es indispensable en este proceso.

2.1 Pedido de autorización para hacer una investigación: la comunidad indígena

El primer paso en una investigación es establecer una relación con las comunidades interesadas. Las comunidades quechua hablantes en áreas rurales generalmente tienen grupos de líderes o *umalliqkuna* que se reúnen regularmente para tomar decisiones sobre cualquiera actividad que afecta a la comunidad. Así también cada escuela tiene una organización de madres y padres de familia que se encarga de las relaciones con el liderazgo de la escuela. Es importante determinar lo más antes posible: ¿Qué experiencia ya tienen con personas, organizaciones y productos venidos de afuera? ¿Cuál es el papel del quechua en la vida del hogar, de la escuela, y de la comunidad en general? ¿Cuál es el papel de la lecto-escritura en la comunidad; en qué idiomas y para qué fines se practica? ¿Cuáles son las maneras ancestrales y actuales de documentar la vida de la comunidad? Nuestra mera presencia en la comunidad representa una introducción de tecnologías y saberes ajenos. Un estudio antropológico (Allen 2008, especialmente la sección ‘Adenda a la segunda edición y versión en castellano’) ilustra los profundos y a veces desastrosos efectos sobre el idioma y aspectos de vida común de la incursión de caminos, electricidad y esfuerzos ‘modernizantes’ en una comunidad rural. Dentro del mismo marco hay que considerar qué impactos puede causar nuestra presencia y nuestro esfuerzo de investigación y demostrar sensibilidad a las inquietudes de los comunarios.

Dentro de las comunidades que visitamos para realizar esta investigación, notamos una creciente intervención de organizaciones del estado y no gubernamentales en cada área de vida. Las personas foráneas muchas veces son miradas sin confianza, o al otro extremo se ven como fuente inagotable e inmediata de ayudas tangibles. El quechua en la escuela es relegado a la hora del recreo y no se usa para la instrucción, a no ser que tenga preparación previa el maestro. Vimos que en muchos casos los materiales didácticos escritos en lengua originaria se guardan en la oficina escolar o distrital bajo llave y pocas veces llegan a usarse en aula, aunque sea el quechua el idioma dominante de la comunidad, idioma único de muchas madres y niños, y aunque la escuela se haya declarado oficialmente ‘bilingüe.’ Encontramos en cada comunidad a algunos padres y niños que saben leer y escribir en quechua; a veces se han capacitado para enseñar a otros, y esto les trae prestigio y un alto nivel de responsabilidad. Las maneras ancestrales de documentar la vida de la comunidad incluyen las tradiciones orales de cuentos, adivinanzas, cantos, los rituales y danzas, y el arte del tejido que encierra profundos conceptos de estética, expresados en un medio completamente integrado con su vida cotidiana e histórica de agro-pastoreo (Castillo y Bolívar 2006).

Los datos lingüísticos de la comunidad así como sus prácticas ancestrales, legalmente y éticamente constituyen su propiedad intelectual (Naciones Unidas, 2007: Artículo 31). Para ser publicados, es un requisito de la ciencia internacional pedirles permiso escrito o grabado. Y para que los comunarios den su consentimiento informado, hay que explicarles los propósitos y métodos de la investigación. Es especialmente importante que entiendan lo que se intenta hacer para recaudar, analizar e informar sobre los datos suyos. Un método que encontramos fructífero para explicar el proceso de la investigación es invitar a los líderes y padres de familia a participar como sujetos de investigación para que experimenten en carne propia la tarea que se les pide permiso aplicar a sus hijos. Esta práctica familiariza el proceso a los padres y nos permite tomar en cuenta una muestra de la lengua adulta del lugar.

El contrato de permiso debe incluir mención de las personas y entidades que tendrán acceso a los resultados del estudio para respetar la privacidad y autonomía de los participantes. También se les debe prometer una copia de cualquier producto de la investigación, por ejemplo las fotografías, las grabaciones audio o videos, y los materiales escritos que resulten. Estos acuerdos se firman y se recuerdan por mucho tiempo. Si la comunidad no tiene secretario comunal es importante video grabar cualquier evento en que se pide y otorga permiso para llevar a cabo la investigación y entregar una copia en formato accesible a las autoridades de la comunidad.

Algunas comunidades ya tienen experiencia con personas venidas desde afuera; otras no. Algunas tienen mecanismos para proteger la seguridad de sus hijos, de su cultura, y de la integridad de las actividades escolares; otras comunidades no. En cualquier caso es importante averiguar sobre estos mecanismos y explicitar las maneras en que se les va a respetar a sus hijos y a los miembros de la comunidad. Muchas veces este respecto se comunica dentro del compartimiento de rituales locales como *wathiya* (horneado de papas), *ch'allay* (ofrenda ceremonial de bebidas a la Madre Tierra), entrega del *k'intu* (ofrenda de tres hojas de coca) y en conversaciones y encuentros informales en el terreno escolar y en casas particulares. Otras veces el respeto se comunica en eventos de apertura y clausura, y con la entrega formal de productos de investigación.

2.2 Pedido de autorización de investigación: la escuela

Los docentes y autoridades educativas a veces tienen inquietudes acerca de la realización de una investigación en sus escuelas. Se nos han presentado cuatro clases de inquietud: 1) la posibilidad de que nuestras actividades causen conflicto entre comunidad y escuela; 2) la percepción que nuestro propósito es evaluar/criticar a la escuela; 3) la preocupación de quitar mucho tiempo o energía de los niños y docentes dentro de sus labores usuales; 4) la preocupación de que personas de afuera van a beneficiar de la investigación sin recompensar a la escuela. En la mayoría de los casos, la convivencia y las conversaciones, tanto como la entrega de copias de los permisos y resultados, sirven para aliviar estas inquietudes. Si se averiguan las inquietudes y necesidades locales, muchas veces se les puede ofrecer una recompensa proporcional por su participación, en forma de materiales e implementos escolares.

Las autoridades regionales y distritales no son las únicas entidades claves para la autorización de la investigación. Los dirigentes de la escuela, que muchas veces también son los mismos docentes, son claves. En cada uno de estos casos conviene explicar los objetivos de la investigación, explorar los intereses comunes y las maneras en que se pueda recompensar a la comunidad y a la escuela por su participación. Vale la pena familiarizarse con los estudios sobre uso de lengua indígena en aula (eg. Santisteban et al, 2009) para entender las sutilezas políticas de las posiciones de los pedagogos.

El personal de las escuelas rurales, según mi experiencia en Bolivia y Perú, casi siempre reside en la ciudad más cercana y vive en la escuela misma durante la semana. Si es muy remota la comunidad, el docente se queda en la escuela más tiempo, a veces hasta un mes. Vuelve a su hogar los fines de semana; al regresar a la comunidad lleva consigo la comida y cualquier material que necesita para la instrucción. Algunos docentes realizan mucho sacrificio para llegar a una escuela rural y laboran sin las facilidades de la ciudad, se comprometen con las comunidades y vuelven allí a través de los años.

Sin embargo, en muchos casos más de la mitad del personal no permanece más de un año. “Este aspecto [hace] que la experiencia [curricular] no se consolide adecuadamente, sino más bien

requiera de continuos ‘empezares’ para los docentes contratados ‘nuevos’.” (CEPROSI 2011:70) Si el equipo de investigación ha logrado construir solidaridad con los docentes un año y piensa regresar para dar informe o seguir con la investigación otro año, es importante anticipar que va a tener que empezar de nuevo con el personal de la escuela, porque los cambios de personal tienden a ser impactantes. Además si se cuenta con el personal de la escuela para la entrega de productos y resultados de investigación, hay que asegurarse de que ese personal va a poder regresar a la escuela para cumplir, porque si no, va a parecer que los investigadores no cumplieron con la escuela o la comunidad. Aprendimos que es mejor cumplir cualquiera entrega dentro del mismo año escolar (más o menos entre marzo y noviembre) si se quiere evitar problemas con cambios de personal.

2.3 Las lenguas indígenas en aula: relaciones entre la investigación y la instrucción

Antes de dejar el tema de las relaciones del investigador con la comunidad rural y la comunidad docente, quisiera reflexionar sobre el potencial impacto positivo de una investigación lingüística en la escuela. Una investigación es una oportunidad de realizar lo que se conoce por *ayni* o trabajo recíproco en el Ande. Si el equipo investigador mantiene los ojos y oídos abiertos y pregunta activamente, aprenderá de la comunidad lo que más valoriza de su idioma y lo que más perplejo le tiene. Igualmente, si se solidariza con la comunidad docente – que en muchos casos anda como perpetuo y experto intermediario de lenguas y culturas entre la ciudad y el campo, aprenderá las realidades y desigualdades de la existencia bilingüe en esos ambientes. El investigador, que muchas veces ha tenido que demostrar dominio de su tema solo para tener acceso a los recursos de investigación, en estos trabajos de campo mejor se vuelve aprendiz y reconoce su propia ignorancia.

El hecho de investigar y documentar un idioma provee la oportunidad de enfocar atención, aprecio y prestigio sobre los saberes indígenas y promover su uso activo en aula. Aquel prestigio también se lo debe devolver a las comunidades de donde proviene, en forma de la cultivación y capacitación activa de los niños, docentes y padres como investigadores de sus propios hipótesis. Por este motivo y dentro de este proceso surgió el proyecto Yachay Q’ipi, un proyecto de desarrollo curricular en lengua materna que se describe en otra parte de este volumen (véanse los artículos de nuestro panel: Kalt, Peralta, Parackahua, Aráoz, Castillo y Bolívar.) Hemos notado que los proyectos de desarrollo curricular tienden a requerir una relación más amplia y convivencias más extendidas en las comunidades rurales en comparación con lo que generalmente nos permitimos para una investigación estrechamente enfocada en la gramática, pero al final estas convivencias ayudan mucho en contextualizar la subsiguiente interpretación, análisis y entrega de los resultados de investigaciones lingüísticas.

3. Antecedentes y metodología

3.1 Concordancia y elementos referenciales en la teoría de la gramática universal y en los experimentos de adquisición infantil

Si se quieren hacer observaciones sistemáticas gramaticales, hay que investigar de antemano qué es lo que se sabe ya acerca del fenómeno, cuál es la explicación popular del fenómeno y cuál es la hipótesis nueva que se está proponiendo para explicar este fenómeno. Por ejemplo, Chomsky postuló en 1981 que parte de la capacidad lingüística tácita de todo ser humano es la habilidad de establecer la referencia de pronombres, elementos anafóricos, y expresiones referenciales por

medio de la estructura de las frases y sin confundirse entre ellos. En la mayoría de los idiomas humanos su distribución es complementaria, o sea la presencia de uno de estos elementos excluye su interpretación como otro de estos elementos si se encuentra en la misma posición estructural dentro de una frase. (Chomsky 1981:95-96^j)

Este postulado de conocimiento tácito universal llega a ser importante en la construcción de investigaciones sobre la concordancia verbo-objeto. Tomemos como ejemplo el caso de los estudios de adquisición monolingüe del castellano, que ha sido área de investigación para adecuar la teoría de la gramática universal chomskiana. En castellano los marcadores de concordancia como *le*, el marcador de concordancia con un objeto en caso dativo, parecen no obedecer a la restricción universal porque son co-referentes con las expresiones referenciales dentro una misma frase como el ejemplo 1) abajo:

- 1) Ella le_k lleva flores (a Oliva_k.)

En esta frase, *le* se interpreta como co-referente a Oliva y la frase suena bien si se pronuncia “a Oliva” en voz alta o no. Entonces, hay que modificar la teoría de GU para incluir a lo que ahora se conocen como ‘cadenas’ argumentales cuyos miembros se refieren a la misma entidad. En el ejemplo 1) denotamos los miembros de la cadena con una misma letra subscrita. Adecuamos la teoría de GU postulando que las restricciones sobre referencia propuestas por Chomsky tienen que aplicarse también a las cadenas (Barss 1986 citado en Varela 1988). Denotamos con paréntesis que se pronuncia un elemento de la cadena opcionalmente.

Estos postulados y la práctica de adecuar la teoría a la experiencia empírica demuestran que la documentación de toda la gama diversa de idiomas humanos va a ser importante si la teoría realmente se quiere considerar ‘universal.’ Volvamos al punto de la interpretación de elementos referenciales (pronombres, elementos anafóricos, expresiones referenciales y cadenas). Miremos de nuevo a la frase 1). Es importante notar que según el postulado de Chomsky, se supone que no se cometerá el error de interpretar a *le* como co-referente al sujeto *ella* aunque no hubiera ningún conflicto en cuanto a rasgos de tercera persona; esto es porque *le* tiene un rasgo casual dativo y no reflexivo; o sea, no es anafórico. Veamos cómo se puede recaudar datos experimentales para explorar la hipótesis generativista de que todo ser humano nace con los principios de la gramática universal ya formados, listos para interactuar con la experiencia para generar una gramática adecuada a su comunidad de habla.

Varela (1988) diseñó un experimento con veinte niños castellano hablantes en la ciudad de Madrid de edades 2 años 11 meses hasta 4 años 1 mes para comprobar si es innata la habilidad de distinguir entre diferentes clases de cadenas referenciales en su primera lengua. El grupo control consistió en 5 adultos. El experimento tomó forma de un juego en que un niño salía de su clase para interactuar con un lingüista entrevistador y otro lingüista que manejaba un títere. El entrevistador primero le explicó al niño que iba a jugar con un títere personaje del programa de televisión Plaza Sésamo. Le explicó que ese personaje a veces no prestaba mucha atención; entonces el niño tenía que regalarle un chocolate al títere si describía bien lo que había pasado dentro de unos momentos dramatizados y había que darle una piedrita si no lo describía bien.

Este protocolo se diseñó con cuatro clases de frase descriptivas para ver si los niños podían aceptar correctamente las frases como el ejemplo 1) arriba en que *le* forma cadena con un objeto no directo; y también comprobaba si los niños rechazaban correctamente a la interpretación en que *le* se refiere al sujeto. Se comparó también su habilidad de aceptar correctamente las frases

como ejemplo 2) abajo y de rechazar la interpretación en que el pronombre del sujeto *Ella* se confunde con la referencia del objeto.

- 2) Ella lleva flores para Oliva.

Para responder correctamente, los niños tenían que premiar al títere con un chocolate cuando las frases correspondían bien a las acciones que vieron dramatizadas, y dar una piedrita en los casos de no correspondencia, por ejemplo cuando Oliva llevaba flores. Las respuestas de los niños fueron correctas en 87% de los casos del tipo de frase 2) y en 84% de los casos del tipo de frase 1). Varela también presentó a los niños frases de estos tipos sin sujeto porque en castellano normalmente se omite; las respuestas fueron correctos en 93% de los casos del tipo de frase 2) sin sujeto, y 88% correctos en los casos como 1) sin sujeto.

Estas cifras son promedias; los niños hicieron mucho mejor en la tarea de premiar las frases que correspondían bien, y peor cuando tenían que corregir al títere si la frase no correspondía. No había diferencia estadísticamente significativa entre su habilidad de interpretar las frases de tipo 1) en que el elemento *le* forma cadena referencial con el objeto, y las de tipo 2) en que el objeto se expresa explícitamente como predicado de una preposición y sin concordancia verbal. Varela concluyó que el alto nivel de respuestas correctas indicaba que los niños desde esta temprana edad no confunden a los pronombres con elementos reflexivos, que apoya al postulado de que este aspecto de la gramática universal nace con nosotros.

3.2 Variaciones metodológicos

Hay varias maneras de investigar sistemáticamente el uso de elementos gramaticales dentro de una comunidad. Los niños pequeños generalmente no tienen la capacidad de reflexionar sobre la estructura, significado y sonido de sus oraciones, pero se expresan con claridad desde muy temprana edad. Ya vimos el método de Varela para medir la habilidad de los niños de ver un evento dramatizado, escuchar una frase que describe el evento y aceptar o rechazar a la frase descriptiva. Las dramatizaciones y juegos sistemáticos que fueron exemplificados por el estudio de Varela forman parte de una gran tradición que se llama la psicolingüística. Los principios de esta metodología se iluminan en la obra de Crain y Thornton (1998). Una aplicación reciente de esta metodología para estudiar la adquisición del quechua hablado en Paruro, Cusco se reporta en Courtney (2010). Courtney y su equipo dramatizaron a una serie de cuentos con el uso de un títere y un conjunto de juguetes. Un entrevistador dramatiza el cuento; el otro interactúa con el niño y se turna con el niño para hacer preguntas acerca quién efectuó ciertos cambios en el escenario. Este método le permitió entusiasmarles y al mismo tiempo controlar de manera genial al tipo de verbos que usan para investigar el desarrollo del dominio de morfemas de derivación verbal en quechua entre las edades de 2:8 a 4:11 años.

Otro método más tradicional es grabar y transcribir la producción espontánea de las personas; agrupar el corpus que resulta según variables eg. de edad, grupo social o contextos de conversación, y luego hacer una búsqueda minuciosa dentro del corpus para ver si se usan ciertas estructuras. Este método tiene la ventaja de capturar el habla más ‘natural’. Tiene la desventaja de no solicitar directamente el tipo de frase que se desea observar; si no aparece en el corpus no necesariamente implica que no lo domina la persona; puede ser que simplemente no surgió la necesidad de usarlo. Con el método naturalista tampoco se limita el marco referencial, entonces, el significado de las oraciones no siempre es transparente. A pesar de estas limitaciones, Godenzzi (2009) es un excelente ejemplar de esta clase de estudio entre adolescentes y adultos; se trata del castellano hablado en la ciudad de Puno por personas de origen indígena, de origen

puneña y de otros lugares monolingües castellano hablantes. Courtney (2002) es un ejemplar estudio de la producción espontánea de verbos causativos en idioma quechua por niños de 2:4 a 3:5 años de edad, realizado en una comunidad rural alto andino y grabado por las madres de los niños en situaciones cotidianas.

Un tercer método que nos parece útil combina datos de comprensión de una frase estímulo con datos de producción, por medio de una tarea de selección y descripción de dibujos (Deutsch, Koster y Koster 1986). Este método, como los demás mencionados arriba, se aplica a una población de manera transversal. De esta manera se investiga no solamente al conocimiento tácito gramatical, sino también se buscan correlaciones estadísticas entre las características de los niños investigados, eg. edad, género, país de origen, y la organización gramatical que evidencian. Entraré en detalle para describir este método porque es el que aplicamos y fuimos adecuando en doce escuelas andinas a través de los años 2000-2009 con una creciente participación indígena que nos ayudó a mejorar casi todo aspecto de la investigación.

3.3 Supuestos, hipótesis y metodología propia

- a) Supongo que el idioma quechua es producto de la mente individual y colectiva de sus comunidades de usuarios y que refleja tanto una arquitectura común con los demás idiomas humanos, como hermosas e intrigantes variaciones particulares a su contexto de nacimiento y formación.
- b) Supongo que el estudio de la concordancia verbo-objeto y de los marcadores de derivación verbal asociados con su expresión, al compararse con otros estudios del mismo fenómeno, nos pueden ayudar a distinguir entre lo universal y lo particular de los idiomas.
- c) Supongo que el estudio de la adquisición de este fenómeno en castellano por niños quechua hablantes, nos puede enseñar acerca de las contribuciones que hace el quechua a la variedad de castellano hablada en la región andina.
- d) Supongo que el estudio comparativo de este fenómeno en Cusco rural y en Chuquisaca rural nos puede enseñar acerca de los cambios en el idioma quechua inducidos por el dinamismo natural de los idiomas y por la permeación de rasgos del castellano a través del tiempo.

En Kalt (2000) por medio de un estudio de un corpus de narraciones elicidas en castellano por Sánchez y afiliados entre adultos originarios bilingües en un mercado peruano, determiné que las oraciones que contenían el pronombre *le* que formaban cadena referencial con un objeto locativo o posesivo, manifestaban unas diferencias gramáticas y semánticas que posiblemente provenía de su idioma nativo. Determiné estudiar este fenómeno a fondo desde el primer contacto del niño quechua hablante con una inmersión en castellano, o sea desde los primeros años de escuela primaria.

Después de varios estudios pilotos realizados con quechua hablantes en Boston, Massachusetts y en Cochabamba y Chuquisaca, Bolivia, llegué al diseño de catorce juegos de dibujos de niños andinos con doce frases estímulo en que variaban tres condiciones de objeto: el pronombre objeto [*le*]; en distribución complementaria con el reflexivo [*se*]; y una expresión referencial [sustantivo léxico]. Este variable se multiplicó por dos condiciones de referencia: el objeto [locativo] de un verbo ditransitivo, y el objeto [poseedor] de un verbo transitivo. El diseño rindió seis tipos de frase estímulo en castellano, que se demuestran en la figura 1:

Figura 1: Tipos de frase para la investigación concordancia verbo-objeto en castellano

Frase estímulo	Tipo de objeto	Tipo de verbo	Rol semántico del objeto
1) Ana le pone la chompa	oblicuo	ditransitivo	locativo
2) Ana se pone la chompa	reflexivo	ditransitivo	locativo
3) Ana pone la chompa en la cama	léxico	ditransitivo	locativo
4) José le lava el pie	oblicuo	transitivo	poseedor
5) José se lava el pie	reflexivo	transitivo	poseedor
6) José lava el plato	léxico	transitivo	poseedor

Cada frase estímulo correspondía a una página con tres dibujos. Para familiarizar al niño a la tarea, se le explicaba que estábamos tratando de aprender acerca de cómo se habla el castellano en su comunidad. Luego se introducía un dibujo de los protagonistas Ana y José y se le pedía apuntar con el dedo a Ana. En una siguiente página se le pedía que apuntara al dibujo en qué José tiene una manzana. De allí empieza la prueba en sí: se enuncia una frase estímulo, el niño apunta al dibujo que corresponde; luego el entrevistador apunta al primer dibujo que queda y pregunta ¿y qué hace Ana aquí? Repite este proceso para el otro dibujo que queda en la página. Los datos sociales de cada niño se anotan en una plantilla junto con sus datos de selección para cada juego de dibujos. Las frases enunciadas quedan audioregistrados (en el estudio del castellano L2, Kalt 2002) y videoregistrados (en el estudio del quechua L1, Kalt 2009) y se transcriben para ser analizados luego. Una muestra de un juego de dibujos para la tarea en quechua se muestra en el Apéndice A-1.

Los resultados del experimento en castellano como segunda lengua se encuentran en mis tesis doctoral (Kalt 2002). En 2008 tuve la oportunidad de volver a los Andes para cumplir un trabajo piloto y replicar el mismo experimento en quechua. Las frases estímulo correspondientes se ven en la figura 2:

Figura 2: Tipos de frase para la investigación concordancia verbo-objeto en quechua

Frase estímulo	Tipo de objeto	Tipo de verbo	Rol semántico del objeto
Ana chumpa-ta chura- 0-n Ana chompa-AC pone-3OBJ-3SUJ 'Ana le pone la chompa (a una persona especificada por el discurso)' 'Ana pone la chompa allí' 'Ana pone la chompa en algún lugar' 'Ana le pone la chompa a alguien' (puede ser a sí misma)	oblicuo	ditransitivo	locativo
Ana chumpa-ta chura- ku-n Ana chompa-AC pone-REF-3SUJ 'Ana se pone la chompa'	reflexivo	ditransitivo	locativo
Ana chumpa-ta puñuna pata-man chura- 0-n Ana chompa-AC cama encima-DAT pone-3OBJ-3SUJ 'Ana pone la chompa en la cama'	léxico	ditransitivo	locativo
Jusi chaki-n-ta maylla- 0-n . Jusi pie-3POSS-AC lava-3OBJ-3SUJ 'José le lava el pie (a una persona especificada por el discurso)' 'José le lava el pie a alguien' (puede ser a sí mismo)'	oblicuo	transitivo	poseedor
Jusi chaki-n-ta maylla- ku-n . Jusi pie-3POSS-AC lava-REF-3SUJ 'José se lava el pie'	reflexivo	transitivo	poseedor
Jusi latus-ta maylla- 0-n . Jusi plato-AC lava-3OBJ-3SUJ 'José lava el plato'	léxico	transitivo	poseedor

3.3 Modificación del instrumento por colegas indígenas

Después de aplicar el experimento piloto, mis colegas indígenas sugirieron varios cambios al instrumento sin alterar los principios básicos de diseño, que fueron: mantener siempre a los dos actores Ana y José con un objeto más en el dibujo y ausente cualquier otro distractor. En cada página hay tres dibujos con una constancia de actores y objetos dentro los tres dibujos de la página. Se ilustran estos cambios en el Apéndice A-2.

El primer cambio que hicieron se trata de una costumbre con raíces profundas en la vida ritual andina. Esta costumbre es la tirada de lo que hoy se llama 'mixtura' (confeti) y antes eran pétalos de flores. En el instrumento original, había un dibujo en que José tiraba la mixtura sobre Ana; en otro dibujo José se tiraba la mixtura; en el tercer dibujo la tiraba a un balde. Los colegas explicaron que la mixtura nunca se lleva en un balde sino en una *ch'uspa* o bolsa tejida para los hombres; las mujeres mantienen la mixtura en su antefalda.

El segundo cambio lo hicimos después de llevar a cabo el estudio piloto en quechua en el cual observamos que se emplean diferentes verbos para cortar sólidos y fibras. Al tratar de mantener

constancia entre dos verbos de cada dibujo dentro de una página tuvimos que cambiar el dibujo en que José corta un papel a otro dibujo en que José corta lana. Al hacer este cambio introducimos otro variable sin querer porque el artista dibujó una llama con la lana; así introdujó otro ser animado en el dibujo.

Otros cambios lo hicimos para que Ana y José se representaran en situaciones más naturales y cotidianas. Agregamos una situación en que José se pone su poncho; le pone su poncho a Ana; y pone su poncho en una silla. Este juego de dibujos fue una innovación de nuestros colegas indígenas que nacieron en el campo pero pasaron muchos años viviendo en la ciudad. Notamos que la reacción de los niños a este juego de dibujos era de sorpresa porque en el campo se mantiene una distinción de vestimenta por género: el *punchu* es sólo para varones y la *lliklla* es para las mujeres; entonces algunos niños comentaron en el recreo que era extraño poner un poncho a una niña.

Esta ocasión no fue la única en que observé una diferencia entre las intuiciones de mis colegas citadinos y los comunarios del campo. Periódicamente pregunté a los entrevistadores (o a los que transcribían los datos) cuáles observaciones se les sobresalían de las entrevistas. En tres ocasiones distintas comentaron que les parecía interesante que los niños usaban raíces sustantivales como verbos, como el verbo *misturachkan* (lit. ‘confetti-ando’) como en la siguiente frase y la reacción del transcripción que sigue:

- 3) Chaypi Anata misturawan **misturachkan**
 Alli-en Ana-AC confetti-INSTR confetti-PROG-3O-3SUJⁱⁱ
 ‘Allí le está echando confetti a Ana.’

“Es interesante - mixtura es un nombre. Se ha ido a la forma más fácil de verbalizar. Para mí es nuevo *misturachkan*. En el Valle Alto se dice más bien, **misturawan hich'achkan**.” (Alfredo Quiróz V.)

Con esta reacción el transcripción manifiesta que su dialecto es diferente al de las personas del campo; es posible que se ha vuelto más analítico o castellanizado, porque requiere un verbo auxiliar *hichay* (echar) para la acción de echar mixtura. Esta clase de reacción sobre construcciones de verbos denominales se hicieron por los dos entrevistadores peruanos también en diferentes ocasiones. Ilustra la importancia de solicitar juicios y muestras de adultos en el campo y no sólo depender de los juicios de los bilingües citadinos, para tener una idea más precisa del idioma que están adquiriendo los niños.

Como nuestro equipo era mayormente peruano, solicitamos la ayuda del comunario chuquisaqueño Modesto Vargas con las frases estímulo antes de aplicar la prueba en Chuquisaca, y nos reveló esta pequeña muestra que el 10% del vocabulario léxico variaba de raíz entera, o de una vocal o consonante de la raíz con lo que se usa en Cusco. Como el enfoque de nuestro estudio era morfológico, no queríamos que una confusión sobre raíces léxicas suprimiera la comprensión y producción de elementos de concordancia de los niños bolivianos. No se encontró ninguna otra diferencia morfológica en estas frases. En la figura 3 mostramos las diferencias de raíz entera:

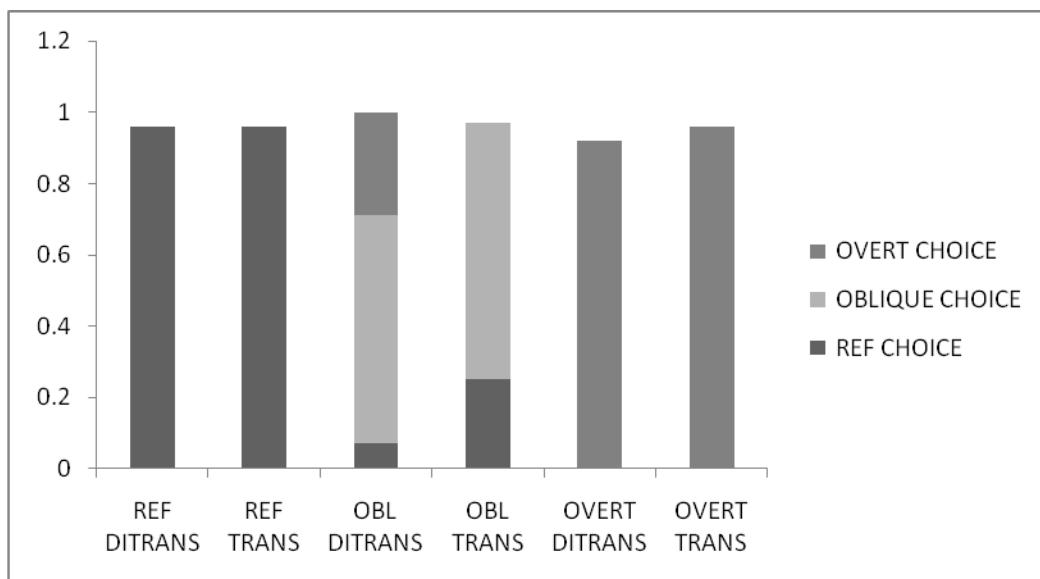
Figura 3: Diferencias léxicas en las frases estímulo entre Bolivia y Perú

Chuquisaca Quechua	Cusco Quechua	Castellano
Jusi makimuqunta hap'ikun.	Jusi kukuchunta hap'ikun.	José se agarra el codo .
Jusi misturawan ch'aqpan .	Jusi misturawan hach'in .	José le echa la mixtura.
Ana uyanta uphan .	Ana uyanta makch'in .	Ana le lava la cara.

4. Resultados iniciales y productos a esperar

El primer resultado impactante de la replicación del experimento en quechua Cusco-Collao es que en este idioma los morfemas de concordancia de objeto tercera persona y el reflexivo no existen en distribución complementaria como en muchos idiomas del mundo. Esto se evidencia en los datos de selección tanto de los adultos como de los niños. Cuando la frase estímulo contiene un verbo ditransitivo y un marcador de tercera persona objeto (silente), tanto los adultos como de los niños escogieron entre los tres dibujos como posible ilustraciones de la frase; la mayoría prefirió el objeto en que el actor realizaba la acción sobre la otra persona, pero un número sustancial optó por el dibujo en que realizaba la acción sobre sí mismo; algunos otros optaron por el dibujo en que realizó la acción sobre/hacia un objeto o lugar inanimado. Cuando la frase estímulo era transitivo los adultos y niños limitaron sus opciones a los dos dibujos en que la acción se realizaba sobre la otra persona o sobre sí mismo; no se confundían con el tercer dibujo que representaba un cambio de objeto. Este resultado se demuestra con la siguiente gráfica del estudio piloto:

Figura 4: Interpretación de objetos pronominales en quechua por niños quechua hablantes



En el castellano monolingüe la gráfica es diferente: los seis tipos de frases permiten sólo una respuesta correcta. Esto implica una diferencia clave entre los dos idiomas que es difícil de

percibir para la persona que aprende el castellano como segunda lengua si su primera lengua es quechua.

Las implicancias de este resultado para los pedagogos de castellano como segunda lengua en los Andes es que el marcador de tercera persona objeto en castellano va a ser más difícil de adquirir para el niño quechua hablante que para el niño que habla un idioma sin concordancia verbal, como el inglés o el chino, porque el niño quechua hablante sobre impone un superconjunto de rasgos al pronombre *le* que le dota de más sentidos de los permitidos en castellano (Kalt 2009, 2012). Se nota en la teoría de la adquisición que en ámbitos de adquisición espontánea es más fácil crear un conjunto de rasgos nuevos en la mente que aprender a limitar un superconjunto de rasgos, porque en ámbito de adquisición espontánea no se ofrece corrección (Borer y Wexler 1987). En el contexto de la instrucción intencional habrá que innovarse maneras de ayudarle al niño quechua hablante a descubrir que los significados adicionales que quiere expresar con los pronombres clíticos, propiamente se expresan de otras maneras dentro de las variedades ‘estandar’ del castellano.

El segundo resultado importante es que a pesar de las incursiones del castellano en casi todo aspecto de la vida del quechua hablante, los niños rurales escolares todavía mantienen uso relativamente robusto de la morfología derivacional verbal en su primera lengua. Esta morfología es esencial para la expresión de matices aspectuales y modales que incluso son difíciles de traducir al castellano. Entre los datos pilotos observamos que aproximadamente 13% de los verbos empleados por los niños peruanos fueron préstamos del castellano. El porcentaje parece subir drásticamente entre las personas que emigran a la ciudad. Por ejemplo, dentro del famoso corpus oral de un adulto monolingüe quechua hablante en la ciudad de Cusco, Gregorio Condori Mamani, (transcrito por Valderrama y Escalante, 1977) el 31% de las raíces verbales son préstamos del castellano (Kerke 1996:73). En el corpus del adulto Mamani, 49% de los verbos de origen castellano aparecen sin sufijos derivacionales, mientras que los verbos de origen quechua solo aparecen sin sufijos 28% del tiempo. Podemos preguntar entonces si se pierde algo de la sutileza de la morfología derivacional en las variedades del quechua que emplean muchos préstamos. Esta pregunta será motivo de investigación de nuestro corpus cuando entremos en la fase de pleno análisis estadístico.

Lo que sí podemos observar desde ahora es que están representados en el corpus de quechua infantil casi todos los sufijos de derivación verbal que marcan aspecto, manera y modo en el quechua adulto. Los sufijos que encontramos se observan en la figura 5:

Figura 5: Sufijos de derivación verbal producidos por niños al describir los dibujos

Sufijo	Valor semántico
-raya/-laya	Perdurativo
-paya	Frecuentativo
-yku/-yu/-yka/-ya	Intensificador, ingresivo
-rpari/ -ypari	Modificativo
-rqu/-ru/-rqa/-ra	Exhortativo
-ri	Incoativo
-chi	Causativo
-naku	Recíproco
-ku/-ka	Reflexivo
-mu	Translocativo, Cislocativo
-pu	Regresivo, Benefactivo, Estativo

Los únicos sufijos de derivación verbal que no encontramos en la descripción de estos dibujos fueron *-ykacha*: distributivo local; *-ra*: *distributivo*; *-ysi*: asistivo; *-naya*: desiderativo. La ausencia de estos sufijos no implica necesariamente que no los dominen; es posible que no hacían falta en los contextos indicados; habría que probar más específicamente para determinar si son desconocidos por estos niños.

Hicimos un intento inicial por examinar si los niños emplearon una gama amplia de sufijos de movimiento direccional *-mu*, *-pu*, *-yku*, *-rqu* entre sus oraciones descriptivas. Introducimos otra tarea de descripción de dibujos con una tira cómica sobre un zorro y dos aves, para eliciar narraciones más largas. Encontramos lo siguiente: *-mu* y *-pu* se usan para expresar una gama amplia de valores semánticos (cislocativo, translocativo, benefactivo, regresivo y estativo) y estos sufijos son empleados por los niños en combinaciones complejas e innovadoras, sobre raíces verbales quechuas, raíces prestadas del castellano, y raíces sin sentido fijo como *na*- (*hacer algo*). En seguida se observan algunos usos complejos de estos morfemas por un niño peruano de 10 años:

- 4) *Hina-s atuq-qa kunan mikhu-ra -mu -O -saq -puni*
 Así-REPORT zorro-TOP ahora comer-HORT-TRANSL-3O-1FSUJ-CERT

llapa-n -ta-puni -n tuku -ru -O -saq ni-spa ni -n
 todo-3POS-AC-CERT-ATES terminar- HORT-3O-1FSUJ decir-SEC decir-3SUF

“Así dijo el zorro ‘Ahora definitivamente me iré a comer, definitivamente terminaré todo lo suyo’ dijo.” (mikhuramusapuni tiene aspecto de sacar algo a la luz para darse banquete)

5) *ankiy* (points at bird in figure) *na-qa* *quchallu-qa* *anchay*
 Esta (apunta al pájaro del dibujo) algo-TOP criatura del lago-TOP eso

Na -ra -pu -o -sqa ...
hacer.algo-HORT-BEN-3O-PAS2

“Esta (points at bird in figure) criatura del lago, le había hecho algo...”
 (Adriel, 10 años, Jayubamba, Perú; juicios Pedro Plaza Martínez)

Todavía estamos en preparación para la fase de análisis estadística de la base de datos quechuas, que contiene más de 2800 oraciones descriptivas además de los datos de selección según referente pronominal. Los pasos preparativos incluyen la segmentación, verificación y codificación de todas estas oraciones. Los materiales que estamos en proceso de producir incluyen: TAREA EN QUECHUA 1) un archivo accesible electrónicamente en AILLAⁱⁱⁱ de datos de comprensión (selección de dibujos) de 50 niños y tres adultos de Cusco rural y 50 niños y un adulto de Chuquisaca rural que se video grabaron en julio, 2009; 2) un archivo electrónico de datos de producción transcritos de los mismos 100 niños al describir 28 dibujos relacionados entre sí; 3) análisis morfémico y traducción de estas frases al castellano; 4) un glosario quechua/castellano/inglés de todas las palabras y morfemas de la base de datos que se ligan a los dibujos descritos y codificado por género, edad y país del niño; TAREA EN CASTELLANO 5) un archivo electrónico de 100 niños monolingües y bilingües bolivianos que responden a una tarea paralela en castellano, que se audio grabó en 2000. De acuerdo a la observación de estos datos estamos produciendo artículos y un libro sobre Unidad y variación dentro del quechua Cusco-Collao infantil; sobre contribuciones quechuas al castellano andino, y sobre las influencias del castellano en el quechua infantil.

5. Conclusiones

Las riquezas del idioma quechua encierran muchos aspectos de la identidad, historia y cosmovisión de sus hablantes. Importan por diferentes motivos a las comunidades originarias, la comunidad docente y la ciencia internacional. Hoy se encuentra en peligro de abandono por el creciente contacto con el castellano. El gran desbalance de recursos entre las comunidades ha creado también un desbalance de acceso a recursos de investigación y documentación lingüística. El proyecto Yachay Q’ipi, que nació para reciprocar a las comunidades por su participación en nuestras investigaciones y por estimular el uso del quechua en aula, contiene una lámina de actividades para que los niños reflexionen de manera vivencial sobre el método científico. Empieza así, y así quisiéramos cerrar este artículo:

Somos científicos. *Tukuriq allin qhawariq runakuna kachkanchis*

En cada sociedad humana hay ciertas personas que saben observar bien lo que pasa en su entorno. *Sapa llaqtakunapi kanmi tukuriq runakuna imachus, imaynachus qayllankupi kachkan chaykuna allin qhawariq.*

Estas personas se ponen preguntas, proponen respuestas y buscan evidencia a través de la observación sistemática para comprobar sus respuestas.

Kay runakunaqa tapukachakunku, chaynallataq kutichikunku tapuyinkunampas, chaymantataaq chiqan kasqanta yachanankupaq allillamanta qhawakachkanku yachaykunapa chiqan kasqanman chayanankupaq.

Si no las pueden comprobar, usan la evidencia para proponer mejores respuestas.

Mana ima kasqanta tarispataq, ima kasqanmanhina churanku kutichiykunata.

Se comparten todos estos pasos con otras personas que tienen las mismas preguntas para que el conocimiento de todo el grupo vaya avanzando.

Kaynapi puriyninkutan pikunachus paykunahina runakunawan qhawachinakunku imaymana tapukuyinkupas, rurasqankupas, yachasqankupas astawan puririnanpaq.

Reconocimientos

Dedico este trabajo a los niños, adultos y profesores de doce comunidades y escuelas en Cuzco, Perú, Chuquisaca y Cochabamba, Bolivia que nos hospedaron y participaron en nuestras investigaciones desde 2000. Un especial agradecimiento a Janett Vengoa de Orós, Pedro Plaza Martínez, Alfredo Quiróz Villarroel, María Cristina Parackahua Arancibia, Hipólito Peralta Ccama, Bersi Macedo Portillo, Abigail Norman, Jaime Aráoz Chacón, Martín Castillo Collado y María del Carmen Bolívar por sus innumerables aportes a la realización de estas investigaciones y proyectos. Agradecemos al Kellogg Institute y a los organizadores de STLILLA por habernos reunido con otros lingüistas y educadores en Indiana. Nuestro trabajo también ha beneficiado del apoyo de Foundation for Endangered Languages, Roxbury Community College, National Endowment for the Humanities Andean Worlds Seminar, National Science Foundation Documenting Endangered Languages Fellowship, Tech Networks of Boston, The Community Group, Inc. y contribuciones particulares. Los errores y omisiones son míos.

Bibliografía

Aráoz C., Jaime (2012) . “Arte indígena inca en la escuela de hoy.” Actas del segundo Simposio sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas de América Latina (STLILLA) University of Notre Dame, Indiana, del 30 de octubre al 2 de noviembre del 2011.

Borer, Hagit y Kenneth Wexler (1987) “The Maturation of Syntax,” en Thomas Roeper y Edwin Williams, eds., *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel.

Castillo C., Martín y Bolívar G.P., María del Carmen (2006). Pallay. El arte de aprender indígena. ProEIBAndes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
<http://programa.proeibandes.org/investigacion/concursos/pallay.pdf>

Castillo C., Martín y Bolívar G.P., María del Carmen (2012) “Yachay Q’ipi, proyecto para promover idioma y cultura indígena en aula.” Actas del segundo Simposio sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas de América Latina (STLILLA) University of Notre Dame, Indiana, del 30 de octubre al 2 de noviembre del 2011.

CEPROSI (2011) ...*La pedagogía no solo se enmarca en la sabiduría escrita, sino también en la sabiduría práctica de nuestros ancestros... (Exploraciones para la construcción de Proyectos Curriculares Interculturales en Secundaria.)* Cusco: Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales, auspiciado por COMPAS LATINOAMÉRICA.

Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.

Chomsky, Noam (1988) *Lectures on Government and Binding*. 5^{ta} edición. Dordrecht: Foris.

Chomsky, Noam (1998) *El programa minimalista* (traducción de Juan Romero Morales). Madrid: Alianza Editorial.

Courtney, Ellen H. (2002) "Child acquisition of Quechua causatives and change-of-state verbs." *First Language* 22/ 29-71.

Courtney, Ellen H. (2008) Child production of Quechua evidential morphemes in conversations and story retellings. Manuscrito sin publicar.

Courtney, Ellen H. (2010). "Learning the meaning of verbs: Insights from Quechua." *First Language* 30/1, 56-78.

Deutsch, Werner, Koster, Charlotte & Koster, Jan (1986). "What can we learn from children's errors in understanding anaphora?" *Linguistics* 24, 203-225.

Kalt, Susan (2000). "Non-direct object agreement in the second language Spanish of Southern Quechua speakers." Eds. Swierzbin, B., Morris, F., Anderson, M., Klee, C. y Tarone, E. *Social and cognitive factors in second language acquisition: selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*. 222-242. Somerville: Cascadilla Press.

Kalt, Susan (2002). Second Language Acquisition of Spanish Morpho-Syntax by Quechua-Speaking Children. Tesis doctoral inédita. Los Angeles: University of Southern California. http://www.rcc.mass.edu/Language/faculty/Sue_Kalt/Document/Kalt_Dissertation.pdf

Kalt, Susan (2009) Bilingual Children's Object and Case Marking in Cusco Quechua. *University of British Columbia's Working Papers in Linguistics, Proceedings of the Workshop on the Constituent Structure of the 13th and 14th Workshop on the Structure and Constituency of the Languages of the Americas*. Vol. 26. Vancouver, BC, Canada.

http://www.rcc.mass.edu/language/faculty/Sue_Kalt/UBCWPL_vol_26_8_9_2011.pdf

Kalt, Susan y Castillo C., Martin (2011). "Proyecto Yachay Q'ipi: colaboraciones para revitalización y documentación de la lengua y cultura quechua" en Haboud, Marleen y Nicholas Ostler, eds., *Endangered Languages - Voices and Images. Proceedings of FEL XV, Quito Ecuador*. Bath, Inglaterra: Foundation for Endangered Languages. 172-179.

Kalt, Susan (2012) "Spanish as a second language when L1 is Quechua: Endangered languages and the SLA researcher." *Second Language Research*, Sage Publications, 28(2) 1-15.

Kalt, Susan (2012) "Introducción al panel Yachay Q'ipikuna, proyecto para promover idioma y cultura indígena en aula". Actas del segundo Simposio sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas de América Latina (STLILLA) University of Notre Dame, Indiana, del 30 de octubre al 2 de noviembre del 2011.

Kalt, Susan (en proceso de publicar) “Evolución morfosintáctica en castellano impulsada por el quechua hablante”. Ed. Uli Reich, número especial sobre Español de los Andes, Neue Romania.

Kerke, Simon van de. 1996. *Affix order and interpretation in Bolivian Quechua*. Amsterdam: University of Amsterdam dissertation.

Naciones Unidas (2007) “Declaración de derechos humanos de los pueblos indígenas.” http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Parackahua A., María Cristina (2012) “Resistencia de padres y docentes contra la Educación Intercultural Bilingüe y cómo vencerla”. Actas del segundo Simposio sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas de América Latina (STLILLA) University of Notre Dame, Indiana, del 30 de octubre al 2 de noviembre del 2011.

Peralta C., Hipólito (2012) “El área de educación religiosa del DCN y la educación intercultural.” Actas del segundo Simposio sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas de América Latina (STLILLA) University of Notre Dame, Indiana, del 30 de octubre al 2 de noviembre del 2011.

Santisteban, Huber, Vasquez, Ricardo, Moya, Martín, Cáceres, Yury (2009) *Diagnóstico sociolinguístico para el fortalecimiento del quechua en comunidades campesinas de Canchis (Cusco)*. Lima: Tarea.

Valderrama, Ricardo y Escalante, Carmen (1977). *Gregorio Condori Mamani, Autobiografía*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos ‘Bartolomé de las Casas’ .

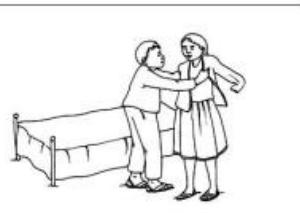
Varela, Ana (1988) *Binding in Spanish: A theoretical and experimental study*. Tesis doctoral inédita. Storrs, University of Connecticut.

Apéndice A-1 Diseño de juegos de dibujo con posibles frases correspondientes

Verbo ditransitivo con objeto indirecto *locativo*

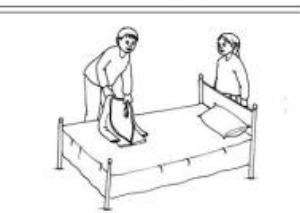
El objeto se expresa con pronombre de tercera persona objeto

- Jose chumpa-n-ta chura-∅-n.
Jose chompa-GEN-ACC poner-3BOJ-3SUJ
- Jose **le** pone su chompa.



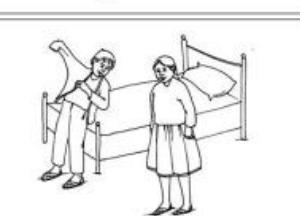
El objeto se expresa léxicamente

- Jose chumpa-ta puñuna-pata-man chura-n.
Jose chompa-ACC cama-encima-DAT poner-3SUJ
- Jose pone la chompa en la cama.



El objeto se expresa con pronombre reflexivo

- Jose chumpa-n-ta chura-ku-n.
Jose chompa-GEN-ACC poner-REF-3SUJ
- Jose **se** pone su chompa.



Jusi chumpata puñunapataman churan.

Verbo transitivo con objeto *posesivo*

El objeto se expresa con pronombre de tercera persona objeto

- Ana chukcha-n-ta rutu-∅-n.
Ana pelo-GEN-ACC cortar-3BOJ-3SUJ
- Ana **le** corta el pelo.



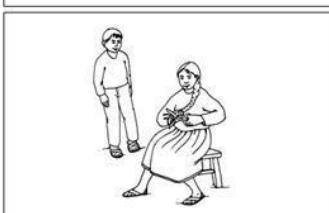
El objeto se expresa léxicamente

- Ana millwa-ta rutu-n.
Ana lana-ACC cortar-3SUJ
- Ana corta la lana.



El objeto se expresa con pronombre reflexivo

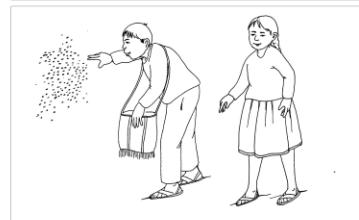
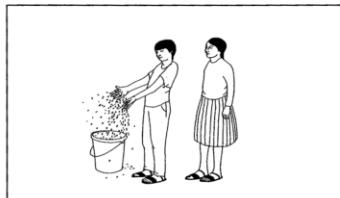
- Ana chukcha-n-ta rutu-ku-n.
Ana pelo-GEN-ACC cortar-3BOJ-3SUJ
- Ana **se** corta el pelo.



Ana chukchanta rutun.

Apéndice A-2 Uno de los cambios a los dibujos efectuados por mis colegas indígenas

La mixtura no se lleva en balde



Jusi misturawan hach'in.

Nota bene: Las ilustraciones a la izquierda fueron creadas por Abigail Norman en 2000; las de la derecha por Jaime Aráoz Chacón en 2009.

ⁱ La teoría generativista ha avanzado debido al esfuerzo de muchas personas y en los años subsiguientes y Chomsky propuso la Condición del Eslabón Mínimo (1999:220) que trata a los elementos de concordancia como partes de cadenas.

ⁱⁱ Leyenda de abreviaciones: INST, instrumental; 1SUJ, primera persona sujeto; 3O, tercera persona objeto; FUT, futuro; PAS, pasado; INCL, inclusivo; EXCL, exclusivo; BEN, benefactivo; GEN, genitivo; IMP, imperativo; AC, acusativo; DAT, dativo; POS, posesivo; REF, reflexivo; OBL, oblicuo; NOCL, ‘no clitic’ sustantivo léxico; TRANS, transitivo; DITRANS, ditransitivo; LOC, locativo; PROG, progresivo; -0, morfema sin contenido fonético; REPOR, reportativo; ATES, atestiguativo; SEC, secuencial; CIS, cislocativo; TRANSL, translocativo; TOP, tópico; CERT, certitud; HORT, exhortativo

ⁱⁱⁱ AILLA = Archivo de los idiomas indígenas de latino américa, Universidad de Texas, Austin
http://www.ailla.utexas.org/site/welcome_sp.html