



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 2709-8761



REVISTA EDUCACIÓN 18

2020

REVISTA EDUCACIÓN 18

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

Ayacucho
2020

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

EDUCACIÓN

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
N°18, diciembre 2020
Facultad de Ciencias de la Educación
Av. Independencia N° 148 Teléf. (066) 315262
Ayacucho -* Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2007-00375

ISSN: 2709-8761 (en línea)

ISSN: 2710-0243 (impreso)

Director: Dr. Rolando Quispe Morales

Concejo de edición

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Dr. Pedro Huauya Quispe

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

Mgtr. Edgar Saras Zapata

La responsabilidad, así como los derechos sobre el contenido de los textos corresponde a cada autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTORIO

Rector

Dr. Antonio Jerí Chávez

Vicerrectora académica

Dra. Herlinda Calderón Gonzales

Vicerrector de investigación

Dr. Juan.Ranulfo Cavero Carrasco

Decano

Dr. Clodoaldo Berrocal Ordaya

Comité de edición I 8

Responsable de comisión

Dr. Rolando Quispe Morales

Miembros

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Dr. Pedro Huauya Quispe

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN es el nombre de esta revista anual de carácter académico, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. El propósito de la revista es generar espacio de análisis, discusión y reflexión en el ámbito educativo. Así mismo, promover la difusión de la producción de conocimientos de los docentes investigadores, académicos y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los objetivos de la revista son: en primer lugar, utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio para transmitir los resultados de las investigaciones realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación y en otras instituciones externas, en el área de educación. En segundo lugar, crear una opción, ágil y oportuna, tanto para los investigadores como para los profesionales en el área educativa dar a conocer los resultados investigativos. Finalmente, mantener actualizada a la población interesada en la temática educativa.

La Revista N° 18 que publicamos en esta oportunidad nos permite comunicar los resultados de investigación a los maestros, estudiantes, egresados, directivos y a la comunidad académica en general. La información sobre la investigación científica y humanística guarda un valor fundamental en la formación de nuevos profesionales, así como en la solución a los problemas de la población, en todas las ramas del conocimiento. En este sentido, por ser un vehículo de comunicación, la revista EDUCACIÓN contiene información que será de utilidad para la comunidad de otras instituciones de educación superior. Esperamos que colme las expectativas y que contribuya a la actualización permanente de nuestros lectores.

Finalmente, esta revista refleja el esfuerzo institucional que nuestra Facultad de Ciencias de la Educación viene realizando para que las diferentes carreras profesionales e investigadores, a nivel regional, nacional e internacional, tengan la posibilidad de acceder a las publicaciones seleccionadas y a la vez contar con un medio de publicación en las diferentes líneas de investigación en el ámbito educativo.

Dr. Clodoaldo Berrocal Ordaya
Decano

ÍNDICE

Presentación.....	05
Índice.....	07
EDUCACIÓN.....	09
Juego de ajedrez en espacios no convencionales y desarrollo de habilidades matemáticas en estudiantes universitarios	
Pedro Huauya Quispe.....	11
Estudio comparativo sobre la competencia comunicativa en niños bilingües de la zona altoandina del distrito de Huanta	
Rolando A. Quispe Morales.....	30
COVID-19, un desafío para la Educación Inclusiva en el Perú	
Edison Laderas Huillcahuari, Pedro Huauya Quispe, Víctor Alcides Coaquira, Cárdenas.....	45

LINGÜÍSTICA	75
Tras las huellas del Inkarrí	
Carlos Huamán López	77
Escritura de monografías de los estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	
Fredy Morales Gutiérrez	96
Estudio semiótico de culturemas quechuas de la región Ayacucho	
Pío Rodríguez Berrocal	109
Estrategias lúdicas y creación literaria	
Quispe Torres, Leoncio Daniel, Patricia Huayllasco Marquina	130
Estrategias pedagógicas para desarrollar la capacidad de expresión oral	
Édgar Saras Zapata	145
Emplazamientos iniciales, expansión y convergencia del quechua, aimara y puquina	
David P. Calsín	158



EDUCACIÓN

JUEGO DE AJEDREZ EN ESPACIOS NO CONVENCIONALES Y DESARROLLO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Pedro Huauya Quispe

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

pedro.huauya@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020

Aprobado 04 de diciembre de 2020

Resumen

El propósito de la presente investigación fue analizar las influencias del juego de ajedrez en espacios no convencionales en el desarrollo de las habilidades matemáticas de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Nivel de investigación explicativa experimental de diseño cuasiexperimental; la muestra constituyó 28 estudiantes cada uno del grupo control y experimental, los datos fueron recolectados a través de técnicas de observación, prueba escrita y la entrevista; se aplicó la prueba de T de Student para muestras independiente con un nivel de confianza al 95%. Concluyéndose que el juego de ajedrez en espacios no convencionales influye significativamente en el desarrollo de las habilidades matemáticas en los estudiantes universitarios; el juego de ajedrez mejoró significativamente la acción de la memoria, concentración, comprensión, pensamiento lógico, imaginación creatividad, agilidad en las operaciones matemáticas, autonomía y motivación personal.

Palabra clave: Juego de ajedrez, habilidades cognitivas, mentales y actitudinales.

Abstract

The purpose of the present research was to analyze the influences of the game of chess in unconventional spaces on the development of mathematical abilities of the students of the 100 series of the Professional School of Economics of the National University of San Cristóbal de Huamanga. Experimental explanatory research level of quasi-experimental design; The sample consisted of 28 students each from the control and experimental group, the data were collected through observation techniques, written test and the interview; Student's t test was applied for independent samples with a confidence level of 95%. Concluding that the game of chess in unconventional spaces significantly influences the development of mathematical skills in university students; The game of chess significantly improved the action of memory, concentration, comprehension, logical thinking, imagination, creativity, agility in mathematical operations, autonomy and personal motivation.

Key word: Chess game, cognitive, mental and attitudinal skills

Introducción

La situación problemática refiere que en la actualidad las actividades docente en matemática, se circunscriben en una enseñanza lineal, libresca y de corte vertical, vale decir, que el maestro es el centro de la actividad educativa, el que ordena, manda, y que los estudiantes como entes pasivos solo esperan copiar los mensajes emitidos por él sin reparos ni reflexión, menos admite críticas u observaciones; es mecanicista, esto se debe a que hoy en día se ha perdido u olvidado las famosas demostraciones sean de proposiciones, teoremas, entre otros enunciados que necesariamente tienen que ser probados, al punto de que los estudiantes no saben el significado de los resultados; descontextualizada y ajenas a la realidad del estudiante, propias del quehacer del futuro profesional, desarrollo de las matemáticas

meramente algorítmico y nada heurístico, menos analítico, pues si revisamos los textos actuales de Matemática, casi la totalidad de ellas conllevan a la utilización del mal llamado “fórmula” y muy pocas hacia una reflexión de trabajo activo y resolución problemas; desmotivador para el estudiante universitario, no encuentra el sentido de aplicación en su especialidad, pues está centrado en el maestro expositor, acción que muchas veces justifica el maestro con las frases “no hay tiempo que perder”, “debo avanzar”, “la matemática no se compara con los cursos de letras”, etc. se encontró estudiantes meramente memorísticos de largas fórmulas matemáticas, sin comprensión plena de lo que aprende, bajo nivel de pensamiento lógico, imaginación, creatividad y con poca agilidad de operaciones matemáticas con desmotivación personal y autonomía.

Para Jimeno (2006), las estadísticas siguen demostrando el fracaso académico particularmente en Matemática, con tendencia a incrementar las tasas de desaprobados en especial en estudiantes de clase baja.

Hernández (1989), señala que la habilidad matemática es la construcción y dominio, por el alumno, del modo de actuar inherente a una determinada actividad matemática, que le permite buscar, utilizar y explicar conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos matemáticos empleando estrategias de trabajo, realizando razonamientos, emitiendo juicios y buscando vías de solución a problemas matemáticos.

Según Ferrer (2000), las evidencias de las habilidades matemáticas, refleja en que un estudiante sea capaz de comprender conceptos, proponer y efectuar algoritmos y desarrollar aplicaciones a través de la resolución de problemas, aquí interviene la capacidad del alumno para comprender y tener la capacidad de realizar generalizaciones y

abstracciones matemáticas.

Por otro lado, los docentes de matemática, no busca estrategias activas y dinámicas que permitan el desarrollo de las habilidades matemáticas, García (2016) señala, que el aprendizaje de las matemáticas enfrenta en la actualidad un dilema: aprender a resolver problemas u obtener respuestas correctas. Estas estas dos posturas se basan en postulados epistemológicos diferentes. El obtener respuestas correctas pueden caer en un modelo mecanicista que lleva a un aprendizaje sin comprensión, en tanto resolver el problema puede potenciar un proceso metacognitivo, en el cual el educando no solo es consciente de lo que hace, sino que es capaz de administrar sus recursos intelectuales de una mejor manera.

Es así que, los matemáticos se han convertido casi en un orador más, enseñanza teórica descontextualizada, lo importante mejorar el aprendizaje de matemática de los estudiantes priorizar los diversos recursos pedagógicos y estrategias metodológicas con la finalidad de disminuir el grado de abstracción matemática. Todo profesional dedicada a la cátedra de la enseñanza matemática, tienen la obligación de buscar nuevas formas metodológicas de aprendizaje motivadoras y creativas incentivando motivación por la matemática, de ahí que se propone en esta tarea de investigación una nueva estrategia de desarrollar las matemáticas acción activa y colaborativa a través del deporte ciencia que es el juego de ajedrez en espacio no convencional, que potencialmente incrementa las capacidades de pensamiento lógico matemático, creatividad, comprensión, abstracción, mejor uso de la memoria con autonomía y motivación personal.

Amigó (2010) considera, que el ajedrez es una herramienta educativa, deporte- ciencia que coadyuva a mejorar las habilidades y competencias generales tanto en lo social como en lo psicomotor. Sostiene que es una

propuesta didáctica que, centrada en el ajedrez, impacta en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los educandos favoreciendo la personalidad mediante la mejora de la capacidad de toma de decisiones, la autoestima y el afán de superación.

Calizaya (2004) señala el ajedrez: (a) desarrollo la memoria, muchos jugadores memorizan largas variantes del juego de aperturas; (b) desarrolla el pensamiento lógico, durante el juego tiene un objetivo concreto en ganar piezas valiosas del rival, dar jaque mate y vencer al oponente, tiene un infinito número de cálculos en un ataque o en una defensa, en un simple intercambio de jugadas, agiliza las operaciones mentales; (c) desarrolla imaginación y creatividad, propone ser novedoso e inventivo para mejorar el nivel de juego, haciendo miles de combinaciones en el juego; (d) enseña a ser independiente, el jugador es el quién decide cada jugada crear su propio criterio; (e) desarrolla la capacidad de predecir y proyectar hacia el futuro las consecuencias de las acciones, pues permite explorar todas las posibilidades para descubrir lo oculto, lo que puede tener el mejor efecto después de unas jugadas y entonces aprendes a proyectar un plan con una idea de futuro; (f) inspira la motivación personal, impulsa a buscar la mejor posibilidad y plan, fomenta el permanente objetivo de éxito para encender la llama de la victoria; (g) desarrolla el pensamiento científico, genera numerosas variantes en la mente, explora e investiga nuevas ideas, prevé lo que sucederá en el juego; (h) desarrolla la autonomía personal, en el juego prueba la paciencia, nervios, poder mental y concentración.

Para Quiroga (2013) la práctica del ajedrez favorece el pensamiento crítico, la memoria, la atención, la creatividad y la sociabilidad de los estudiantes, por consiguiente, desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto, pensamiento estratégico, la capacidad de distribuir la atención, la velocidad de razonamiento y la concentración y el autocontrol.

Dauvergne (2000, citado por Quiroga, 2013), señala que el ajedrez ayuda al control de la atención y la concentración, desarrolla razonamiento lógico, intuición, imaginación, organización y conocimiento del pensamiento propio para la solución de los problemas (meta cognición) y la toma de decisiones en situaciones complejas.

Para Reluz (2019) la práctica del ajedrez contribuye al incremento del nivel de atención de los escolares bajo estudio, influye en el aprendizaje de los estudiantes, es una estrategia didáctica eficaz y es una mediación estratégica en el aprendizaje, el ajedrez contribuye a mejorar la atención en los estudiantes.

Aciego et al. (2013, citado por Rey, 2019) que los jóvenes en clase de ajedrez obtuvieron mejores resultados en competencias cognitivas.

Resultados de la experimentación por Rojas (2016) encuentra que la práctica del ajedrez, como recurso didáctico, incrementa el aprendizaje de los conceptos matemáticos de los estudiantes. Así como señala Vega (2016) que el uso didáctico del ajedrez influye significativamente en el desarrollo de la capacidad elabora y usa estrategias de solución de problemas matemáticos.

Es así que, las estrategias de juegos de ajedrez son de importancia en el aprendizaje de matemática y desarrollo del pensamiento matemático. Para esta investigación se plateó los objetivos de analizar las influencias del juego de ajedrez en espacios no convencionales en el desarrollo de las habilidades matemáticas, habilidades intelectuales y desarrollo actitudinal de los estudiantes universitarios.

Materiales y métodos

Tipo, nivel y diseño

El estudio ha sido de investigación aplicada de corte cuantitativo de nivel explicativo y diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo constituido por 32 estudiantes cada grupo control y experimental de la serie 100 de la Escuela profesional de Economía de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; los datos se recolectaron a través del instrumento prueba escrita y ficha de observación para determinar el desarrollo de las habilidades matemáticas y competencias cognitivas, con aplicación de contenidos de la asignatura matemática que lleva en el semestre; para recolectar las competencias actitudinales se utilizó la rúbrica con observación permanente durante el proceso del juego de ajedrez. La validación de los instrumentos de recolección de datos se realizó a través de juicio de 3 expertos y la fiabilidad con la prueba de Alpha de Cronbach; los datos se procesaron a través de la estadística descriptiva y la prueba de hipótesis se realizó con la prueba paramétrica T de Student para muestras independiente con 95% de nivel de confianza, previa comprobación de la normalidad de los datos.

Metodología

El lugar de juego para el grupo control fue salón de clase, en el que se realizó juego de ajedrez en un tablero convencional, seleccionados los jugadores de manera aleatoria, tiempo de juego dos horas en el horario de clase, durante un semestre académico. Por otro lado, el lugar de juego para el grupo experimental fue campo abierto, espacio libre en la universidad; el tablero de juego se pintó en el piso de 60 cm de lado cada casillero hasta completar los 64 casilleros con colores alternados como se observa en la figura 1, de manera aleatoria por sorteo se asignó a cada estudiante entre varones y mujeres el papel de peón, torre, alfil, caballo, dama y rey. El tiempo de juego en el grupo experimental fue de dos horas en el horario de clase y adicionando dos horas el día sábado

durante un semestre académico. El juego de ajedrez en el grupo control y experimental con los estudiantes matriculados en la asignatura de asignatura del método de trabajo universitario, mientras que la prueba escrita se aplicó en la asignatura de matemática básica para determinar las habilidades matemáticas.

Figura 1
Tablero de ajedrez en el espacio no convencional



Fuente. Construcción propia

Terminada la adecuación y preparación de los materiales de juego, se procedió con la experimentación de la siguiente manera.

Primera etapa. Reconocimiento de las funciones de cada pieza de ajedrez en cada estudiante en el rol asignado y ensayo error en varias ocasiones, hasta lograr el juego perfecto.

Segunda etapa. Inicio de competencia en el juego de ajedrez, se realizó la medición de tiempo de juego para cada estudiante, a fin de

determinar el tiempo de razonamiento, memorización de partidas, juego y ataque, hasta finalizar el juego, declarando ganador, cuando realiza el mate al rey, lo propio de realizó en el grupo control. En el momento de juego cada estudiante tenía que coordinar con comunicación verbal con palabras claves en hoja y señas sobre la estrategia de apertura, defensa y mate, si dar sospecha al oponente sobre la estrategia pensada. Esta acción implicaba, razonamiento, creatividad, imaginación, abstracción, toma de decisiones en forma individual y grupal.

Tercera etapa. Diálogo y reflexiones sobre las fortalezas y dificultades en el proceso de juego, a fin de que en el futuro el logro sea significativo con el propósito de ganar el juego. Cada estudiante participante, realizó la metacognición de sus fortalezas, debilidades y toma de decisión, incluso permitió pensar durante la semana sobre las acciones a realizar. Intensidad o nivel la influencia del juego de ajedrez en espacios no convencionales.

La intensidad o nivel indica el grado de logro del desarrollo de las habilidades matemáticas por la influencia del juego de ajedrez en espacios no convencionales. Para esta apreciación se considera categorías y su correspondiente categoría desde I a 4.

Tabla I
Escala de valoración de las habilidades matemáticas

Categorías	Descripción	Código
Deficiente [00- 05]	No evidencia desarrollo de las habilidades matemáticas	1
Regular [06-10]	Evidencia parcialmente el desarrollo de las habilidades matemáticas	2
Bueno [11-15]	Evidencia lo previsto el desarrollo de las habilidades matemáticas	3

Excelente [16-20]	Evidencia con excelencia el desarrollo de las habilidades matemáticas	4
-------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Escala de valoración de las habilidades actitudinales

Categorías	Descripción	Código
Negativa	No evidencia desarrollo de las habilidades actitudinales	1
Indiferente	Evidencia parcialmente el desarrollo de las habilidades actitudinales	2
Positiva	Evidencia con excelencia desarrollo de las habilidades actitudinales	3

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Tabla 3
Desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios

Cognitiva	Control		Experimental	
	f	%	f	%
Deficiente	6	19	3	9
Regular	17	53	8	25
Bueno	7	22	16	50
Excelente	2	6	5	16
Total	32	100	32	100

Fuente: Datos de la prueba escrita a los estudiantes universitarios

En el grupo control, el 19% de los estudiantes tuvieron el desarrollo de habilidades cognitivas matemáticas de nivel deficiente, 53% regular, 22% bueno y 6% excelente; mientras en el grupo experimental, el 9% de los estudiantes tuvieron nivel deficiente, 25% regular, 50% bueno y 16% excelente. Existe diferencia significativa de logro de desarrollo de las habilidades cognitivas en el grupo experimental con la aplicación de la estrategia metodológica juego de ajedrez en espacios no convencionales; Se evidenció mayor razonamiento y comprensión de enunciados matemáticos, demuestra y abstrae propiedades matemática, mayor interpretación de gráficos de conocimientos matemáticos, representación simbólicamente, aplica y resuelve problemas matemáticos contextualizados a situaciones económicas y sociales.

Tabla 4

Desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes universitarios

Intelectual	Control		Experimental	
	f	%	f	%
Deficiente	13	41	1	3
Regular	11	34	3	9
Bueno	8	25	23	72
Excelente	0	0	5	16
Total	32	100	32	100

Fuente: Datos de la prueba escrita a los estudiantes universitarios

Los estudiantes del grupo control, el 41% tuvieron el desarrollo de habilidades intelectuales matemáticas de nivel deficiente, 34% regular y 25% bueno; mientras en el grupo experimental sometidos a la aplicación de la estrategia metodológica juego de ajedrez en espacios no convencionales, el 3% obtuvo el nivel de logro deficiente, el 9%

regular, el 72% bueno y 16% nivel de logro excelente. De la cual se deduce, que existe diferencia significativa en el desarrollo de las habilidades intelectuales matemáticas. Se evidenció, logró desarrollo en la memoria, concentración, pensamiento lógico, imaginación y creatividad.

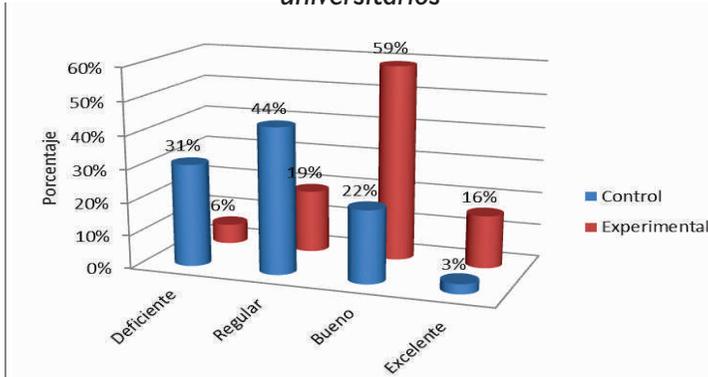
Tabla 5
Actitud de aprendizaje de los estudiantes universitarios

Actitudes	Control		Experimental	
	f	%	f	%
Negativa	9	64	0	0
Indiferente	4	29	3	21
Positiva	1	7	11	79
TOTAL	14	100	14	100

Fuente: Datos de la ficha de observación

Los estudiantes del grupo control, el 64% demostraron una actitud negativa, 29% indiferente y 7% positiva; mientras en el grupo experimental, el 21% de estudiantes sometidos a la aplicación de la estrategia metodológica juego de ajedrez en espacios no convencionales demostraron actitud indiferente y 79% actitud positiva. Se evidencia en el grupo experimental mayor porcentaje de los estudiantes mostró una actitud positiva frente a la aplicación de la estrategia metodológica juego de ajedrez en espacios no convencionales. Es decir, los estudiantes tuvieron mayor aceptación, motivación personal, autonomía y perseverancia en el aprendizaje de la matemática.

Figura I
Desarrollo de las habilidades matemáticas de los estudiantes universitarios



Fuente: Datos de la prueba escrita y ficha de observación a los estudiantes universitarios

Con respecto del desarrollo de las habilidades matemáticas del grupo control, el 31% de los estudiantes lograron un nivel deficiente, 44% regular, 22% bueno y 3% excelente; mientras que, en el grupo experimental con aplicación de la estrategia metodológica de juego de ajedrez en espacios no convencionales, el 29% de los estudiantes tuvieron desarrollo de habilidades matemáticas deficiente, 19% regular, 59% bueno y 16% excelente. Por tanto, el mayor porcentaje del grupo experimental logró mayor desarrollo de las habilidades matemáticas cognitivas, intelectuales y actitudinales.

Asimismo, sometido a la prueba de hipótesis con el estadístico de T de Student para muestras independientes, se encontró que al 95% del nivel de confianza, el juego de ajedrez en espacios no convencionales influye significativamente en el desarrollo de las habilidades matemáticas cognitivas, intelectuales y actitudinales en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga ($0,002 < 0,05$).

Discusión de resultados

En la dimensión de habilidades cognitivas de matemática se observó en el grupo control, dificultades marcadas en los estudiantes por el hecho de un juego de ajedrez tradicional, mientras que en el grupo experimental a medida que se iba aplicando la estrategia metodológica de juego de ajedrez en espacios no convencionales, se logró progresivamente el desarrollo de razonamiento inductivo y deductivo, demostración de los enunciados y teoremas matemáticos, abstracción de los matemáticos, realización e interpretación del comportamiento de los modelos matemáticos en la gráfica, representación simbólica de los enunciados matemáticos y resolución de los problemas matemáticos contextualizados aplicados a situaciones de contexto económico y social.

Resultados que avala según Quiroga (2013) la práctica del ajedrez favorece el pensamiento crítico, la memoria, la atención, la creatividad y la sociabilidad de los estudiantes, por consiguiente, desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto, pensamiento estratégico, la capacidad de distribuir la atención, la velocidad de razonamiento y la concentración y el autocontrol.

Dauvergne (2000, citado por Quiroga, 2013), señala que el ajedrez ayuda al control de la atención y la concentración, desarrolla razonamiento lógico, intuición, imaginación, organización y conocimiento del pensamiento propio para la solución de los problemas (meta cognición) y la toma de decisiones en situaciones complejas.

Para Reluz (2019) la práctica del ajedrez contribuye al incremento del nivel de atención de los escolares bajo estudio, influye en el aprendizaje de los estudiantes, es una estrategia didáctica eficaz y es una mediación estratégica en el aprendizaje, el ajedrez contribuye a mejorar la

atención en los estudiantes.

Aciego et al. (2013, citado por Rey, 2019) que los jóvenes en clase de ajedrez obtuvieron mejores resultados en competencias cognitivas.

Resultados de la experimentación por Rojas (2016) encuentra que la práctica del ajedrez, como recurso didáctico, incrementa el aprendizaje de los conceptos matemáticos de los estudiantes. Así como señala Vega (2016) que el uso didáctico del ajedrez influye significativamente en el desarrollo de la capacidad elabora y usa estrategias de solución de problemas matemáticos.

En la dimensión de habilidades intelectuales, se evidenció en el grupo dificultades en el desarrollo de las habilidades intelectuales, mientras que en el grupo experimental con la aplicación de la estrategia metodológica de juegos de ajedrez en espacios no convencionales, se logró desarrollo significativo de habilidades intelectuales, evidenciándose en los estudiantes mayor desarrollo de la memoria a largo plazo, concentración en el proceso algorítmico y aprendizaje de los enunciados matemáticos, actuación con pensamiento lógico matemático ante diversos acontecimientos del contexto real, imaginación y creatividad en la resolución de problemas matemáticos.

En la dimensión de las habilidades actitudinales, en el grupo experimental se encontró mayor aceptación, motivación personal, autonomía y perseverancia en el aprendizaje de la matemática, disminuyendo significativamente el rechazo hacia las matemáticas.

Resultados que se contrasta con las investigaciones de Amigó (2010), considera que el ajedrez es una herramienta educativa, deporte-ciencia, que coadyuva a mejorar las habilidades y competencias generales tanto en lo social como en lo psicomotor. Sostiene que es una

propuesta didáctica que centrada en el ajedrez, impacta en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los educandos, favoreciendo la personalidad mediante la mejora de la capacidad de toma de decisiones, la autoestima y el afán de superación.

Según Fernández y Gairin (2010), manifiesta que el juego de ajedrez permite pensar de manera organizada, ordenada y afectiva para desarrollar habilidades, aprendizajes y toma de decisiones en la vida.

Según Calizaya (2004), que el juego ajedrez desarrolla la memoria, concentración, pensamiento lógico, imaginación, creatividad, autonomía, motivación personal, agiliza las operaciones matemáticas, concentración y comprensión en diversos escenarios del contexto social.

Castro (2001), señala que el ajedrez ha sido definido de muchas y diferentes formas: ¿es una ciencia?, ¿es un deporte?, ¿es una estrategia?, ¿es un modo de ver la vida y la guerra?, ¿es una actividad puramente intelectual?, ¿es un ejercicio de razonamiento y concentración? Frente a este dilema el ajedrez es un deporte – ciencia – juego de ingenio que simboliza la guerra.

Hernández (1989), señala que la habilidad matemática es la construcción y dominio, por el alumno, del modo de actuar inherente a una determinada actividad matemática, que le permite buscar, utilizar y explicar conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos matemáticos empleando estrategias de trabajo, realizando razonamientos, emitiendo juicios y buscando vías de solución a problemas matemáticos.

Para Ferrer (2000), las evidencias de las habilidades matemáticas, refleja en que un estudiante sea capaz de comprender conceptos, proponer y

efectuar algoritmos y desarrollar aplicaciones a través de la resolución de problemas, aquí interviene la capacidad del alumno para comprender y tener la capacidad de realizar generalizaciones y abstracciones matemáticas. Asimismo, señala que el estudio de las acciones y operaciones que se ejecutan en cualquier actividad matemática, especialmente su contenido descrito en los componentes señalados, permiten caracterizar y distinguir las habilidades matemáticas siguientes.

Para Piaget (1969), todo proceso de aprendizaje ocurre a través de los procesos de equilibrio y desequilibrio, proceso de asimilación, acomodación, organización y adaptación. Además, propone basado en el método activo: libre investigación y espontánea. Lo que genera retención de conocimientos para el futuro, aprendizaje en interacción con otros estudiantes y maestros, aprendizaje en cooperación y colaboración.

Conclusión

La aplicación del juego de ajedrez en espacios no convencionales influye significativamente en el desarrollo de las habilidades matemáticas de los estudiantes de la serie I00 de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es decir, el juego de ajedrez coadyuva a mejorar las habilidades y competencias matemáticas, desarrolla las habilidades cognitivas de razonamiento inductivo y deductivo, demostración eficaz de los enunciados y teoremas matemáticos, interpretación con pertinencia del comportamiento de los modelos matemáticos en la gráfica, representación simbólica de enunciados y resolución de problemas matemáticos contextualizados a aplicados a situaciones de contexto económico y social.

El juego de ajedrez en espacios convencionales desarrolla significativamente las habilidades intelectuales, tales como la memoria

de largo plazo, concentración en el proceso algorítmico y aprendizaje de los enunciados matemáticos, actuación con pensamiento lógico matemático ante diversos acontecimientos del contexto real, imaginación y creatividad en la resolución de problemas matemáticos. Finalmente, el juego de ajedrez, fortalece motivación personal, autonomía y perseverancia en el aprendizaje de la matemática, disminuyendo significativamente el rechazo hacia las matemáticas y tomar decisión oportuna.

Referencias

- Achig, J. F. (2012). Incidencia de la Enseñanza del Ajedrez en la asignatura de Matemáticas en los y las estudiantes del 6to. año de Educación Básica de la Unidad Educativa Hermano Miguel de la Salle - Cuenca en el período de enero a junio de 2012 [Universidad de las Fuerzas Armadas].
<http://repositorio.espe.edu.ec/handle/21000/7049>
- Amigó, M. (2008). Dame La Mano: El Ajedrez Como Herramienta Educativa. Fundación Telefónica Educare. Tarragona.
- Calzaya, P.H. (2009). Ajedrez y las Matemáticas. San Marcos.
- Castro, A. y Marcos, W. (2001). Ingresar al Mundo del Ajedrez. Editorial Palomino.
- Ferrer, M. (2000). Habilidades Matemáticas. San Marcos.
- Fernández, J. y Gairín, J. (2010). Enseñar Matemáticas con recursos de ajedrez. Tendencias Pedagógicas, I (15).
http://Www.Tendenciaspedagogicas.Com/Articulos/2010_15_03.Pdf

- Hernández, H. (1989). El Perfeccionamiento de la Enseñanza de la Matemática en la Educación Superior Cubana, Experiencias en el Álgebra Lineal [Tesis de maestría]. Disponible en http://Www.Famaf.Unc.Edu.Ar/Rev_Edu/Documents/Vol_22
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Quiroga, S. R. (2013). Aprendizaje, participación estudiantil y ajedrez. *Pensar a Práctica*, 16 (4).
<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/19839>
- Reluz, J.I. (2019). Uso del ajedrez para mejorar los niveles atencionales de estudiantes de primaria en una institución educativa pública. *Educare et comunicare*, 7 (1), 7-17.
<http://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/224>
- Rey, J.G. (2019). El impacto de las clases de ajedrez sobre el rendimiento en las pruebas saber 3, 5 y 9 en Bogotá. [Tesis de maestría, Universidad del Rosario].
<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/19339>
- Rojas, V. H. (2016). La práctica del ajedrez en el aprendizaje de la matemática en el alumnado del I.E. N° 3098 "César Vallejo" - Los Rosales, Ancón – 2015 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5238>
- Vega, F.M, (2016). El ajedrez para mejorar la capacidad elabora y usa estrategias en estudiantes de secundaria, Ayacucho 2016 [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/20079>



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN NIÑOS BILINGÜES DE LA ZONA ALTOANDINA DEL DISTRITO DE HUANTA

Rolando A. Quispe Morales

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

rolando.quispe@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020

Aprobado 04 de diciembre de 2020

Resumen

La investigación se realizó teniendo como objetivo conocer la diferencia que existe en la competencia comunicativa en lengua quechua y castellana en estudiantes de instituciones educativas bilingües en la zona altoandina del distrito de Huanta. Se plasmó en un tipo de investigación descriptiva y diseño comparativo, en el que utilizó como instrumento la ficha de observación para la recopilación de la información. Asimismo, la investigación se realizó en una muestra de 40 estudiantes del sexto grado de educación primaria. El estadígrafo utilizado para la comprobación de la hipótesis fue U de Mann Whitney debido a que los datos obtenidos no presentan una distribución normal y se encuentran en una escala ordinal. Los resultados obtenidos permiten concluir que existen diferencias significativas en la competencia comunicativa en la lengua quechua y castellana en estudiantes de instituciones educativas bilingües de la zona altoandina del distrito de Huanta.

Palabras Clave: Competencia comunicativa, educación bilingüe, intercultural.

Abstract

The research was carried out with the objective of knowing the difference that exists in the communicative competence in the

Quechua and Spanish languages in students of bilingual educational institutions in the high Andean area of the Huanta district. It was reflected in a type of descriptive research and comparative design, in which the observation sheet was used as an instrument for the collection of information. Likewise, the research was carried out in a sample of 40 students of the sixth grade of primary education. The statistician used to test the hypothesis was Mann Whitney's U because the data obtained do not present a normal distribution and are on an ordinal scale. The results obtained allow us to conclude that there are significant differences in communicative competence in the Quechua and Spanish languages in students of bilingual educational institutions in the high Andean area of the Huanta district.

Key Words: Communicative competence, bilingual, intercultural education.

Introducción

El tratamiento de lenguas en las instituciones educativas de contexto bilingüe se orienta en un modelo que vincula el enfoque didáctico constructivista con el enfoque comunicativo. El primero, parte desde el niño y hacia el niño sobre la base de sus saberes previos. El segundo, se basa en el desarrollo de la lengua materna y la adquisición de la segunda lengua con referencia a los actos de habla y a prácticas textuales según las situaciones comunicativas naturales y en contexto, es decir, auténticas, planteadas a lo largo del desarrollo escolar. Precisamente, el correcto tratamiento de este problema permitirá el logro de la competencia comunicativa de los niños, los cuales se concretarán en la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se les presenta cada día. Esto quiere decir que serán competentes comunicativamente si son capaces de hablar, leer y escribir con idoneidad en ambas lenguas.

Entender este problema es de vital importancia para la educación, puesto que de acuerdo a Pozzi – Escot, (1998) y López (2002) nuestro país se caracteriza por ser pluricultural y multilingüe donde existe un promedio de 40 lenguas pertenecientes a 16 familias lingüísticas. El distrito de Huanta no es ajeno a esta realidad, pues se caracteriza por tener una diversidad geográfica, social y cultural, que abarca desde la región quechua hasta la selva alta, con una población eminentemente rural. Según el Atlas Lingüístico del Perú esta provincia se caracteriza por tener una población mayoritariamente quechua hablante con un 60% de hombres, mujeres, niñas y niños monolingües quechuas y bilingües subordinados.

En este contexto, el proceso educativo se desarrolla con muchas limitaciones principalmente en el aspecto pedagógico; pues, en estas comunidades, los docentes de las instituciones educativas del nivel primario, desarrollan la Educación Bilingüe Intercultural, debido a que estas instituciones se encuentran en un contexto eminentemente quechua hablante. Esta realidad permite apreciar niños (as) que utilizan el quechua para comunicarse en toda circunstancia, sea esta en el aula, jugando, frente a personas ajenas a su comunidad, entre otros; por otro lado, niños (as) que presentan cierta reticencia a utilizar el quechua debido al contacto que tienen con la ciudad, por lo que prefieren utilizar el castellano expresando de esta manera su poca identidad lingüística. Situación que se constituye en un reto para los maestros, debido a que en estas condiciones deben desarrollar las competencias comunicativas en la lengua quechua y castellana de estos estudiantes. Precisamente, es esta realidad la que conduce a desarrollar la presente investigación con la finalidad de conocer el estado actual de la competencia comunicativa en la lengua quechua y castellana en estudiantes del sexto grado de educación primaria, para de acuerdo a ello reorientar y lograr las competencias adecuadas.

Material y Métodos

La investigación desarrollada se concretó desde un tipo de investigación descriptivo, puesto que busca describir las características de los hechos tal como se encuentran en la realidad. Asimismo, el diseño en el que se desarrolló la investigación corresponde al descriptivo comparativo, al respecto, Quispe (2012) precisa que “Este diseño busca establecer las diferencias entre dos o más muestras de investigación en función de las variables observadas. Estos diseños tratan de encontrar la respuesta a los problemas formulados mediante el análisis comparativo de los hechos observados” (p.96).

Por otro lado, la muestra en el que se realizó la investigación está constituida por 40 estudiantes del sexto grado de cuatro instituciones educativas en el que se desarrolla la educación bilingüe de la zona altoandina del distrito de Huanta. La técnica muestral utilizada es la no probabilística e intencional. El instrumento utilizado para la recopilación de la información fue la ficha de observación.

El tratamiento estadístico de la información recabada fue realizada mediante el estadígrafo U de Mann Whitney, debido a que los datos obtenidos se encuentran en una escala ordinal y se buscó comparar dos muestras independientes.

Resultados

Competencia comunicativa de los niños y niñas de las instituciones educativas bilingües

Tabla I
Escucha y comprende

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
Inicio	1	0	0	0	0
Proceso	2	0	0	0	0
Logro previsto	3	0	0	11	55
Logro destacado	4	20	100	9	45
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

Al comparar el indicador “escucha y comprende” en lengua quechua y castellana, se observa que el 100% de niños se ubican en el nivel de logro destacado en la lengua quechua; por otro lado, 55,0% de niños se ubican en el nivel de logro previsto en la lengua castellana. De estos resultados se deduce que la lengua quechua es la lengua materna de los niños y que respecto a la lengua castellana ésta se asume como segunda lengua en ambas instituciones, razón por el que se observa una leve diferencia en este indicador.

Tabla 2
Habla correctamente

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
Inicio	1	0	0	2	10
Proceso	2	0	0	5	25
Logro previsto	3	0	0	11	55
Logro destacado	4	20	100	2	10
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

Al analizar el indicador “habla correctamente” en lengua quechua y castellana, se observa que el 100% de niños se ubican en el nivel de logro destacado en la lengua quechua; por otro lado, el 55,0% de niños se ubican en el nivel de logro previsto en la lengua castellana. Los resultados permiten concluir que existe diferencia respecto a la comunicación oral en lengua quechua y castellana.

Tabla 3
Escribe correctamente

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
Inicio	1	5	25	1	5
Proceso	2	6	30	11	55
Logro previsto	3	9	45	7	35
Logro destacado	4	0	0	1	5
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

Al comparar el indicador “escribe correctamente” en lengua quechua y castellana, se observa que el 45,0% de niños se ubican en el nivel “logro previsto” en la lengua quechua; por otro lado, 55,0% de niños se ubican en el nivel de proceso en la lengua castellana. En base a estos resultados se concluye que existen diferencias en el indicador “escribe correctamente” en lengua quechua y castellana.

Tabla 4
Lee correctamente

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
Inicio	1	0	0	2	10
Proceso	2	1	5	13	65
Logro previsto	3	15	75	5	25
Logro destacado	4	4	20	0	0
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

El análisis del indicador “lee correctamente” en lengua quechua y castellana, muestra que el 75,0% de niños se ubican en el nivel de logro previsto en la lengua quechua; por otro lado, 65,0% de niños se ubican en el nivel de proceso en la lengua castellana. Estos resultados permiten concluir que existen diferencias en el indicador “lee correctamente” en lengua quechua y castellana en niños de instituciones educativas bilingües.

Tabla 5

Se comunica adecuadamente en diversas situaciones

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
Inicio	1	0	0	5	25
Proceso	2	0	0	10	50
Logro previsto	3	6	30	5	25
Logro destacado	4	14	70	0	0
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

La comparación del indicador “se comunica adecuadamente en diversas situaciones” en la lengua quechua y castellana, permite observar que el 70,0% de niños se ubican en el nivel de logro destacado en la lengua quechua; por otro lado, 50,0% de niños se ubican en el nivel “proceso” en la lengua castellana. Estos resultados permiten concluir que existen diferencias en el indicador “se comunica adecuadamente en diversas situaciones” en lengua quechua y castellana en niños de instituciones educativas bilingües.

Tabla 6
Selecciona medios lingüísticos adecuados para comunicarse

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
Inicio	1	0	0	8	40
Proceso	2	4	20	11	55
Logro previsto	3	9	45	1	5
Logro destacado	4	7	35	0	0
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

Al comparar el indicador “selecciona medios lingüísticos adecuados para comunicarse” en la lengua quechua y castellana, se observa que el 45,0% de niños se ubican en el nivel de logro previsto en la lengua quechua; por otro lado, el 55,0% de niños se ubican en el nivel “proceso” en la lengua castellana. Estos resultados permiten concluir que existen diferencias en el indicador “selecciona medios lingüísticos adecuados para comunicarse” en lengua quechua y castellana en niños de instituciones educativas bilingües.

Tabla 7
Es pertinente al iniciar la comunicación

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
Inicio	1	1	5	16	80
Proceso	2	13	65	4	20
Logro previsto	3	6	30	0	0
Logro destacado	4	0	0	0	0
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

Al analizar el indicador “es pertinente al iniciar la comunicación” en lengua quechua y castellana, se observa que el 65,0% de niños se ubican en el nivel “proceso” en la lengua quechua; por otro lado, el 80,0% de niños se ubican en el nivel “inicio” en la lengua castellana. Estos resultados permiten concluir que existen diferencias en el indicador “es pertinente al iniciar la comunicación” en lengua quechua y castellana en niños de instituciones educativas bilingües.

Tabla 8
Responde creativamente

ESCALA DE VALORACIÓN		I.E. BILINGÜE INTERCULTURAL			
		LENGUA QUECHUA		LENGUA CASTELLANA	
CUALITATIVA	CUANTITATIVA	f _i	%	f _i	%
Inicio	1	0	0	14	70
Proceso	2	9	45	6	30
Logro previsto	3	11	55	0	0
Logro destacado	4	0	0	0	0
TOTAL		20	100	20	100

FUENTE: Datos de la ficha de observación a estudiantes en la competencia comunicativa quechua y castellano

Al comparar el indicador “responde creativamente” en lengua quechua y castellana, se observa que el 55,0% de niños se ubican en el nivel “logro previsto” en la lengua quechua; por otro lado, el 70,0% de niños se ubican en el nivel “inicio” en la lengua castellana. Estos resultados permiten concluir que existen diferencias en el indicador “responde creativamente” en lengua quechua y castellana en niños de instituciones educativas bilingües.

Prueba de hipótesis

a) Hipótesis estadística

Ho: No existe diferencias significativas en la competencia comunicativa en lengua quechua y castellana.

Ha: Existe diferencias significativas en la competencia comunicativa en lengua quechua y castellana.

b) Nivel de Significancia:

$p = 0.05$

c) Estadígrafo:

U de Mann Whitney

d) Decisión

Si “p” (nivel significancia) < 0,05, se rechaza la Ho

Si “p” (nivel significancia) > 0,05, se acepta la Ho

e) Tratamiento estadístico

Prueba de hipótesis a través de la comparación de puntajes de la competencia comunicativa en quechua y castellano y sus dimensiones.

	Lingüística Pre test	Sociolingüística Pre test	Discursiva Pre test	Estratégica Pre test	Competencia Pre test
U de Mann-Whitney	436,500	397,000	437,500	445,000	413,500
W de Wilcoxon	901,500	862,000	902,500	910,000	878,500
Z	-,237	-1,060	-,201	-,082	-,611
Sig. asintótica (bilateral)	,023	,019	,031	,001	,041

Fuente: Data obtenida mediante la ficha de observación

De acuerdo a los resultados obtenidos, mediante el estadígrafo U de Mann Whitney, se tiene que el nivel de significancia obtenido en la variable competencia lingüística es $p=0,023 < 0,05$; en la dimensión competencia sociolingüística es $p=0,019 < 0,05$; en la dimensión competencia discursiva es $p=0,031 < 0,05$; en la dimensión competencia estratégica es $p=0,001 < 0,05$; en la competencia comunicativa es $0,041 < 0,05$; en consecuencia, se observa que hay evidencias estadísticas suficientes para aceptar la hipótesis alterna; por tanto, se concluye que existen diferencias significativas en el nivel de competencia comunicativa y sus dimensiones en lengua quechua y castellana.

Discusión de Resultados

En relación a la competencia lingüística, a partir del análisis de las tablas uno al cuatro, corroboradas con las correspondientes pruebas de hipótesis se concluye que existen diferencias significativas en la competencia lingüística respecto en la lengua quechua y castellana en los estudiantes de las instituciones educativas bajo la modalidad bilingüe intercultural. Al respecto, Romeu (2007) sostiene que la competencia lingüística implica el dominio de las habilidades y conocimientos idiomáticos: saber escuchar, escribir, leer, comprender y construir en forma oral y escrita; para lo cual es imprescindible el conocimiento y dominio de las reglas de la fonética y la morfología, la sintaxis, la semántica. De hecho creemos, como lo ha sustentado Noam Chomsky, implica una actitud creativa del sujeto, quien a tenor de la selección y combinación de reglas, construye significados. Como podemos observar, esas habilidades y conocimientos idiomáticos no han sido desarrolladas a cabalidad por los estudiantes; puesto que la observación realizada muestra que si bien escuchan y comprenden, hablan correctamente en su lengua materna, sin embargo, se observan fuertes limitaciones en la lengua castellana.

Por otro lado, los resultados analizados en la tabla 5 y 6 corroborados con la prueba de hipótesis nos permiten concluir que existen diferencias significativas en la competencia sociolingüística en la lengua quechua y castellana en los estudiantes de las instituciones educativas bilingüe intercultural. Al respecto, Toledo (2007) sostiene que la competencia sociolingüística conjuga las habilidades para adaptar la comunicación a las diversas situaciones dadas, concretas, en que debe producirse el acto de habla; implica un saber escoger, seleccionar los medios lingüísticos necesarios y suficientes para comunicar lo que desea significar. De acuerdo a los resultados obtenidos, la diferencia más significativa es en la lengua castellana, reflejando estos resultados que los niños y niñas de la zona altoandina del distrito de Huanta carecen de esta competencia sociolingüística.

De igual modo los resultados obtenidos y analizadas en los cuadros 7 y 8, corroborados con la prueba de hipótesis, confirman que existen diferencias significativas en la competencia discursiva en la lengua quechua y castellana. Al respecto, Romeu (2007) manifiesta que la competencia discursiva entraña las habilidades para construir estrategias en la estructuración de los diversos tipos de textos, para interrelacionar las partes, seleccionar y organizar el tipo concreto de discurso textual que se empleará. Precisamente, los niños y niñas de las instituciones educativas bilingües carecen de esta competencia, principalmente en la lengua castellana y en menor medida en la lengua quechua.

En relación a las competencias estratégicas, los resultados analizados y corroborados con la prueba de hipótesis confirman que existen diferencias significativas en la competencia estratégica en la lengua quechua y castellana en los estudiantes de instituciones educativas bilingües. Con mucho acierto, Romeu (2007) precisa que la competencia estratégica no es otra cosa que saber hallar un orden, una

dirección y unos procedimientos comunicativos válidos para dar respuesta creativa y eficiente a la situación comunicativa en que se encuentra el hablante. Precisamente, los niños de las instituciones educativas bilingües en su proceso comunicativo en lengua quechua muestran pertinencia al iniciar la comunicación y responden creativamente, esto se explica porque estos niños tienen como lengua materna el quechua; caso opuesto es en la lengua castellana, puesto que es en esta lengua donde los niños y niñas muestran severas dificultades al iniciar la comunicación y responder creativamente.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el proceso de investigación, permiten a los maestros reflexionar sobre el tratamiento de lenguas que vienen desarrollando en las instituciones educativas bilingües. El Ministerio de Educación (2005) considera que es punto fundamental, saber diferenciar entre un aprendizaje “del” castellano y un aprendizaje “en” castellano. El aprendizaje “del” castellano pone énfasis en el desarrollo de la capacidad comunicativa en la lengua. En el segundo caso, un aprendizaje “en” castellano promueve el desarrollo de nuevos saberes, relacionados con otras áreas curriculares en esa lengua. Al respecto, los resultados obtenidos permiten deducir que estos principios vienen siendo practicados con ciertas limitaciones en las instituciones educativas bilingües.

Conclusión

De acuerdo a los resultados obtenidos mediante el estadígrafo U de Mann Whitney, se muestran evidencias estadísticas suficientes para concluir que existen diferencias significativas en la competencia comunicativa en la lengua quechua y castellana en estudiantes del sexto grado de educación primaria en las instituciones educativas bilingües de la zona altoandina del distrito de Huanta.

Referencias Bibliográficas

López, L. E. (2002) La educación intercultural bilingüe en América Latina. Lima Perú.

Ministerio de Educación (2005) Área de Comunicación. Segunda edición. Lima Perú.

Pozzi – Escot, I. (1998) El Multilingüismo en el Perú. PROEIB-Andes, Cuzco y Cochabamba.

Quispe, R. (2012) Metodología de la investigación pedagógica. UNSCH. Ayacucho..

Romeu, A. (2007) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: un acercamiento complejo a la enseñanza de la lengua y la literatura.

Toledo, D. (2007). Una propuesta curricular de educación intercultural bilingüe desde la Selva Lacandona, Chiapas. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, realizado en Oaxaca, México, del 25 al 27 de octubre de 2007



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

COVID-19, UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ

Edison Laderas Huillcahuari, Pedro Huauya Quispe,
Víctor Alcides Coaquira, Cárdenas
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
edison.laderas@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020 Aprobado 04 de diciembre de 2020

Resumen

En el presente trabajo de investigación, cuyo objetivo es analizar la coyuntura del COVID-19, como un desafío para la educación inclusiva en Perú; cuyo enfoque es cualitativo de nivel descriptivo, diseño de investigación documental, se utilizó técnica de análisis documental cuyas fuentes de información fueron las publicaciones periódicas y revistas científicas. En esta crisis política educativa en un estado de emergencia sanitaria, frente a un enemigo invisible COVID-19, los estudiantes de los diferentes niveles evidencian dificultades en el manejo tecnológico, baja señal de internet en zonas alto andinas del Perú, falta de recursos y equipos tecnológicos, tanto de estudiantes y docentes. Con un sistema educativo muy precario y que no sólo se trata de hablar de inclusión de personas con discapacidad, tiene que ver también en integrar a todos según su diversidad cultural. La equidad en la educación entonces, debe tener como base que la educación es un derecho universal con una oportunidad inclusiva de educación virtual, por tanto, se tiene que sustentar en la equidad, justicia, tolerancia y la aceptación de las diferentes maneras de comprender y vivir la realidad.

Palabras claves: Educación inclusiva, equidad, COVID-19.

Abstract

In the present research work, whose objective is to analyze the

situation of COVID-19, as a challenge for inclusive education in Peru; whose approach is qualitative at a descriptive level, documentary research design, a document analysis technique was used whose sources of information were periodicals and scientific journals. In this educational political crisis in a state of health emergency, in the face of an invisible enemy COVID-19, students of different levels show difficulties in technological management, low internet signal in high Andean areas of Peru, lack of resources and equipment technological, both students and teachers. With a very precarious educational system and that is not only about talking about the inclusion of people with disabilities, it also has to do with integrating everyone according to their cultural diversity. Equity in education, then, must be based on the fact that education is a universal right with an inclusive opportunity for virtual education, therefore, it has to be based on equity, justice, tolerance and acceptance of the different ways of understanding and live reality.

Keywords: Inclusive education, equity, COVID-19.

Introducción

Durante diferentes épocas de la historia, la educación se ha enfrentado a diversos retos, los cuales se han estudiado desde diversos enfoques, por lo que se han presentado diversas teorías para dar solución.

En este momento la inclusión es vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad cultural, social, educativa frente al COVID-19. De acuerdo a Marchesi et al. (2019) la educación inclusiva se enfrenta hoy en día a nuevos a desafíos enormes en medio de una crisis educativa y sanitaria a nivel mundial. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras sociales, educativas, barreras que sin duda impiden el ejercicio efectivo de los derechos fundamentales inherentes a todo ser humano, en este caso, a una educación inclusiva (Echeita & Ainscow, 2011).

Es el contexto de heterogeneidad y diversidad de estudiantes, donde surge la inclusión como un movimiento orientado a transformar el sistema educativo y responder a la diversidad del estudiante y hacer efectivo el derecho universal a la educación con igualdad de oportunidades para todos sin distinción; todo ello se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados (Fernández & Hernández, 2013).

La Ley General de Educación del Perú (2018), modificada en junio del mismo año el artículo 52 incorpora, los artículos 19-A y 62-A, a fin de garantizar, de manera efectiva, el enfoque inclusivo en la educación, en todas sus modalidades, e incorporar al profesional en psicología como integrante de la comunidad educativa. En esta ley señala, que el estado garantiza la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad, sin perjuicio del personal especializado para la atención educativa inclusiva. La educación inclusiva no genera costos adicionales a los alumnos con necesidades educativas especiales, en aplicación del derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas.

Las políticas de inclusión, no son algo nuevo, se han trabajado en ello desde hace muchos años, no obstante, aún falta mucho camino y el que se vuelva un punto de tal relevancia para la política educativa, en el contexto de la pandemia COVID-19, es de suma importancia, pensando que es necesario mejorar en todos los aspectos y hacer consciencia de las necesidades que se tiene en el país, no obstante, se debe insistir que no es algo nuevo, muchas instituciones de diferentes niveles educativos, tienen en su quehacer la inclusión, han desarrollado

grandes esfuerzos por cada vez más volverse más incluyentes. Nuestro problema de investigación ¿Qué desafíos tiene la educación inclusiva en el Perú, en tiempos de COVID-19?

Es así como la inclusión educativa se vuelve sustancial en este contexto peruano, de ahí que su relevancia sea un tema central. Hoy se afronta una realidad de temas en diversas perspectivas, con el tratamiento y qué se debería contemplar para llevarlo como desafío para la educación inclusiva en el Perú. La educación es una de las inversiones más importantes que hacemos por el futuro de los niños, jóvenes, y no tenemos buenas estimaciones frente al COVID-19, de cómo los cierres prolongados de escuelas, universidades influyen en las tasas de deserción y el futuro abandono. Esta incertidumbre hace que una evaluación holística de las compensaciones sea un desafío (Bayham & Fenichel, 2020).

Los escolares son una fuente principal de desigualdades en los resultados educativos, si permanecen cerradas las escuelas durante un período prolongado podría tener consecuencias sociales y sanitarias perjudiciales para los niños que viven en la pobreza y es probable que agrave las desigualdades existentes. Para muchos estudiantes que viven en la pobreza, las escuelas no solo son un lugar para aprender sino también para comer de manera saludable (Van Lancker & Parolin, 2020). La inclusión educativa entonces pasa por entender las condiciones sociales, las geográficas, las preferencias sexuales, el entendimiento de carencias, la unión de las etnias, la comprensión de las culturas, el conocimiento de las razas, la apreciación de las diferencias cognitivas. Nuestro objetivo de investigación es analizar la coyuntura del Covid-19, como un desafío para la educación inclusiva en Perú.

Se comparte una imagen en la figura 1, dónde se refleja la realidad crítica de la educación en Perú. Por otra parte, se considera también las

limitaciones tecnológicas que pueda presentar el estudiante, considerando que la educación en una institución pública que alberga a estudiantes en su mayoría de provincias y de nivel socioeconómico bajo y medio, teniendo como mínimo sólo los servicios básicos, no contando todos ellos por ejemplo con una computadora o servicio de internet eficiente y continuo o tal vez de espacios físicos disponibles para trabajar desde su vivienda, más aún en aquellos estudiantes que reciben apoyo de la universidad como es el comedor universitario y el internet gratuito, disponible en el campus, conllevando estos aspectos a una exclusión educativa y más aún en una etapa de crisis educativa, sanitaria frente al COVID-19, que restringe más aún, la accesibilidad a la educación (Velazque Rojas et al., 2020).

Figura I
Reflejo de la Educación Exclusiva en el Perú



Fuente. Imagen tomada de las redes sociales en el Perú.

Así como afirman las frases, aprender a ser incluyentes, aprender de ti, aprender de mí, compartir de mí para compartir de ti, comprendamos que la tolerancia de entendernos los unos a los otros, es ponerse en el lugar de otro, sino simplemente hacer por empatía a las circunstancias del otro. Al realizar una primera aproximación se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales complejos (López, Arán, & Richaud, 2014).

De acuerdo a Marchesi et al. (2019) propone en su investigación, cinco dimensiones claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica, (a) Políticas sociales, (b) la equidad de la educación infantil Prácticamente, (c) fortalecimiento de la profesión docente, (d) el valor de la cultura, (e) cambios en las actitudes sociales y educativas. Los procesos de inclusión de calidad exigen no sólo analizar la coyuntura actual frente al COVID-19, sino de asumir una transformación social, educativa, político con pensamiento reflexivo, crítico y haciendo un esfuerzo firme, sostenido, creciente que son necesarios para impulsar la inclusión en tiempos de COVID-19, por este motivo es necesario tomar decisiones políticas, sociales que permita mantener estas prioridades, aunque exista resistencia por los gobiernos de turno.

En América Latina, Perú fue el primer país en decretar el distanciamiento social obligatorio de su población el 16 de marzo, es después de 10 días se detecta el primer caso de COVID-19 en el país. El aislamiento social ha impactado la educación a 9,9 millones de estudiantes peruanos, aún más creciendo la exclusión social ya que el inicio de las clases de la educación básica regular, técnica y superior fueron postergadas y las clases presenciales suspendidas. Perú fue uno

de los países en dar mejores respuestas rápidas de prevención ante el avance del COVID-19, pero que no bastaron ser decisivas y efectivas por la acción del gobierno peruano.

La Comisión Económica para América latina y el Caribe (CEPAL), en su desarrollo sostenible por la equidad e inclusión a la educación de los países latinoamericanos, sostiene que el aumento de la pobreza, es reflejo de las profundas desigualdades que afectan a toda región. Entre los años 2002 y 2017, el 45% de personas con ingresos muy debajo de la línea de la pobreza ha descendido al 30% (CEPAL, 2018). Manifiesta claramente los obstáculos vitales de una parte significativa de la población, lo que afecta directamente a sus posibilidades de alcanzar un mínimo básico de calidad de vida, bienestar y de garantizar mejoras condiciones para el desarrollo de una educación inclusiva y equitativa.

“La educación es un derecho universal que incluye a todos a los que se encuentran amparados bajo ese derecho, sin discriminación, combate la inequidad y promueve sociedades más justas, iguales y democráticas” (Rodríguez, 2019, p. 44).

El reto es mucho mayor cuando se piensa en la inclusión propuesta desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997) respecto a la educación superior. Se sirve de procesos que pueden derivar en prácticas exclutoras en la medida que impiden o limitan la participación de determinadas personas a una educación inclusiva en determinadas situaciones como la crisis actual frente al COVID-19. Para lo cual plantea crear, un marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según el cual la educación superior deberá ser accesible a todos en función del mérito. No puede aceptarse ninguna discriminación ni nadie deberá quedar excluido de la educación

superior ni de sus ámbitos de estudio, niveles de titulación y diferentes tipos de establecimientos por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad ni tampoco por diferencias económicas o sociales ni discapacidades físicas.

Metodología

La investigación tiene enfoque cualitativo. “Enfoque cualitativo Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2010, p. 7).

Nivel de investigación descriptiva, porque permite observar y cuantificar la modificación de una o más características en un grupo, sin establecer relaciones entre éstas.

La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere (Arias, 2006, p. 24).

Respecto a la técnicas e instrumentos de investigación. “Los instrumentos son los apoyos que se tienen para que las técnicas cumplan su propósito, en el caso del cazador sería tu equipo, las armas, inclusive botiquín o provisiones”(Baena Paz, 2017).

En el presente trabajo el diseño de investigación es documental, se utilizó la técnica de análisis documental, y las fuentes bibliográficas consultadas fueron artículos científicos de las revistas indizadas, libros digitales y publicaciones de los periódicos.

Dimensiones de la educación inclusiva

Dimensiones en la práctica inclusiva	
Acuerdos políticos y sociales	<p>De acuerdo a Moliner (2013), la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1945, fue el instrumento que sirvió para promover el conocimiento de los derechos humanos por parte de todos los ciudadanos del mundo.</p> <p>Según Payà (2010) la Organización Internacional de Educación (OIE) junto a la UNESCO elaboró unas orientaciones previas, proponiendo a los países que abordaran los temas siguientes: marco normativo y legal, políticas nacionales, enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza y aprendizaje y el diseño curricular, así como los problemas y desafíos principales.</p> <p>Las transformaciones sociales y educativas a través de la historia han demostrado que son necesarias para impulsar procesos de inclusión de calidad exigen no solo capacidad de analizar la situación actual y las prioridades más importantes, sino un esfuerzo firme, sostenido y creciente al menos a lo largo de la próxima década. Por ello, es necesario un acuerdo político y social que permita mantener estas prioridades muy urgentes, a pesar que exista resistencia de los gobiernos de turno (Marchesi et al., 2019).</p>
Equidad en la educación	<p>El desarrollo a una educación más incluyente, integral de la infancia en contextos sociales, significa entender las carencias, comprensión de culturas y comprender las diferencias cognitivas. En efecto, como señala Simón et</p>

	<p>al., (2019), hoy en día las sociedades contemporánea sino desean tener exclusión social, educativa y salud en sus niños, deberían estar más comprometidas en el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias entre las personas no sean un factor de riesgo para la exclusión, la discriminación, el racismo o alguna desventaja social, laboral o educativa, sino más bien, una oportunidad para mejorarlas. Asimismo, Gine (1988) “Equiparar oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es un reto difícil de lograr, especialmente cuando insistimos en etiquetar, separar, distinguir o discriminar”</p>
<p>Fortalecimiento de la profesión docente</p>	<p>Un aspecto importante es el rol transformador que cumple la formación docente, un espacio importante con las exigencias que demandan una educación más inclusiva en el siglo XXI.</p> <p>En este marco la formación de docentes debe promover las competencias necesarias y profundizar en la identificación de aquellas para avanzar en la atención de una educación más incluyente de todos los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, así como asumir una actitud perspectiva y una orientación más inclusiva (Fernández Batanero, 2013).</p>
<p>Cultura</p>	<p>“La importancia que revela la dimensión cultural, en la que se incluyen también las creencias y las actitudes, aconseja prestarle una especial atención” (Marchesi et al., 2019, P.51). La filosofía y la cultura en la educación</p>

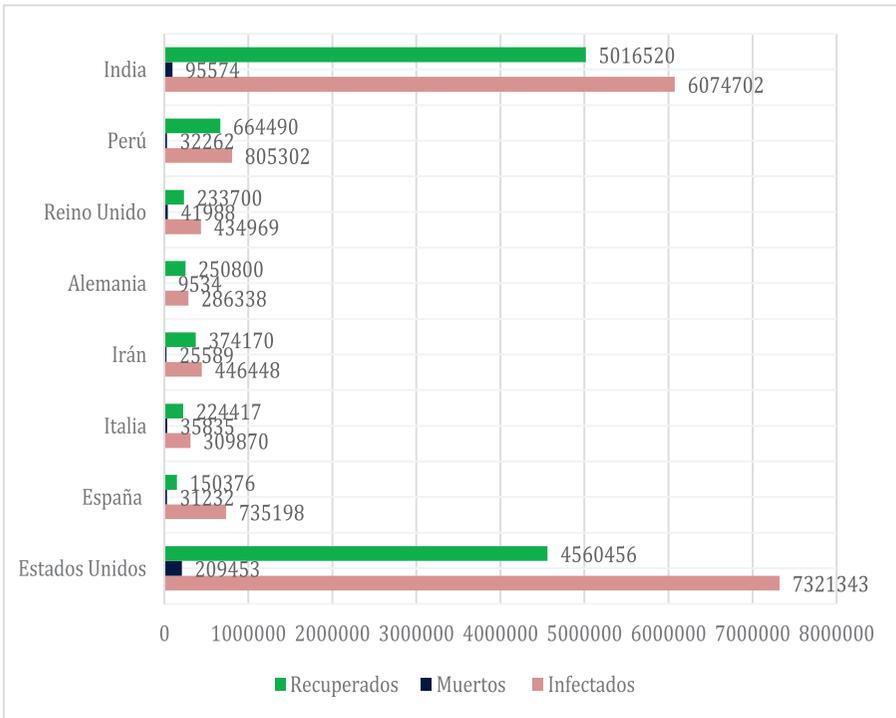
	<p>propone asegurar una educación con equidad para todos como un derecho, y no verlo como un privilegio para pocas personas (Sarto & Venegas, 2009).</p> <p>Según Gine (1988), menciona que una sociedad democrática se conoce en la práctica, y no simplemente de nombre, en igualdad de condiciones a participar de la vida política, económica, social, cultural, con acceso a todos los servicios particularmente salud, educación y vivienda.</p>
Cambios en las actitudes sociales y educativos	<p>El necesario perfeccionamiento y transformación educativa, demanda un cambio de actitud y adaptación del docente hacia el desarrollo con mentalidad de inclusión, ello exige un esfuerzo constante en mejorar el liderazgo, investigación, empleando la creatividad y reflexione sus prácticas más incluyentes para transformarla que exige la sociedad actual y el sistema educativo que necesita el Perú. Es muy importante entender que la actitud, de los docentes tengan mayor compromiso hacia una educación inclusiva, en función de las expectativas sociales que se tengan de la labor docente (Sevilla et al., 2018).</p>

Resultados

El COVID-19 y su expansión en el mundo entero, según la OMS (2020) hasta el 27 de setiembre se han confirmado más de 33 millones de infectados y 998,696 de muertes en todo el mundo y el número de muertos en el Perú supera los 32 262, con una tasa de letalidad de 4.01%, según últimos datos del diario la República del Perú. Los países de todo el mundo han comenzado a relajar las restricciones de bloqueo. La pandemia ha sometido a los sistemas de salud a una gran presión y ha

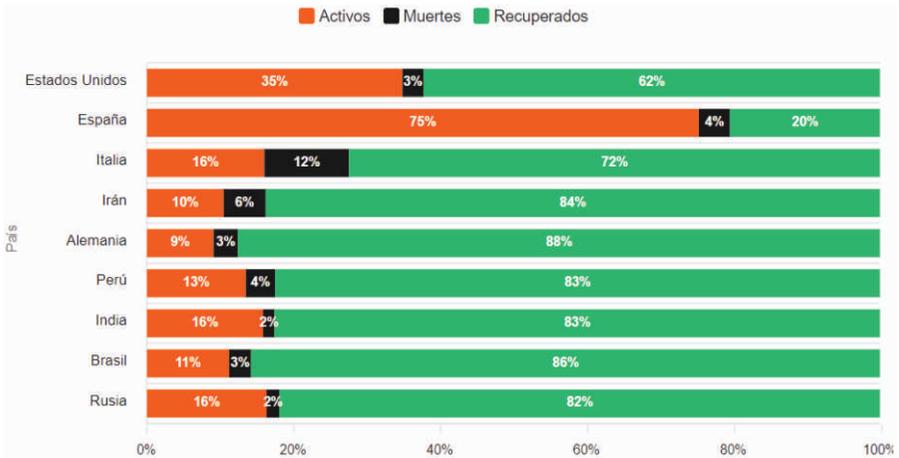
habido escasez de suministros críticos. Actualmente no existe tratamiento para la enfermedad y equipos de investigación de todo el mundo se han unido a la carrera para desarrollar una vacuna segura y eficaz.

Figura 2
Países más Afectados por el COVID-19, al 27 de Setiembre de 2020.



Fuente: Diario la República del Perú, edición 28 de setiembre 2020 <https://bit.ly/3jfgstj>

Figura 3.
Reporte porcentual de las naciones más afectadas por el COVID-19, infectados, muertes y recuperados



Fuente. Diario la República del Perú Data <https://bit.ly/3kVx9L6>

La figura 3, es una comparativa entre los casos activos, las personas reportadas como fallecidas y todos los pacientes que han logrado recuperarse del nuevo coronavirus en los países con más casos del mundo. La tendencia es positiva mientras haya mayor número de personas libres e la enfermedad. Desafortunadamente, las cifras no son nada alentadoras en el caso de Perú.

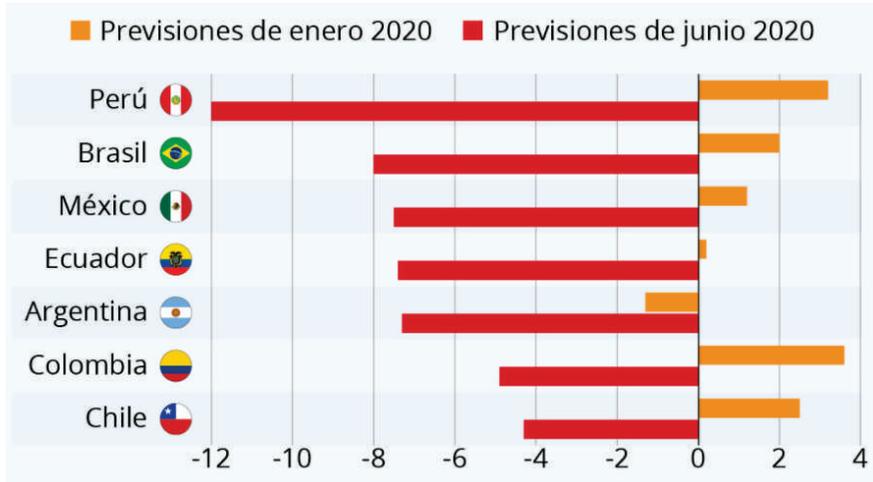
El gobierno no logra asumir la responsabilidad de controlar la pandemia porque primero es la salud. Según últimos informes del INEI, lo cual significa que aumentarán la pobreza, la informalidad laboral y la desigualdad. El control de la enfermedad será decisivo para la recuperación de la economía, ya sea a través de un tratamiento, una vacuna o la inmunización social.

La pandemia ha disparado la exclusión educativa del alumnado pobre, las mujeres y las minorías sociales, y más del 40% de los países con ingresos medios y bajos no han prestado atención a estos estudiantes vulnerables, según un estudio reciente de la UNESCO (2020).

La educación a nivel mundial, con o sin coronavirus, está marcada por la exclusión, especialmente de los pobres, las mujeres y las minorías sociales, étnicas y/o culturales. No obstante, **la pandemia ha empeorado la inclusión educativa de estos colectivos**, asegura la **UNESCO (2020)** en su nuevo informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación, también conocido como **GEM 2020**, y que se ha lanzado recientemente.

Según el pronóstico del Banco mundial (BM) que publicó a inicios de junio menciona que existirán consecuencias muy desastrosas frente a la pandemia por el COVID-19, no sólo en 2020, sino también afectará con más fuerza el 2021, la economía mundial se reducirá en un 5.2% sólo este año, que implica tener una recesión más profunda después de la segunda guerra mundial, y América Latina no está ajena a ello, y se estudia que producto interno bruto (PIB) regional disminuya mucho más que el promedio mundial, en 7,2% evidentemente con matices distintos en cada economía. El PIB de Perú se desplomó 17,37% en el primer semestre debido al impacto de una cuarentena nacional de más de 100 días por la pandemia del COVID-19, informó el sábado el gobierno, con lo que la economía peruana entra en recesión. El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) dijo en un informe que “en el periodo enero-junio del presente año, la producción nacional disminuyó en 17,37%”.

Figura 4
Desempleo de los Países de América Latina más Afectados por el COVID-19



Fuente: Banco Mundial, impacto del COVID-19, en el PBI de América Latina

De acuerdo a la figura 4, el crecimiento económico de Perú, Brasil y México son las más afectadas por esta crisis mundial provocada por el COVID-19. En consecuencia, las economías de Perú y Brasil son las que más se contraerán este año, con una disminución del PIB del 12% y 8%, respectivamente. Estos tres países también reflejan el mayor ajuste con respecto a las previsiones de enero de 2020, momento en el que las perspectivas económicas tendían al crecimiento. Es realmente una catástrofe que se hayan perdido 2.7 millones de empleos, lo cual significa que aumentarán la pobreza, la informalidad laboral y la desigualdad. A medida que la economía global se hunde cada vez más por el COVID-19, en una crisis económica y los programas de rescate del gobierno continúan dando prioridad a la industria, las decisiones de asignación de recursos y recursos escasos deben apuntar a reducir las desigualdades en lugar de exacerbarlas (Ahmed et al., 2020).

Y es que **el 40% de los países con ingresos bajos y medianos no han prestado apoyo a los y las estudiantes desfavorecidos durante el cierre temporal de las escuelas**, desvela el estudio, que analiza los progresos de 209 países en materia de educación inclusiva. También señala que menos del 10% de los gobiernos del mundo poseen leyes que ayuden a garantizar la plena inclusión de la educación.

Las políticas de educación inclusiva en el Perú, no está claramente presente en los documentos de la política de educación, y como primer resultado es la grave crisis política que atravesamos. Los peruanos no se sienten representados por quienes dicen gobernar el país. Los dirigentes políticos como gobiernos municipales, regionales y central no ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva fundamentalmente en las zonas más profundas del Perú. La pandemia del COVID-19, sólo hizo ver el rostro del Perú, que nuestro sistema educativo no toma responsabilidad y colapse el sistema de salud tan precario. Hizo ver de qué estamos formados y hechos de mucha deshumanización con el alza de medicamentos básicos y reinando la corrupción a todo nivel que viene a ser el cáncer peruano. El Perú un país asfixiado por la corrupción se desangra y pierde la batalla frente a este enemigo invisible, porque simplemente no se atendió las reformas educativas que década tras década se mantuvo suspendida por los gobiernos de turno, y sólo reciclan políticos de anteaños que jamás contribuyeron al país, que sólo se beneficiaron y saquearon el tesoro público, sin tener o conseguir algún impacto en nuestro sistema educativo y por ende los resultados desastrosos. Las autoridades de todos los niveles no expresan claras anhelos políticos consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas y la equidad en tiempos de COVID-19. Los líderes a todos los niveles no consiguen revertir y combatir las prácticas no inclusivas en las escuelas.

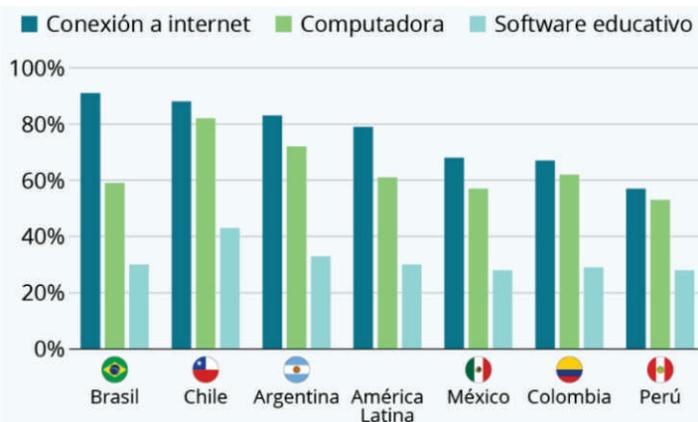
En segundo lugar, la crisis no afecta a todos por igual, si nos

preguntamos ¿Cuál es el medio más viable para que el mayor porcentaje de jóvenes, niños y adolescentes puedan mantenerse motivados en el trabajo y continuidad de una asignatura escolar en tiempos de COVID-19? Seguramente la respuesta para muchos es el uso de la tecnología. Este término, en sentido estricto, no se refiere únicamente al uso de herramientas digitales. Carecemos de conectividad de internet de alta velocidad a nivel nacional, el gobierno central tuvo dificultad de no poder llegar al medio rural, donde niños y niñas del Perú no tuvieron una educación inclusiva y equitativa.

El contexto actual exige el acceso a herramientas educativas digitales tales como internet, software educativo y equipamiento informático se ha vuelto más crucial que nunca para los estudiantes y docentes del Perú y Latinoamérica. Con el objetivo de ayudar a los docentes a adaptarse a la educación digital, este gigante de la Internet ha desarrollado: un espacio virtual de capacitación con cursos básicos y avanzados en línea, seminarios web y una extensa gama de recursos educativos para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el inicio del COVID-19 cientos de millones de estudiantes de todas las regiones del Perú se han visto forzados a suspender su asistencia a clases y en consecuencia aumentando, la deserción escolar en todos los niveles educativos de estudiantes todo el Perú, por la falta de recursos económicos y soporte tecnológico informático.

Figura 5
La Educación Digital en América Latina en Tiempos de COVID-19



Fuente: PISA 2018 (OCDE) vía CEPAL y UNESCO <https://bit.ly/2ScBm0O>

De acuerdo al informe de la CEPAL y la UNESCO (2020), en base a un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018) el acceso a equipamiento digital en los hogares peruanos y latinoamericanos es muy desigual. Por ejemplo, mientras que un 91% de los estudiantes de 15 años residentes en Brasil poseen una conexión a internet en su domicilio, sólo un 57% de los alumnos peruanos cuentan con ese servicio en el ámbito urbano. No se garantiza la equidad y una educación de calidad inclusiva, porque es preocupante en un país como el nuestro dónde, según el INEI (2020), sólo el 39% de los hogares a nivel nacional tienen acceso a Internet y en el área rural sólo el 5%. Aprendo en casa es una iniciativa de enseñanza sin asistencia creada por el MINEDU (2020) con la cooperación de organizaciones privadas, organismos multilaterales, en comunicación con los ministerios de educación de la región, y para la transmisión de contenido, cuenta con el apoyo de empresas nacionales de radio y televisión. y de empresas de telecomunicaciones (para eximir el

consumo de datos móviles). Su objetivo es cubrir el currículum escolar integrando nuevas materias como la ciudadanía y ciertos aspectos socioemocionales de la educación; por ejemplo, presentando juegos educativos y lecturas interactivas .

En cuanto al acceso a herramientas educativas digitales de software educativo, la disponibilidad de este tipo de programas es todavía más reducida. Estos recursos educativos presentes en la virtualidad alejan al docente del papel de transmisor de contenidos y lo transforman en un guía que promueve la autonomía de los alumnos en cada materia. Teniendo sólo un promedio de 30% de estudiantes de 15 años de edad, que no gozan de las bondades de dichas herramientas educativas, y se encuentra muy por debajo de la media de los países de la OCDE (2020), donde este porcentaje llega al 54%.

La crisis económica está golpeando muy fuerte a América Latina derivada del COVID-19, más aún al Perú, que han aumentado fuertemente la cantidad de desempleos desde que este virus se propagó por todas las regiones del Perú. De acuerdo a las últimas estimaciones la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) divulgadas el 23 de septiembre, un total de mil millones de empleos de tiempo completo se perdieron a escala global en lo que va del año.

Dentro de un contexto de educación inclusiva de inmigración tenemos aproximadamente 630 000 venezolanos con permisos de residencia y 480 000 solicitantes de asilo, Perú es el segundo país más grande de América Latina que recibe venezolanos. Ellos, los venezolanos y otros, tienen habilidades, incluso en salud , que pueden aprovecharse durante esta emergencia. Desde 2017, SUNEDU ha reconocido unos 3 300 títulos profesionales venezolanos incorporando al sector de salud y psicología, 1 751 son en medicina y 126 en enfermería respectivamente. Por otra parte, SUNEDU (2020) ante el estado de emergencia por el

COVID-19, está dando preferencia al reconocimiento de títulos y diplomas extranjeros en el sector de salud. En emergencias como esta, la necesidad de adoptar un sistema como el pasaporte de calificaciones de la UNESCO (2020) para refugiados y migrantes vulnerables es aún más clara. Para Martín y González (2013), en su investigación acerca de “La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante”, analiza y alza su voz, acerca de las dificultades sociales, académicas y comunicativas del estudiante extranjero como consecuencia de las barreras encontradas en su proceso de inclusión al nuevo contexto.

Discusión

Es importante que, como sociedad en medio de esta pandemia, experimentemos la educación inclusiva en salud y medidas higiénicas básicas, educación financiera para poder afrontar el golpe a la economía derivada de esta crisis; reflexionemos acerca de la educación ambiental, nos entrenemos en una educación emocional o espiritual, que se observe la importancia y complementariedad de la educación física como parte de nuestra vida, se fomente la educación artística y tecnológica. Jacobo y Loubet (2010) desde una mirada de la formación de educadores a una inclusión educativa toma una perspectiva compleja y que el desarrollo profesional supone articular la potenciación de nuevas competencias junto al proceso de cambios y adversidades en mejora de la institución. En pocas palabras, el COVID -19 ha venido a mostrar que la sociedad peruana requiere de una educación inclusiva e integral para mejorar su respuesta a cambios y obstáculos como éste.

Tenemos que tener presente la gran diversidad cultural que posee el Perú y América Latina, al contrario, tenemos que verlo como una oportunidad. Para Alcalá y Martínez (2013) la educación que actualmente se ofrece en el campo está planeada para las zonas urbanas y no responde a las necesidades de la población de las zonas no urbanas. Es aquí donde hemos conocido casos de absoluta creatividad por parte

de maestros, quienes (conscientes de que hay poblaciones de nuestro país donde aún carecen del privilegio de dichas herramientas) han creado sus propios canales de enseñanza: La utilización sólo de la radio para llegar a sus estudiantes, comunidades donde los profesores han pegado en lugares estratégicos “carteles” con las actividades y tareas escolares, así como la reflexión y toma de conciencia de un cambio necesario tanto en maestros como en estudiantes. Maestros positivos, que confían en la capacidad de aprendizaje y disposición de los educandos; estudiantes dispuestos a construir su aprendizaje por diferentes vías y medios, pero con orientación y guía de su profesor. Esperemos que al regresar a clases tengamos más juegos, más música, más pláticas, baile, sketches, una escuela viva con menos dogmas y actitudes acartonadas en las aulas. Y el presente educativo ante un futuro incierto Santacana y López (2014) manifiesta que la educación, tecnología digital y patrimonio cultural con un enfoque inclusivo, da luces que no todos inmigraremos a una era digital y ya es probable que usted tenga un problema con los nuevos modelos de acceso al conocimiento digital.

De acuerdo a Cueto et al., (2018) las entrevistas y los datos sobre recursos educativos disponibles en educación básica regular (EBR) y centros de educación técnico- productiva (CETPRO), la meta de una inclusión educativa plena parece todavía lejana, principalmente por las carencias en infraestructura virtual, materiales educativos, sistemas de monitoreo y, sobre todo, recursos profesionales de los docentes. Un sistema educativo precario con muchas dificultades en tiempos de COVID-19 se puede notar la resistencia de un sistema educativo innovador en el contexto de una educación inclusiva virtual. Sabiendo que ningún país podría haber estado completamente preparado para enfrentar esta crisis. En un país socialmente fragmentado, desigual e inequidad y con una alta tasa de exclusión educativa como el Perú, amparar el derecho a la educación para todos los estudiantes, es una señal de esperanza. El gran esfuerzo y

cooperación que ha dado lugar al sistema “*Aprendo en Casa*” continuará más allá de la cuarentena , ya que el sistema será complemento a las clases presenciales para brindar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes en áreas remotas, Además de mantener motivados a sus alumnos con una propuesta atractiva e innovadora, potencian su creatividad, razonamiento y otras destrezas digitales que necesitarán en su proceso de aprendizaje.

En zonas rurales el internet no llega en condiciones óptimas referidos a la velocidad. Señala Moliner (2013) constituye un grupo de riesgo, no sólo en ámbito educativo sino también social. Por presentar altos índices de fracaso y abandono escolar. Asimismo, García y Bermúdez (2020), afirman que la inclusión como principio de la escuela actual requiere la implicación de toda la sociedad, persigue que las instituciones eduquen a todos los estudiantes a partir de la diversidad y para que no exista la desigualdad. Las diferencias solo existen y deben existir por la individualidad.

Observamos que hay aspectos negativos, pero que entre lo positivo se puede enumerar: La unidad de la sociedad como reto y la premisa de que una sociedad con educación inclusiva y disciplinada podría afrontar mejor cualquier situación a nivel personal y como país, frente a la crisis de COVID-19. Pocos recursos del gobierno central, tanto humanos como económicos, que poco o nada benefician a los grupos vulnerables de estudiantes en una situación de emergencia sanitaria a nivel nacional en el contexto de COVID-19.

Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y colegios privados no cumplen un rol central en la promoción de la educación inclusiva. Existe poco compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión, incorporando el punto de

vista de los estudiantes vulnerables y sus familias. En cuanto a las políticas públicas Nano (2009) menciona el derecho a la educación ha estado vinculado principalmente a la idea del acceso universal a la escuela, se ha materializado en leyes de escolaridad gratuita y obligatoria y en los constantes esfuerzos por expandir la cobertura escolar. Cuando se les niega la educación a estas personas, todos perdemos. **La educación es la clave de la inclusión, equidad y la cohesión. Y en cuanto a la educación superior en tiempos de COVID-19**, uno de los problemas y retos a los que se enfrenta la Educación Superior está relacionado con la igualdad y equidad en el acceso a herramientas educativas de todos los estudiantes, pero este reto es aún mayor si se trata de estudiantes vulnerables por la pandemia COVID-19, a los que se les debe garantizar su inclusión educativa en este nivel de enseñanza (García & Bermúdez, 2020, p. 45).

El contexto educativo amerita ser incluyente y este es uno de varios objetivos que debe trazarse en las políticas educativas del estado, con el fin de cerrar las brechas de desigualdad el verdadero propósito debiera radicar en descubrir de manera atinada cuales son aquellos factores que impiden la igualdad en la educación, e igual o más importante conocer el cómo se van a abordar y desarrollar las estrategias que logren de manera efectiva una educación incluyente y que sea medible en función de la satisfacción de esas poblaciones vulnerables muy al margen de las cifras y datos estadísticos. La búsqueda hacia una educación inclusiva requiere de desarrollo a partir de las necesidades educativas, salud de niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión (UNESCO, 2008).

Para una educación más inclusiva y centrada en el estudiante, se deben proponer y utilizar nuevas metodologías didácticas innovadoras, como el aprendizaje cooperativo, para transmitir temas de salud entre los estudiantes, para fomentar la reconstrucción personal del

conocimiento e involucrarlos en la adopción de estilos de vida saludables. Se puede utilizar una amplia gama de actividades participativas, incluidos debates, pequeños grupos de trabajo en casa, actividades de aprendizaje relacionadas con situaciones de la vida real, narración de cuentos, juegos de rol, juegos educativos y simulaciones, laboratorios de audio y visuales, o artes, música, teatro, etc. y bailar (Colao et al., 2020).

El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos sin importar sus características mentales, físicas, sociales, culturales. El docente tiene la responsabilidad de realizar tareas más incluyentes a partir de la diversidad cultural. Asimismo, reconocen el papel que adopta el liderazgo desde la dirección del centro escolar (Fernández & Hernández, 2013).

La ONU (2020) hizo un llamamiento a todos los países a priorizar la reapertura de sus escuelas en cuanto tengan controlada la transmisión local del COVID-19, alertando de que el cierre prolongado de las mismas puede provocar una “catástrofe generacional”. Las vulnerabilidades y los factores de riesgo existentes para la protección se ven exacerbados por factores adicionales introducidos por el COVID-19. Debido a que la duración del brote no está clara y los niños son más vulnerables a los efectos tanto primarios como secundarios, es absolutamente vital que no sean marginados más (Rosenthal et al., 2020).

Conclusiones

Los retos en la educación inclusiva para el país han crecido exponencialmente en la educación peruana para afrontar la crisis **educativa inclusiva, pero logremos una oportunidad para aventurarnos en el riesgo y la incertidumbre**. En la última década, el Perú tuvo un crecimiento por debajo de la economía mundial. Si no

tenemos una propuesta de política de cambio a nivel de estado de largo plazo, estamos condenados a repetir un atraso económico a los años noventa, y aún mayor en estado de emergencia a nivel nacional por el COVID-19. También es clara la necesidad de mejorar el sistema de salud y educación más inclusiva en todos los niveles. La educación en general es muy baja e infraestructura virtual y bajos niveles de enseñanza en los entornos virtuales de aprendizaje. Se espera que el estudiante se adapte a la escuela virtual, y que el estado sea más inclusivo e implementar acceso a herramientas educativas digitales acorde a la coyuntura actual.

En la actualidad es necesario el perfeccionamiento y transformación educativa, se demanda ante todo un docente desempeña un rol que asume la responsabilidad y el reconocimiento de las diferencias y desigualdades en tiempo de COVID-19, que pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla. Muy a pesar de sus dificultades que se pueda presentar, es el elemento más eficaz de legitimación de las desigualdades sociales, es también la herramienta más poderosa para reducir las desigualdades. Ahora solo cabe seguir luchando sin perder la esperanza por una educación inclusiva más equitativa.

La educación inclusiva es competencia de toda la sociedad, es momento de generar mayor compromiso en las políticas de gobierno, autoridades regionales, docentes y grupos impulsores para la implementación del proyecto educativo nacional al 2036 en el Perú, **para lograr una educación con inclusión e igualdad de oportunidades que deseamos el bienestar socio emocional para una vida más saludable para toda la población, queremos un país con innovación con ciudadanos más productivos más prósperos y sostenibles, debemos tener en cuenta que la educación inclusiva es un derecho a lo largo de la vida.**

Referencias

- Ahmed, F., Ahmed, N., Pissarides, C., & Stiglitz, J. (2020). Why inequality could spread COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(5), e240. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30085-2](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30085-2)
- Alcalá-Sánchez, I. G., & Martínez, C., (2013). La migración campocidad, un grave problema social y educativo. Primer Congreso Internacional de Educación, 1817–1828. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_07/a7p11.pdf
- Arias, F. G. (2006). El proyecto de investigación (Sexta). Episteme.
- Baena Paz, G. (2017). Metodología de la investigación (3a. ed.). Grupo editorial Patria.
- Bayham, J., & Fenichel, E. P. (2020). Impact of school closures for COVID-19 on the US health-care workforce and net mortality: a modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), e271–e278. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30082-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30082-7)
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad En La Educación*, (49), 18. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- CEPAL. (2018). Panorama social de América Latina. Informe anual. <https://bit.ly/34psQTx>
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)

- Congreso de la República del Perú. (2018, 18 de junio). Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la ley 28044, Ley General de Educación Diario Oficial el peruano <https://bit.ly/2GkWz5Z>
- Cuecuecha, A. (2010). Las características educativas de los emigrantes mexicanos a Estados Unidos. *Econoquantum*, 7(1), 7–40. <https://doi.org/10.18381/eq.v7i1.118>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. In *Grade: Grupo de Análisis para el Desarrollo* 1(9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Díaz Vera, M. P. (2017). Inclusión escolar y migrantes: Representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos del alumnado diverso. <https://bit.ly/2EWLSFM>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12(2), 26–46. <https://bit.ly/3kWfhk4>
- Fernández, B., & Hernández F., (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 117-144. Obtenido de <https://bit.ly/2EwMLVE>
- Fernández, B., (2013). Teaching Competences and Inclusive Education | Competencias docentes y educación inclusiva. *Redie*, 15(2), 82–99. <https://bit.ly/2EPR92r>
- García, N., X. & Bermúdez, L., I. L. (2020). Educación inclusiva: una

escuela para todos. Universo Sur.

Gine, C. (1988). De la educación especial a la integración. *Papeles Del Psicólogo*, 35(5). <https://bit.ly/31M6BoM>

Jacobo, G., & Loubet, M., A. (2010). La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja.

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación. In *Metodología de la investigación*. <https://bit.ly/37YAmXh>

López, M., Arán, F., & Richaud, M. (2014). Empatía : desde la percepción automática. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37–51. <https://bit.ly/2EPR92r>

Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>

Pastor, M. & González, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 75–89.

Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Nano, M. (2009). El derecho a la educación en el Perú en tiempos neoliberales. *Educación*, 18(35), 23–40.

Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina

propuestas, realidades y retos del futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125–142.

Rodriguez, V. L. (2019). La educación inclusiva en tiempos de crisis. *Edurama*, 1(1), 44–47.

Rosenthal, D. M., Ucci, M., Heys, M., Hayward, A., & Lakhanpaul, M. (2020). Impacts of COVID-19 on vulnerable children in temporary accommodation in the UK. *The Lancet Public Health*, 5(5), e241–e242. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30080-3](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30080-3)

Santacana, J. (Coord.) y López, B., (Coord.). (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural: para una educación inclusiva*. Ediciones Trea.
<https://elibro.net/es/lc/unsch/titulos/117727>

Sarto, P., & Venegas, E. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. In *Aspectos clave de la educación inclusiva*. <https://bit.ly/2QJS7zz>

Sevilla, D., E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa (México, DF)*, 18(78), 115–141. <https://bit.ly/2YYvBYm>

Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17–32.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

UNESCO. (1997). Declaración mundial sobre la educación superior en el ciclo XXI. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97–113.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 69–73. <https://bit.ly/34bqOWH>

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)

Velazque, L., Valenzuela, C. J., & Murillo, F. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203–205. <https://doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



LINGÜÍSTICA

TRAS LAS HUELLAS DEL INKARRI

Carlos Huamán López
Universidad Nacional Autónoma de México
humanlopez@yahoo.com.mx.
<https://orcid.org/0000-0003-0998-4811>

Resumen

El mito del *Inkarri* representa el espíritu reivindicador del universo sociocultural quechua sometido y humillado. Sin embargo, sus alcances no se limitan al mundo al representado, sino también a otros que han sufrido el sometimiento político, social y cultural. Se trata de un mito actual con raíces en el pasado colonial. Subyace en la memoria y el imaginario colectivo, y se manifiesta a través de relatos orales, poemas y canciones, con variaciones que mantienen el eje central de la argumentación.

Palabras clave: Mito, Inkarrí, Andes, Oralidad, Escritura.

Aproximaciones al Mito del Inkarrí

Los relatos, poemas y canciones que hablan de tiempos remotos generalmente nos plantean que antes de que conociéramos y viviéramos este mundo moderno y complejo, la vida y el universo mismo eran distintas. En esa literatura oral y escrita, se explican cómo surgió el universo, cómo nacieron los dioses, cómo fue creado el mundo y apareció el hombre. Miguel Rocha anota, por ejemplo, que la vida permanecía “dentro de un calabazo, en un huevo, bajo tierra, sumergida en el agua o en el pensamiento de la Madre y Padre Original” (2010, p. 29). Hay también quienes aseveran que el hombre se originó a partir del maíz, el barro, la madera o aquellos que (como los Incas) llegaron desde el fondo de un lago por entre las espumas del agua, etc. En fin, se relatan acontecimientos extraordinarios que explican, no sólo

la razón de la vida, sino la fibra o músculo semántico, decisivo en la explicación de la historia de los pueblos.² El autor señala, entre otros, que cuando los seres humanos ya estábamos aquí, las plantas y los animales eran gente como nosotros, y podíamos hablar. Pero no era el paraíso, la gente se imponía sobre la tierra que todavía estaba húmeda [...]. Lo que pasó entonces se convirtió en modelo y consejo para las generaciones venideras. (2010, p. 29)

De ese mundo ahora sólo quedan recuerdos que permiten unir los extremos del pasado con el presente. Siguiendo ese carácter, lo que pretendo en este trabajo es aproximarme al mito del *Inkarri* y sus implicaciones en la memoria del mundo Inca, teniendo en cuenta la particularidad del relato y el carácter del personaje central.

Como podremos observar, la argumentación del mito ayuda otorga algunos elementos para aproximarnos a la naturaleza cosmogónica quechua, su concepción respecto al conocimiento, al tiempo, a la vida y a la muerte. Un fragmento del mito en la versión de Mateo Garriaso, cabecilla del ayllu de Chaupi, realizada por José María Arguedas y Josafat Roel Pineda dice:

Dicen que Dios Inkarri fue hijo de mujer salvaje. Su padre dicen que fue el padre Sol. Aquella mujer salvaje parió a Inkarri que fue engendrado por el padre Sol.

²Manuel Fontenla señala, al respecto, que “Por esta razón, es importante distinguir la cosmovisión, de la mitología cosmogónica, es decir, los relatos, los mitos sobre el origen del cosmos y el nacimiento de las civilizaciones, la creación de los pueblos y los linajes. Si bien estos son esenciales dentro de una cosmovisión, no la definen en su totalidad, ni mucho menos la agotan en sus sentidos.

“Estos elementos señalan dos cuestiones epistémicas importantes, uno, la interacción con el mundo en la construcción del territorio, es decir, “el mundo habla, nos habla”, y si el mundo nos habla, es porque nuestra cosmovisión se asienta en lo que muchas comunidades llaman “El principio del todo vive”. Un principio que afirma la intersubjetividad del conocimiento y la imposibilidad de la separación sujeto/objeto. Y, en segundo lugar, la idea de que el proceso social de construcción de sentidos se da en una estrecha relación con la dimensión espacial y geográfica, lo que da como resultado una cosmovisión y una construcción social correspondiente” (2019, pp. 94-95).

El Rey Inca tuvo tres mujeres.

La obra del Inka está en Aqnu. En la pampa de Qellqata está hirviendo el vino, la chicha y el aguardiente.

Inkarri arreó a las piedras con su azote, ordenándolas. Las arreó hacia las alturas, con un azote, ordenándolas. Después fundó esta ciudad. (Ossio, 1973, p. 221)

Inscrito en un fondo temporal indefinido, el narrador se apoya en el testimonio del “anónimo” plural mediante el vocable “dicen”. Recurso frecuente en el discurso oral. El emisor no pretende encontrar al sujeto transmisor de la experiencia inicial, puesto que su atención está en hacer eco de las voces que escuchó respecto de la vida del *Inkarri*, hijo del sol y una mujer salvaje, quien nace cuando el mundo ya está hecho (por el Sol y la Luna). *Inkarri* se confiere la responsabilidad del ordenar el universo en el que fundará una civilización a la medida de su imaginación. Tal es su decisión y capacidad que, las piedras de aparente insensibilidad, se someten a su orden y azote. El mundo está bajo su control, de tal manera que incluso el tiempo puede inmovilizarse cuando lo señale, a fin de que pueda “hacer lo que tenía que hacer”:

Bueno. Después de cuanto he dicho, Inkarrri encerró al viento de Osqonta, el grande. Y el Osqonta pequeño amarró al padre Sol, para que durara el tiempo, para que durara el día. A fin de que Inkarrri pudiera hacer lo que tenía que hacer.

Después, cuando hubo amarrado el viento, arrojó una barreta de oro desde la cima de Osqonta el grande. “Si podrá haber el Cuzco”, diciendo. No cupo en la pampa de Qellqata. La barreta se lanzó hacia adentro. “No quepo”, diciendo. Se mudó hasta donde está el Cuzco. (Ossio, 1973, p. 221).

El pasaje, breve pero de sorprendente dinamismo, ubica al lector en el centro del Cuzco donde se fundará la ciudad. Su indicador es una barreta de oro, que como es de conocer, representa el poder, símbolo de la pureza con que baña al mundo el padre Sol. Este mito de origen poshispánico, muy recurrido en los estudios antropológicos, históricos y sociológicos, retoma acontecimientos del pasado “imaginado” y se actualiza, justificando la permanencia del supremo, por sobre la muerte.

El Inca de los españoles apresó a Inkarrí, su igual, no sabemos dónde.

Dicen que sólo la cabeza del Inkarrí existe. Desde la cabeza está creciendo hacia adentro, dicen que está creciendo hacia los pies. (Ossio, 1973, p. 221)

Descuartizado por Españari, los miembros del *Inkarrí* son sepultados en lugares distintos del Tahuantinsuyu. A partir de este hecho, en la tradición oral se considera que su cabeza está creciendo y que se volverá a unir al cuerpo para lograr su reivindicación. La tierra como vientre fecundadora y renovadora es, entonces, el lugar del nuevo nacimiento. De hecho, el posible retorno del Inkarrí representa, además, la posible recuperación de horizonte político, religioso y cultural prohibido y desterrado por Españari.

Según las versiones más significativas, la cabeza está oculta en algún sitio y, desde ella, el cuerpo del Inca vuelve lentamente a regenerarse. Entonces, cuando llegue a completarse su cuerpo, volverá Inkarrí y la situación de dominación se invertirá. Parece que estas versiones plantean la esperanza de un pachacuti, de una “vuelta del mundo”, que ha de garantizar el regreso del Inca Rey y el retorno de la prosperidad. (Omer, 2018, p. 16).

Así, el mito de *Inkarri* constituye una respuesta profética ante una situación desastrosa. La cultura andina, representada por el Dios Inca, no habría sido eliminada por la violencia europea pues, en el mito se revela que se trata de un lento pero paulatino reagrupamiento cuyo final será la restauración del orden cósmico alterado por la Conquista. El héroe no ha muerto.

El conocimiento que se tenía de este mito era prácticamente nulo hasta mediados del siglo XX. Una de las primeras versiones de éste fue recogido de la tradición oral en 1955 en Quero, provincia de Paucartambo, Cusco, por Óscar Núñez del Prado, Josafat Roel Pineda y Efraín Morote Best. Más tarde José María Arguedas, Fernando Ortiz Rescaniere y otros, recogerán y estudiarán diversas versiones del mismo.

En julio de 1967, José María Arguedas, al analizar y comentar en un breve artículo todas las versiones del Mito de Inkarrí hasta entonces recogidas, manifestaba su preocupación en los siguientes términos: “Desventuradamente no existe posibilidades de que pueda realizarse un plan de recopilación de otros mitos quechuas pos-hispánicos. En cinco o diez años más se habrá perdido ya y no podremos recuperar un caudal tan importante y tan bello para el estudio y la permanencia de nuestra tradición”. (Vivanco, 1984, p. 195)

A partir de esa época, merced a la labor de antropólogos y sociólogos interesados en “rescatar” la cultura andina, distintas versiones elaboradas a través de diversas estrategias comunicativas-relatos, canciones, pinturas, danzas, etc. -han salido a la luz. En 2010, a las quince versiones que existían, se sumarán otras cinco recogidas por Gonzalo Espino Relucé en la localidad de Quinua, Ayacucho. Esto nos recuerda lo que Franklin Pease había señalado en torno a que el mito

venía circulando desde el siglo XVIII:

...en los movimientos campesinos del siglo XVIII, está ampliamente documentada la presencia de un Inka resucitado, que toma el comando e induce a la acción. El Inka es nuevamente aquí un poder sobrenatural que garantiza la expulsión de los españoles y la vuelta al orden pasado. (1977, p. 28)

Inkarri en la Oralidad y la Escritura

Todo relato, poema o canción no desestima la memoria, pues la asume como soporte fundamental de su supervivencia. Pretende lograr en el lector u oyente, un efecto que va desde la sensación de agrado, pasando por el asombro, el gusto, hasta aquellos que despiertan sensaciones de asco o terror.

Dice Patricia Villegas Aguilar, que la memoria no tiene una definición justa. “Su desarrollo es una sucesión de tiempos, voces que avanzan, otras que retrasan. Así -continúa Patricia Villegas-, no es extraño que una serie de pensadores y artistas reflexionen hoy a partir de la memoria. Se trata de un ejercicio que se compromete con la escritura, mas no lo hace sin antes darse plenamente a ese mismo espíritu comprometido con la palabra” (Villegas, 2007, p. 7). En tal sentido, debemos recalcar que la memoria, tanto en la literatura como en la oratura, está relacionada con los problemas de representación. Debido a ello, actualmente se habla de oralituras (unión de oralidad con escritura) y, en otros casos, de etnoliteratura, antropoliteratura, literaturas alternativas y literaturas subordinadas. Esta “nueva” forma de hacer literatura revela que

... la tradición oral no está desdibujada en un pasado incógnito sino que, al contrario, se repara en su vigencia en el mundo

contemporáneo y, en especial, en las apuestas estéticas de autores que reivindican los vínculos entre sus producciones literarias y la oralidad de sus pueblos, advirtiendo, de este modo, sobre las posibles continuidades de la palabra y el pensamiento amerindio desde antes de la llegada de los europeos hasta ahora. (Vargas, 2020, p. 237)

La oralitura no se limita a la transcripción de testimonios. Estas formas literarias arraigadas en la tradición oral constituyen lo que Carlos Pacheco vino a llamar la “ficcionalización de la oralidad”. Esa que permite al lector oír lo dicho en lo escrito, ver lo reafirmado por el lenguaje del cuerpo que acompaña a la palabra, a aquel que se aferra a no perder el tono de la voz en la escritura, tono que finalmente decide el sentido de la expresión verbal y la articulación poética. Si bien Carlos Pacheco (2020) estudió la ficción de la oralidad en las obras de escritores transculturados -Arguedas, Rulfo, Guimarães Rosa, Asturias, Juan Rulfo y García Márquez-, ésta no se limita al tratamiento discursivo hecho sólo por dichos autores, sino que corresponden, por extensión, a la naturaleza oral de los mitos. Dicho así, la oralitura no es patrimonio de las literaturas nativas, sino un recurso observable con mayor o menor grado de tono oral, en todas las literaturas -estén o no escritas en lenguas originarias-. Para el caso de Arguedas quien, entre otros, recupera el mito, la crítica señala que utiliza un “lenguaje literario inventado, mestizo y transculturado, tal vez su aporte más llamativo y singular, sobre todo para el interés de los estudiosos de su obra” (Osorio, 2012, p 79) en su escritura queda la huella y el tono de la expresión oral del testimoniante.

La oralidad no puede entonces concebirse sólo como el predominio de una modalidad comunicacional ni, en términos negativos, como privación o uso restringido de la escritura ni, finalmente, como una suerte de subdesarrollo técnico o atraso

cultural, sino como una auténtica economía cultural, relativamente autónoma, que implica -en relación directa con ese predominio o exclusividad de la palabra oral- el desarrollo de peculiares procesos poéticos, concepciones del mundo, sistemas de valores, formas de relación con la comunidad, con la naturaleza, con lo sagrado, usos particulares del lenguaje, nociones de tiempo y espacio y, por supuesto, ciertos productos culturales con características específicas que difieren en mayor o menor grado, pero de manera significativo, de sus equivalencias en culturas dominadas por la escritura, la imprenta o los medios electrónicos. (Pacheco, 1992, p. 35)

Se sabe que la memoria y el mito en las literaturas, no son ajenas a la explicación de la historia de los pueblos. La huella de lo viejo del mito no lleva sino a la reinención y el autorreconocimiento como parte de una memoria y una identidad complejas. Ya Paul Ricoeur manifestaba -refiriéndose al archivo- que, éste se “presenta así como un lugar físico que aloja el destino de esta especie de huella que, con todo cuidado, nosotros distinguimos de la huella cerebral y de la huella afectiva, es decir la huella documental” (2010, p. 216). En tal sentido, la huella documental del que se vale la literatura, tiene un soporte oral y escrito que responde a una exigencia social reacomodada a las circunstancias. Su representación ficcional cuenta con un dinamismo integrador que permite recrear el universo de la memoria. En ese sentido, la labor del creador se somete a aproximaciones permanentes a su realidad. El creador, el narrador, el poeta, el cantor, respira el aire de su tiempo, digo aire por decir triunfo-derrota, pobreza-riqueza... Vive, asume su contexto, las reúne y, más tarde, como señala Sergio Ramírez (2017), devuelve esa realidad convertido en ficción. La ficción, a consecuencia del impulso de la realidad abre puertas que el mismo universo real no lo puede detener. La realidad es superada por la imaginación o el acto creativo que se constituye en verbo insatisfecho, rebelde y

contestatario. Es así que regresa al meollo del pasado para volver a salir con voz propia que, si bien en muchos casos alude a experiencias colectivas, su experiencia resulta única y nueva.

***Inkarri* en Poemas y Canciones**

Dice una canción andina que el recuerdo es como quedarse en un tiempo y que el olvido es irse del todo a otro lugar, dejar las paredes de una casa, la puerta... lo que hay que evitar incluso “Rumiman qapipakuykuspa”, aferrándose a las piedras, a las raíces de los árboles que, simbólicamente representan a la memoria histórica de los pueblos. Para abordar el tema, tomaré algunos ejemplos del mundo andino. El poema siguiente de Óscar Colchado, simplifica la proyección del mito vía el español quechuzado o español andino:

De ellos, de mistis,
 su dios estará muerto
 de nosotros no, caracho, vive
 aunque tronchado de su cabeza
 para abajo
 como volcán que crece en silencio nomás
 así está creciendo.
 y completándose va a volver
 a acabar con la maldad
 de los blancos abusadores
 y hacer que de nuevo
 para nosotros pobres
 la vida sea vida. (1988, p. 9)

Inkarri inmortal, revelado desde la convicción andina como acto de fe. Dialoga con las visiones de Dios. Los universos culturales en tensa convivencia (lo indio y lo *misti* -blanco-, lo hispano y lo quechua) se vislumbran. El poema no problematiza la subsumiciones culturales, sino

sajama, tucuy nisuncu.
 Ay! Sajama, churisniyquillapuni
 reijcharispa
 uj Mosoj Umata
 Mururatapi churanqacu

el “expulsado” hoy te dicen.
 Ay! Desterrado, sólo tus hijos
 cuando despierten
 Mururatapi churanqacu.
 una Nueva cabeza al Mururata le
 pondrán. (2009, pp. 42-43)

En el poema, compuesto por versos asimétricos, podemos encontrar huellas de la memoria colectiva quechua aymara. Si bien se trata de Mururata, personaje mítico del altiplano boliviano, el argumento bien puede remitir a Túpac Katari, Túpac Amaru o al *Inkarri* vencido. En su estructura dramática encontraremos a la esperanza como punto utópico de la reivindicación social y cultural. Hay, a su interior, la sombra de un tiempo, la huella de una muerte que nos permite recordar un hecho histórico trágico... Así, en la interrogación que se plantea, el yo poético no encuentra una explicación de la decapitación del héroe:

Mururata, mururata,
 imatapunitaj ruarkanqui
 mana umayoj canaykipaj,
 sipisq'a cuncalla sayacianqui
 imatapunitaj ruarqanqui.

Mururata, mururata,
 qué siempre hiciste
 para quedar sin cabeza,
 degollado y sin pie,
 pero qué siempre hiciste. (2009,
 p. 42)

La dolorosa interrogación exige respuesta que se detiene en el silencio. La interrogación al degollado, al sin cabeza, no sólo es símbolo de constatación de la realidad crítica de Mururata, sino también de la sociedad a la que representa. No tener cabeza supone carecer de un horizonte de pensamiento. En el poema, el sujeto mítico, no obstante carecer de cabeza, sigue de pie, “vigente...” pero “vencido”. Hay pues, en estos primeros versos, un pretendido diálogo entre el descabezado y el oyente o lector. El sujeto poético, a pesar de su lamentable condición,

permanece vivo, de ahí que subyace la exigencia de una respuesta a las razones del hecho. Esa interrogación provoca una tensión particular cuando leemos que la madre, *Illa Mamani*, es inmortal y que, por eso mismo, es una divinidad:

Illa Mamani” chi'nlla kawasunqui,
Jinallapuni payka k'ark'a,
K'ata Ork'o mana wañoj.

El Illimani te ve en el silencio,
él siempre fue así,
montaña pura que jamás muere.
(2009, p. 43)

Illa Mamani, la madre que no muere, la ve, la contempla incluso en su etapa de degollado. Inmortal como es, extraordinaria como es, *Illa Mamani* la observa como queriendo reintegrar al hijo la cabeza que perdió, el mundo y la visión de la realidad que carece. Los sujetos tácitos que hacen posible la desgracia de Mururata, parecen herir más desde un lugar incognito. La capacidad de “esconder” detrás del verso a los sujetos negativos, deviene en un velo que alimenta la curiosidad del lector u oyente, de tal manera que siendo una estrategia poética representa al silencio, al lado oscuro donde se mueve el mal.

Por otro lado, si nos detenemos un momento a pensar en la concepción del tiempo y la concepción de la vida-muerte que envuelve al drama, encontraremos que, en éste, el tiempo -de apariencia circular- es un espiral indetenible, lo que explica que la condición del degollado sea transitoria. El vencido vencerá en otro momento. No hay muerte, sólo la condición transmigrante -el sujeto pasa a ser otro, en condiciones distintas-.

Recordemos en este aspecto el trabajo ejemplificador de Óscar Colchado, cuando en su novela *Rosa cuchillo* (1997), remite a las vidas pasadas de personajes andinos, como una posibilidad de visitar la secuencia de vidas remotas. En ella, haciendo eco de la memoria

colectiva, se argumenta que el camino de la muerte se torna en escenario para pensar las veces que se vivió, que se tuvo padre y madre, hermanos y hayan pertenecido a tal o cual pueblo. El hecho sin duda pone en debate los alcances de la memoria en vidas remotas. Hecho singular que la literatura recoge del imaginario colectivo como muestra de la proyección de la vida en el espacio-tiempo (cronotopo), no necesariamente compartida en todas las sociedades. No se trata, entonces de mitos antiguos, sino de modernos cuyas raíces vienen desde las entrañas del tiempo y se instalan en nuestra actualidad como continuidad del pasado. Este aspecto nos recuerda que,

Arguedas, a través de la práctica de autotraducción, consigue mostrar cómo la modernidad coexiste con una visión quechua de lo sagrado y de la naturaleza. Visión que es central, también, en los versos que anotaremos más adelante donde se celebra la reciprocidad entre Dios y el ser humano que, mediante la tecnología, ha conseguido llegar al Mundo de Arriba. (Mancosu, 2019, p. 248)

Eso se observa, por ejemplo, en la narrativa de la peruana Laura Riesco cuando dice:

Igualmente, las historias orales andinas, los rituales y el acervo musical señalan esta cualidad proteica: las sirenas, por ejemplo, espíritus de las aguas que transmiten la música, son a la vez seres anfibios que habitan en las cuevas y manantiales y seres que habitan en los espacios estelares y toman la forma de las constelaciones celestes. Lo proteico recuerda de alguna manera lo cambiante y múltiple de la propia naturaleza, lo metamórfico de los ciclos naturales, pero apela también a la idea de energía y a sus connotaciones filosóficas e históricas. El propio mito de Inkarrí (presente en la novela de Laura Riesco), como he

comentado anteriormente, en la época colonial, participa del carácter proteico de los seres sagrados, pues el relato narra la futura conversión en un nuevo inca del cuerpo fragmentado del último soberano andino, decapitado por los españoles, con significados míticos andinos y no sólo cristianos como pudiera parecer. (Usandizaga, 2019, p. 38)

Volviendo al poema que nos ocupa, *Illa Mamani*, la madre, “montaña pura que jamás muere”, no obstante parecer indiferente ante el horror del descabezado, es consecuente con el hijo. La revelación del amor materno abriga la esperanza de recomponer la naturaleza inicial de su descendiente, un hecho posible gracias a su fortaleza.

En el poema, ver, tocar al hijo con los ojos, recuerda su capacidad particular el leer el universo. Ver: reencontrar y fortificar el vínculo del hombre con la tierra, es un acto poético que dulcifica el drama. Ver, en el mundo andino es reconocer las posibilidades del conocimiento. Ver es tocar con los ojos el mundo a través de la ventana del cuerpo.

Más adelante, cuando parecía que Mururata está incapacitado para combatir por el pueblo al que representa, el poeta nos reconfirma que no obstante vivir sin cabeza, el sujeto tiene la posibilidad de reivindicación. Mururata cuenta con una honda (*waraka*) en la que está concentrada la fuerza de 12 fuegos que arden, doce fuegos que bien puede remitir a la fuerza de los pueblos predispuestos para luchar contra el malhechor y recuperar lo perdido: la cabeza.

Tú, doce fuegos
haces girar con tu honda,
nadie puede vencerte, nadie.
Mururata: ahora muy lejos está tu cabeza,
el “expulsado” hoy te dicen.

Ay! Desterrado, sólo tus hijos
 cuando despierten
 una nueva cabeza
 al Mururata le pondrán. (2009, p. 43)

Como se observa en el poema. Lejos de su cabeza, Mururata es el expulsado, el extranjero en su propia tierra. Por eso, se anuncia que la cabeza será repuesta por sus hijos, por aquellos que vienen viajando en el tiempo, los que recuerdan, los que saben que la circunstancia es sólo circunstancia que pasa y desaparece, que dará lugar a la recuperación de la memoria, de la historia de la gente, de los dioses y de los pueblos. La voz interior que viene del emisor es la voz ronca de la colectividad que llegará a restituir lo perdido. “Una Nueva cabeza / Al Mururata le pondrán,” dice el poeta omnisciente al finalizar el poema. Una afirmación que el lector y oyente confirma, pues está escrita, está dicha... La premisa utópica cierra adelantándose a su tiempo un hecho latente. La memoria entonces se expande por los linderos del tiempo, la memoria se adelanta, se retrasa, cambia de escenario y nos hace pensar en las circunstancias posibles que atraviesan los seres.

Observamos entonces que tanto el mito recogido por los antropólogos inicialmente aludidos, como el poema citado dialogan a través de su argumentación. El tema coincide, pero en cada uno está dicho de manera distinta. A esa lógica responde otra versión de un poema escrito y cantado por el peruano Carlos Falconí (2015), quien reconfigura la historia y la actualiza a través de su wayno “Tierra que duele”. La versión dice:

Huamanga tierra que duele
 grandiosa en la desgracia,
 la libertad es tu gloria,
 tus himnos hacen la historia.

Taytachas rikchapakuchkan,
chakinsi paskarikuchkan,
sunqunsi rawray rawrachkan,
ñawinsi kawsapaq kachkan.

Dios está por despertar,
sus pies están desatándose,
su corazón está ardiendo,
sus ojos están por despertar

Yaqañas hatarimunqa
manañas waqay kanqachu,
llakitas paywan tanqasun
intilla llusqsimunampaq.

Ya pronto se va a incorporar,
ya no va a haber llanto,
con él las penas apartaremos
para que salga el sol.

La marpis umallan kachkan,
Huantapis sunqullan rawran,
cuirpullan quñiña kaptin
manañas suwa kanqachu,
takllata hapiykullaspas
allpata wachachillanqa.

En La mar está su cabeza,
en Huanta arde su corazón,
cuando caliente de vida su cuerpo esté
ya no habrá ladrones,
agarrando la taklla
hará parir la tierra.

Ahora, ese Dios está ya por despertar, no estaba muerto, sino dormido, por esa razón ya siente desatarse los pies y, por lo tanto, abrirse los caminos; su corazón ardiente y sus ojos a punto de sacudirse, son síntoma del despertar de Dios, *taytacha*, Dios de los Andes, no el Dios católico, sino uno de los tantos dioses quechua-andinos. Por eso, cuando el emisor reconoce al yo poético como sujeto de transformación, como Pachakutec, considera que él hará que termine el llanto social, para dar paso al Dios sol que ya pronto llegará, trayendo el fuego de la felicidad.

Yaqañas hatarimunqa,
manañas waqay kanqachu,
llakitas paywan tanqasun,
intilla llusqsimunampaq.

ya se va a incorporar,
ya no va a haber llanto,
con él las penas apartaremos
para que salga el sol.

Si en el poema dedicado a Mururata son los hijos quienes repondrán la cabeza de Mururata, en el wayno de Falconí, será la Tierra que duele:

Huamanga tierra que duele,
grandiosa en la desgracia,
la libertad es tu gloria,
tus himnos hacen la historia.

El sujeto poético-plural que contiene al nosotros, hijos en Huamanga, invierte la tristeza y lo torna en jolgorio, haciendo que la muerte se traduzca en vida. Así, una vez más, la historia se reactualiza y ofrece otra luz de reivindicación social y cultural.

Finalmente, Augusto Roa Bastos decía que cuando un relato, un poema, un mito son recontados, no siempre se hace de la misma manera, pues responden a circunstancias distintas y, por lo tanto, cada versión será siempre nueva, a ese fenómeno le llamó “poética de las variaciones”, poética que revive el pasado, que reinventa y hace que la historia contada sea siempre nueva.³ En tal sentido, la poética del mito, me refiero a la articulación de las partes en un todo, no es única, suele manifestarse de muchas maneras, cambia incluso en el tono de la emisión, en la formulación de referentes mnemotécnicos y sus recursos lingüísticos. Mucho depende de la intensión del escritor, poeta u uralitor, pero, hay que aclarar, que mantiene un hilo conductor de la historia como columna fundamental que caracteriza al mito.

En general es posible que algunos mitos vayan o hayan desaparecido por todo lo que implica el proceso de modernización y empuje de la globalización; sin embargo, no ocurre lo mismo con este mito, no es

³Una muestra de esa práctica es su novela *Hijo del hombre* (1960), a la que en la segunda edición de ésta le agregó un capítulo y reajustó parte de ella.

como dijo Ángel Rama en su *Transculturación narrativa en América Latina* cuando señala que el mito del *Inkarri* estaba en desuso y que los jóvenes ya no lo conocían. Los ejemplos abordados desestiman esa afirmación.

Bibliografía

Colchado, Ó. (1988). *El arpa del wamani*, Alqamari Editores.

Falconi, C. (24 de abril 2015). Tierra que duele. [Archivo de video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=H_4vDqvdXDY

Fontenla, M. (2019). Cosmovisión, territorio y mito categorías para una introducción al pensamiento filosófico andino. En D. Antonucci et al. (orgs.). *O sujeito acadêmico: descolonização do conhecimento?* [94-95] Campinas: Pontes Editores.

Mancosu, P. (2019). El caso de José María Arguedas. En S. Regazzoni y F. Cecere (ed.), *América: el relato de un continente*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Omer, A. (2018). Cuatro versiones inéditas del mito de Inkarrí. *Cuadernos arguedianos*, 17(1), 15-39.

Pacheco, C. (1992). *La comarca oral. La ficcionalización de la oralidad cultural en la narrativa latinoamericana contemporánea*. Caracas: La casa de Bello.

Pease, F. (1977). Las versiones del mito de Inkarrí. *Revista de la Universidad Católica*, (2), 25-41.

Ramírez, S. (2004). *El viejo arte de mentir*. México: FCE / ITESM.

Ricouer, P. (2010). *La Memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: FCE.

- Rocha, M. (2010). *Antes del Amanecer, Antología de las literaturas indígenas de Los Andes y la sierra nevada de santa Marta*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Colombia.
- Ossio, J. (1973). *Ideología mesiánica del mundo andino (antología)*. Lima: Edición Ignacio Prado Pastor.
- Osorio, N. (2012). José María Arguedas y el lenguaje de la identidad mestiza. *América sin Nombre*, (17), 75-80
- Usandizaga, H. (2019). Las transfiguraciones reveladoras: metamorfosis clásicas y mitos prehispánicos en la literatura peruana. *Mitologías hoy*, 19, 33-50.
- Vargas, C. (2020). Literaturas indígenas, etnotexto y oralituras: un corpus en constante redefinición. *Cuaderno de Letras*, (36), 223-240.
- Villena, F. (2009). *Sonqo rimarej. Decires del corazón*, (premio nacional de poesía Yolanda Bedregal). La Paz: Plural.
- Villegas, P. (2007). *Poesía y memoria*. México: Universidad Iberoamericana.
- Vivanco, A. (1984). Una nueva versión del mito de Inkari. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 2(2) 195-199.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

ESCRITURA DE MONOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Fredy Morales Gutiérrez

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

fredy.morales@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020

Aprobado 04 de diciembre de 2020

Resumen

El trabajo titulado *Escritura de monografías de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga* se realizó con el **objetivo** de reflexionar de manera crítica sobre la escritura de monografías en un contexto donde es importante desarrollar habilidades para la transmisión de conocimientos en el plano escrito de la lengua. Esta práctica de la escritura debe circunscribirse a los estándares internacionales, que permitan el desarrollo de la escritura como medio de transmisión de conocimientos, de acuerdo a las referencias y normas internacionales, que orienten los trabajos de las monografías, con la debida autenticidad y originalidad. Entre los **materiales y métodos** que se emplearon fueron el método cualitativo, a través de las técnicas del fichaje y el análisis del contenido de las lecturas y del contenido, mediante el **diseño de investigación** holístico-transdisciplinar. Los **resultados** a los que arribamos destacan que los estudiantes aún no manejan adecuadamente, tanto la forma ni el contenido en la redacción de las monografías, así como tampoco utilizan adecuadamente todavía las referencias bibliográficas, tanto al interior del trabajo como en las referencias finales. Las **conclusiones** del trabajo destacan que en la Facultad de Ciencias de la Educación se debe trabajar en forma sistemática entre los profesores que desarrollan cursos de redacción

científica.

Palabras clave: Escritura, monografía, estudiantes, práctica, escritura

Abstract

The work titled Writing of monographs of the students of the Faculty of Educational Sciences of the National University of San Cristóbal de Huamanga was carried out with the objective of reflecting critically on the writing of monographs in a context where it is important to develop skills for the transmission of knowledge in the written plane of the language. This practice of writing must be limited to international standards, which allow the development of writing as a means of transmitting knowledge, according to international references and standards, which guide the work of the monographs, with due authenticity and originality. Among the materials and methods used were the qualitative method, through the techniques of signing and analyzing the content of the readings and content, through the design of holistic-transdisciplinary research. The results we arrive at point out that the students still do not manage adequately, both the form and the content in the writing of the monographs, nor do they adequately use the bibliographic references, both within the work and in the final references. The conclusions of the work highlight that in the Faculty of Education Sciences should work systematically among professors who develop courses in scientific writing.

Keywords: Writing, monograph, students, practice, writing

Introducción

El presente trabajo de investigación titulado *Escritura de monografías de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga* tiene la finalidad de orientar la práctica de la escritura de las monografías que se desarrolla en la

Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH, en un contexto donde es importante desarrollar habilidades para la transmisión de conocimientos en el plano escrito de la lengua. Esta práctica de la escritura debe circunscribirse a los estándares internacionales, que permitan el desarrollo de la escritura como medio de transmisión de conocimientos, de acuerdo a las referencias y normas internacionales, que orienten los trabajos de las monografías, con la debida autenticidad y originalidad.

En un mundo donde la necesidad de escribir se hace imperiosa, los intelectuales de hoy, están obligados a plasmar sus investigaciones e ideas en el ámbito académico o social. En este sentido, se debe considerar la escritura académica, y, por ende, de la monografía como proceso de construcción del conocimiento genuino del sujeto intelectual (Serrano y Pons, 2011), en el marco de la escritura auténtica, principalmente. Así mismo, en un contexto donde la tecnología se ha insertado en los campos del desarrollo del conocimiento, el estudiante universitario no puede quedar al margen de las interacciones virtuales. Por eso, actualmente, consideramos los modelos neurosicológicos y conexionistas para el desarrollo de los aprendizajes en red (Sobrino, 2011), en un ámbito donde predomine la autonomía del aprendizaje de los estudiantes (Freire, 2004).

Es importante considerar la forma de entender la escritura como herramienta fundamental en el trabajo intelectual, en un ámbito donde predomina el mundo letrado –ahora tanto virtual como físico–. Además, cualquier profesional debe ser un buen escritor, y a la vez, un autor que sea capaz de publicar sus escritos, producto de sus investigaciones (Cassany, 2009). Así mismo, en un mundo cambiante, donde la incertidumbre y la complejidad campean (Morin, 2011), es importante que haya la necesidad de seguir incentivando la práctica de la lectura y la escritura. Es necesario que la lectura y la escritura se

desarrollen sistemáticamente, tanto a nivel individual como colectivo, dentro del contexto del conocimiento en el que vivimos (Pinzás, 1997). Es decir, donde el avance vertiginoso del conocimiento exige que el intelectual esté vinculado a esta actividad ineludiblemente. Por tanto, concomitantemente la lectura vinculada a la escritura.

Materiales y Métodos

Diseño de la investigación: Teoría fundamentada.

Es una investigación de tipo cualitativo, donde se estudia y recopila información sobre la escritura de la monografía de los estudiantes universitarios.

1.1 Métodos y técnicas

A. Métodos. Se empleó el método cualitativo

1.2 B. Técnicas. Se empleó el fichaje y el análisis del contenido.

1.3 C. Procedimientos: lectura y análisis bibliográfico.

Resultados y Discusión

Los resultados de la investigación sobre la calidad de escritura de las monografías están supeditados al análisis del fondo y la forma de los escritos. Además, de acuerdo a Del Socorro (2014), la escritura es una práctica en el mundo intelectual, que no está relacionada a lo cotidiano, sino que se supedita a una autoformación sistemática para ser un medio de transmisión de conocimientos, tanto a nivel estudiantil como docente.

En este contexto, los resultados de este trabajo de investigación permiten analizar y discutir el nivel de escritura que desarrollan los estudiantes de la EP de Educación Secundaria. Para ello, se ha elaborado un instrumento que permite analizar lo siguiente:

Etapas de la escritura	Productos
Planificación	En esta etapa se generan y seleccionan ideas; también se elaboran esquemas previos para la organización del discurso. Luego se reflexiona sobre las características de los posibles receptores y del contexto comunicativo. Finalmente, se desarrolla la selección de estrategias para la planificación del texto.
Textualización	Consiste en el mismo acto de escribir lo que se ha planificado. En esta etapa se plasma en información lingüística, a través de los signos gráficos de la escritura, mediante los elementos ortográficos, la sintaxis y la organización del discurso.
Revisión	<p>Consiste en mejorar el resultado de la escritura (textualización). Se desarrollan acciones como la lectura y relectura atentas de lo escrito para corregir las incoherencias, ambigüedades, dificultades sintácticas u ortográficas. Las siguientes preguntas pueden guiar el desarrollo de esta etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Hay coherencia entre los diferentes partes del texto? * ¿Las palabras empleadas están escritas correctamente? * ¿El vocablo es el más adecuado? * ¿Sintácticamente, las expresiones están bien construidas? * ¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad? * ¿Hay unidad en la presentación de las ideas? * ¿Se cumple con la intención comunicativa?

Respecto a la planificación, los estudiantes no evidencian acciones de generar y seleccionar ideas originales; por el contrario, en las monografías resalta la copia casi literal de textos donde no se evidencia la variedad de citas textuales donde se parafrasee a los autores consultados. En ese sentido, los trabajos carecen de autenticidad y lealtad a los autores.

En la textualización, los estudiantes no muestran sus capacidades originales de escritura. Por ende, como en la mayoría es copia, no se plasman los escritos originales, que puedan evidenciar su creatividad y originalidad en sus textos, que debe ser característica natural en el mundo académico (Niño, 1994).

En la etapa de la revisión, los estudiantes no cumplen con las acciones consideradas en esta etapa, ya que no revisan ni corrigen ningún aspecto de la gramática, sintaxis, ortografía, etc.

Las Propiedades Textuales

a. Adecuación. Esta propiedad está relacionada con el uso de una variedad dialectal o estándar de la lengua en el proceso comunicativo. Al momento de producir un texto, sea este oral o escrito, se debe definir la variedad dialectal o estándar teniendo en cuenta el tema, el tipo de texto, el propósito y el receptor; de acuerdo a ello se debe determinar el nivel de la lengua.

Para el caso de esta investigación, en las monografías no se nota el uso del lenguaje personal de los estudiantes, ya que en su mayoría copian el uso estándar de los autores. Por tanto, el lenguaje utilizado en los trabajos no es auténtico.

b. Coherencia. Es la propiedad semántica del texto, mantiene la

unidad y organiza la estructura comunicativa en este. Al respecto, Reyes (1999, p. 197) manifiesta: “Cuando decimos que un texto es coherente, queremos decir que está organizado lógicamente y que podemos interpretarlo. La coherencia es una propiedad básica del texto”. En consecuencia, un texto es coherente si:

1. Su estructura significativa tiene organización lógica y tiene armonía sintáctica, semántica y pragmática entre sus partes, y
2. su significado es interpretable porque ayuda al lector a hacer las inferencias necesarias.

Significa que un texto coherente debe tener una macroestructura que exprese una secuencia lineal, con relación lógica entre las ideas, mediante una linealidad en la expresión de las ideas principales y las secundarias, que no genere contradicción entre ellas.

En relación a la presente investigación, las monografías analizadas contienen una coherencia lograda (si son textos copiados). Es decir, en este caso, también los estudiantes no expresan con naturalidad sus ideas, sino que copian los contenidos de los autores.

Clases de coherencia

Otro aspecto importante que debe ser comprendido, es la existencia de diversas clases de coherencia. Estos, según Van Dijk (1980) se dividen en tres:

I. Coherencia lineal o local

Se presenta cuando las oraciones se conectan a través de relaciones semánticas, para ello se requiere la presencia de un conector, este elemento permitirá brindar una secuencialidad lógica entre las diferentes partes que integran el texto.

2. Coherencia global

Caracteriza al texto como totalidad, y esto se logra al establecer la relación coherente entre el tema y los subtemas como parte de la estructura global del texto.

3. Coherencia pragmática

La pragmática adecua permanentemente texto y contexto. Esto significa que el texto, sea escrito u oral, debe concordar con el momento, la realidad, la circunstancia en la cual se produce.

c. La cohesión

La cohesión es la propiedad de carácter sintáctico que conecta las diferentes frases entre sí, a través de los diferentes conectores. Sin las formas de cohesión, el texto sería una lista inconexa de frases, y la comunicación estaría en riesgo de fracasar, puesto que la ausencia de cohesión en la estructura superficial se traduciría en incoherencia en la estructura profunda. Esto es corroborado por Reyes (1999, p. 136) cuando dice:

Se llama cohesión textual a la unión entre las partes del texto realizada por medio de mecanismos lingüísticos. La cohesión es un fenómeno superficial, es decir, que se verifica en la superficie lingüística, por medio de pronombres, subordinantes, conectores, repeticiones, etc. La cohesión es un modo de asegurar la coherencia.

En la redacción de las monografías de los escritos, la cohesión es un elemento que se presenta natural a las redacciones de los autores de los textos consultados por los estudiantes. Esto no permite un análisis mucho más real de los trabajos.

Agradecimientos

Mis agradecimientos a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por el apoyo financiero para el desarrollo de esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Bauman, Z. (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires.
- Bordelois, I. (2006). *El país que nos habla*. Buenos Aires: Novoa.
- Borges, J. L. (1995). *Borges oral*. Buenos Aires: Alianza.
- Brandao, J. A., Barreiro, L. y Pimenta, J. (2008). *La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como medio de aprendizaje*. El proceso de enseñar lenguas. Madrid: La Muralla.
- Carlino, P.; Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*". Aprendizaje Visor. Madrid.
- Castillo, M. J. y Pedraza, F. P. (2014). Las pruebas Saber, un ejercicio de lectura. *Ruta Maestra*. (8). 16-20.
- Condemarín, M. Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*". Visor. Madrid.

- Cassanay, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. y Luna (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Del Socorro, A. (2014). Una didáctica incluyente para la participación activa en la cultura escrita. *Ruta Maestra*. (8). 40-44.
- Escandell, M. V. (2008). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Bravo, D. y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- Gómez, K (2010). *Con el computador aprendo y me divierto en el mágico mundo de la lectoescritura*. (En línea), disponible en: <http://www.eduteka.org/proyectos.php/1/2452>. (Consultado el día 08 de marzo del 2017).
- Gorodischer, A. (2007). *A la tarde, cuando llueve*. Buenos Aires: Novoa.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Buenos Aires: Nueva
- Hernández, R. y otro. (1994). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.

- Imideo, N. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Joao, O, et al. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. (En línea), disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>. (Consultado el 8 de marzo del 2011).
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra*. (8). 10-15.
- Lino, J. (2008). *El proceso de enseñar lenguas*. Madrid: La Muralla.
- Lomas, C. (Ed.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Grafic.
- López, M. (2010). *Comprensión lectora*. (En línea), disponible en: <http://www.eduteka.org/gestorp/imprimible.php?idP=4799&ipo=2>. (Consultado el 8 de marzo del 2017).
- Marín, M. (1995). *Conceptos claves*. Buenos Aires: Aique.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Marro, M. y A. Dellamea (1994). *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Madrid: A. machado Libros. S.A de C.V.
- Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo editorial de la

PUCP.

- Ramírez, N. (2014). El desarrollo de la lectura y la escritura: competencia de todos. *Ruta Maestra*. (8). 40-44.
- Reyes, G. (1999). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Edit. Montesinos.
- Rita, M. et al. (1986). *Educación dinámica, bases didácticas*. México: Progreso.
- Saavedra, M (2001). *Diccionario de pedagogía*. México: Paz.
- Sánchez, C. (2014). De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros. *Ruta Maestra*. (8). 46-51.
- San Martín, P. y G. Guarnieri (2007). *Leer y escribir en el contexto de la hipermedialidad* en: Revista La Crujía, Año 02, Número 05, abril de 2007.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. En Revista electrónica de investigación educativa. Universidad de Murcia.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. ICE Graó. Barcelona.
- Sobрино, A. (2011). *Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje postconstructivista*. En Estudios sobre educación. España: Universidad de Navarra
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta Maestra*. (8). 34-39.

Vigotsky, L. (1931). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Laia. Barcelona.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

ESTUDIO SEMIÓTICO DE CULTUREMAS QUECHUAS DE LA REGIÓN AYACUCHO

Pío Rodríguez Berrocal

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

pio.rodriguez@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020

Aprobado 04 de diciembre de 2020

Resumen

Es un estudio cualitativo que se enmarca dentro de la semiótica cultural. Los culturemas lingüísticos quechuas son construcciones relacionadas con las peculiaridades históricas, sociales, medioambientales, éticas, axiológicas, didácticas y artísticas de Ayacucho, antes denominada Huamanga, de la urbe y de los barrios tradicionales circundantes, desde 1940 hasta 1980. Para este fin, se tuvo en cuenta la cosmovisión andina y occidental, como sistemas de interpretación cultural. Asimismo, los culturemas lingüísticos quechuas son elementos vivos y constantes que se alimentan de la sabiduría popular, para permanecer en la memoria colectiva, fortaleciendo así la identidad cultural de la región.

Palabras clave: culturemas, semiótica. quechua

Abstract

It is a qualitative study that is framed within cultural semiotics. Quechua linguistic culturemes are constructions related to the historical, social, environmental, ethical, axiological, didactic and artistic peculiarities of Ayacucho, formerly called Huamanga, of the city and of the surrounding traditional neighborhoods, from 1940 to 1980. For this purpose, took into account the Andean and Western worldview, as systems of cultural interpretation. Likewise, Quechua linguistic cultures are living and constant elements that feed on popular wisdom, to remain in the collective memory, thus strengthening the cultural identity of the

region.

Keywords: culturemas, semiotics. Quechua

Introducción

Los culturemas lingüísticos son un conjunto de unidades de información para entender cómo es el mundo. Los culturemas son de muy diverso tipo. Unos son permanentes, otros coyunturales, incluso evanescentes. Hay numerosos culturemas que contienen dentro de sí una historia breve, un drama breve, una escena, que nos sirve para comparar o evaluar situaciones cotidianas.

Molina (2006) afirma que los culturemas de cultura lingüística incluyen los ámbitos culturales de los refranes, las frases hechas, los nombres propios con significado adicional, los desencuentros generados por metáforas generalizadas y por las asociaciones simbólicas generalizadas, interjecciones, insultos y blasfemias, etc. Además, los dichos, expresiones coloquiales y juegos de palabras (subrayado nuestro).

El estudio tiene el propósito de describir y analizar los culturemas quechuas como estructuras lingüísticas funcionales en la cultura ayacuchana. Es un estudio cualitativo que se enmarca dentro de la semiótica cultural, “disciplina que examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglotismo cultural y semiótico” (Lotman, 1998).

Los culturemas lingüísticos quechuas son construcciones relacionadas con las peculiaridades históricas, sociales, medioambientales, éticas, axiológicas, didácticas y artísticas de la comunidad ayacuchana, antes denominada Huamanga, de la urbe y de los barrios tradicionales

circundantes, desde 1940 hasta 1980. Para este fin, se tuvo en cuenta la cosmovisión andina y occidental, como sistemas de interpretación cultural. Asimismo, los culturemas lingüísticos quechuas son elementos vivos y constantes que se alimentan de la sabiduría popular, para permanecer en la memoria colectiva, fortaleciendo así la identidad cultural de la región.

Se describen e interpretan los significados de los culturemas lingüísticos más frecuentes y conocidos del quechua ayacuchano, en contacto y convivencia con el español: refranes, estereotipos, dichos populares, fórmulas rutinarias, dialogismos, insultos, apodos, etc., de una manera fidedigna y probada, a través del enfoque de la semiótica cultural.

El corpus¹ lingüístico fue sometido a la metodología de la semiótica cultural, primero descriptivo, luego explicativo, a través de la contrastación lingüístico-cultural entre el quechua y el español. En cuanto a la escritura de los culturemas quechuas, se hizo según las normas del quechua ayacuchano, sin embargo, en algunos casos, se transcribieron los préstamos del español, tal como se expresan oralmente.

Los culturemas lingüísticos acopiados expresan la identidad de la sociedad huamanguina, hoy Ayacucho, especialmente de los sectores sociales habitantes de los barrios tradicionales y la urbe. Por consiguiente, el estudio constituye el patrimonio lingüístico-cultural quechua de Ayacucho y es testimonio de su proceso histórico y sociocultural, tópico que hasta la actualidad no ha sido trabajado teniendo en cuenta los fundamentos teóricos y metodológicos de disciplinas científicas que tienen este objetivo.

¹La transcripción del corpus se hizo respetando la fonética y fonología original, tal y como se han registrado en la investigación de campo, por ejemplo, **ciertumpay**/sirtumpay.

Materiales y Métodos

Ubicación del estudio

Temporal: 1940-1980

Geográfica: Huamanga urbe y barrios tradicionales (Magdalena, Santa Ana, El Calvario, San Juan Bautista, Conchopata, Puca Cruz, El Arco).

Recopilación y procesamiento del corpus lingüístico

La recogida del corpus estuvo centrada en la recopilación de textos escritos: Revista *Huamanga* (1940-1950), las publicaciones de Salvador Cavero León (1980), Luis Cavero (1957), Juan de Matta Peralta (1964) y otros. Además, en textos orales, resultantes de la entrevista a personas² mayores de 60 años, hablantes nativos del quechua y bilingües (quechua-español), afincados en Ayacucho, tanto en la urbe como en los barrios tradicionales de Santa Ana, Carmen Alto, El Calvario, Magdalena, San Juan Bautista, etc., para averiguar los conocimientos y usos reales de los entrevistados acerca de los culturemas categorizados más frecuentes del quechua ayacuchano.

El corpus lingüístico fue procesado teniendo en cuenta la teoría y la metodología de la semiótica cultural, básicamente. Por ejemplo:

Usamanta runayaq

(1) Significado literal

De piojo se ha vuelto gente.

²La mayoría de informantes fue adulta, gente urbana y de los barrios tradicionales, de diversa condición socioeconómica: albañiles, carpinteros, zapateros, empleadas domésticas, sombrereros, lavanderas, peones, vianderos, sastres, picanteras, chicharroneras, profesionales, etc., todos competentes, fluidos y coherentes.

Piojo transformado en gente.

(2) Significado Cultural

Usamanta runayaq describe a los individuos que han salido de la oscuridad a la luz y se han levantado de la miseria a la abundancia o riqueza material, utilizando artimañas o el oportunismo servil. Su lenguaje y modales como sus costumbres rústicas revelan a la distancia su humilde condición y su baja ralea o nivel educativo. Caveró (1957) sostiene que,

Esta fauna de la clase de los parásitos, oriundos de aldeas andinas metamorfoseados de *runa* a gente, es la nítida personificación del egoísmo, de la codicia y la quinta esencia de la avaricia. Estos piojos son factores negativos del progreso social, intelectual y material de los pueblos y son incapaces de comprender el significado moral de sentimientos nobles y altruistas, por eso vegetan dentro de los repliegues de su propia miseria espiritual. (p. 317).

En resumidas cuentas, la expresión refiere a los individuos que antes fueron insignificantes económica y socialmente, luego adquirieron un estatus acomodado, gracias al oportunismo desvergonzado. Sin embargo, no reconocen su pasado miserable y viven acomplejados por la supuesta superioridad, hasta llegar al extremo de negar a su grupo sociocultural.

Resultados y Discusión

Unidades fraseológicas: estereotipos socioculturales de Ayacucho

Echevarría y González (1995) sostienen que el estereotipo es un conjunto de rasgos asociados a un grupo o categoría social, lo que

supone que los estereotipos son creencias generalizadas sobre atributos y conductas que caracterizan a los miembros de un grupo social.

En esta sección, se describen los distintos estereotipos socioculturales: hombres y mujeres con sus vicios y defectos. Hombres desamparados, pobres pícaros y randas al servicio de la mala vida. También, referidos al hombre avisgado, que se aprovecha del otro. Los gorriones, parásitos y delatores, sablistas y mangorreros, jaques y valentones, chulos y rufianes, etc. Todos estos forman el cuadro polícromo de la cultura huamanguina.

Achallasqa

- (1) Enjoyado
- (2) Persona que usa adornos de oro, plata, con perlas o piedras preciosas o sin ellas. Persona que tiene o posee muchas joyas. *Achallasqa*, en burla fina y disimulada, es el sujeto arrogante, presuntuoso, envanecido que usa adornos de metales de baja calidad, parecidos al oro o plata. Es sujeto que pretende pasar por muy elegante o lujoso, mas solo mueve a burla y risa. Es persona ridícula, que va extravagantemente adornada con metales de poco valor, pero en su imaginario son joyas costosas y heredadas de sus antepasados supuestamente potentados.

Chiririnka

- (1) Mosca azul.
Mojigata
- (2) Se dice de la mujer que frecuenta mucho los templos católicos, haciendo estación en cada una de sus capillas, donde enciende velas a los santos de su devoción, profiriendo rezos y oraciones sin provecho espiritual visible. Mujer que muestra exagerados escrúpulos morales y religiosos. Beata, santurróna, que afecta

devoción, escrúpulos y virtudes que no tiene. Los rezos de la mojigata en voz baja son comparados con el zumbido de la *chiririnka* (mosca azul, *Calliphoridae*), por tal particularidad es nombrada así.

Kunka kuchu

- (1) Corta cuello.
Degollador
- (2) Persona que se gana la vida tocando el violín en los templos católicos. El *kunka kuchu* vivía, en Huamanga de antaño, del irrisorio pago por sus servicios; en otros solo recibía dádivas o bendiciones, por esto no era tan apreciado socialmente. Pertenece, en algunos casos, al grupo social de baja ralea que, por su arte era incorporado y apreciado en reuniones sociales de élite o de gente prestigiosa.

Placera warmi

- (1) Mujer de plaza/mercado.
- (2) Mujer dedicada al comercio en el mercado Carlos F. Vivanco de Huamanga. De acuerdo con el sentir pueblerino, la *placera warmi*, en su mayoría, resalta por su temperamento y carácter tenaz e impulsiva en sus reacciones, en muchos casos excesivamente susceptible, que muestra desagrado por todo, y pide o hace cosas que están fuera de propósito, y es propensa a faltar el respeto, a ofender o a provocar a los demás, en algunos casos, muestra violencia verbal y física. Por estos rasgos, los grupos sociales escolarizados, evitan discutir o enfrentarse a la *placera warmi*, quien está acostumbrada a competir de forma airada y poner como *chupa de dómine* a otros. Antaño, el sector de placeras más propensas a faltar el respeto, a ofender o a provocar a los demás, eran las *aycha qatu* (carniceras).

Runatukuq

- (1) El que pretende ser gente.
Finge pulcritud.
- (2) Sujeto de baja ralea o sector popular que pretende pertenecer a la clase acomodada económicamente o al grupo académico e intelectual. Se muestra presuntuoso y fachendoso, que adopta actitudes chulescas creyéndose importante, superior a quienes lo rodean. Siempre quiere sobresalir y hacerse notar, aunque para ello tenga que emplear malas artes. Individuo amanerado, que cuida en demasía de su aspecto externo. Es hombre superficial, cuyo tiempo ocioso dedica al espejo, el sastre y los afeites. Sujeto que pretende ser más que de su condición. *Runatukuq*, generalmente se emplea para calificar a personas que quieren mostrar más de lo que son.

Unidades fraseológicas: dichos o expresiones populares quechuas de Ayacucho

Los dichos populares quechuas ayacuchanos expresan sabiduría, sentimientos y vivencias del pueblo, indican verdades de forma figurada y pintoresca, apuntando enseñanzas morales en una dinámica de espontaneidad. Los dichos advierten faltas, marcan caminos y son un reflejo fiel de valores, normas, formas de vida, actitudes y tradiciones vividas y compartidas en comunidad.

Allpanmi, yakunpiwan mandan.

- (1) Mandan su tierra y agua.
- (2) En el pensamiento popular, los hombres tienen actitudes positivas o negativas según el lugar de origen. En la ciudad de Huamanga se han observado, en muchos casos, comportamientos negativos de los migrantes, por ejemplo, mal educados, mezquinos, codicioso, de quienes se afirma es producto del lugar de donde provienen. Asimismo, el agua es considerada como un elemento que

configura la personalidad de los individuos, por tal se dice: *Yakunmantan maqlla* (Es avaro por el agua de su pueblo).

Ama chiki simi kaychu, wichqaykuy simiykita.

- (1) No seas boca de mal agüero, cierra tu boca.
No seas malhablado, ten medida.
- (2) Consejo dirigido al individuo que lanza malos augurios o imprecaciones a sus semejantes o afirma supuestos hechos desgraciados que puedan ocurrir. Individuo que su palabra trae mala suerte y maldiciones, por consiguiente, se le aconseja cerrar la boca y no ser dañoso.

Chaynamiki, runayaruspaqa.

- (1) Así es cuando se vuelve gente.
Así es cuando se civiliza.
- (2) *Runayay* significa transformarse de rústico en persona civilizada o de cierto prestigio social. El hecho es que el *runayasqa* (transformado), se torna petulante, presumido y soberbio para los de su primigenia condición. El *runayasqa* adopta costumbres ajenas a las de su cultura originaria. Esta actitud es desaprobada por la comunidad de donde emergió, porque, en sí, este tipo no sirve a ella, más bien se convierte en un aliado de los dominantes y llega al extremo de convertirse en enemigo de su clase social.

¡Mula manuchu kanchik, asnu manuchallam!

- (1) ¡Acaso debemos una mula, es solo un burro!
- (2) El dicho expresa humor reconfortante. En el pensamiento andino quechua, ponerse demasiado en serio lastima el alma, más bien se trata de buscar el lado gracioso (ocurrencias), porque buscar el lado malo de la situación llevaría a la desesperación y se adoptarían decisiones a la ligera. Es cotidiano decir, por ejemplo, que *uno se arroje al barranco o al río, o incluso huir (qaqamanpas,*

mayumanpas pawaykachiwachwanmi, ripuymanpas churawachwanmi), cuando está enfrascado en una desgracia. Entonces, para amenguar estas consecuencias nefastas, es mejor asumir o tratar los problemas risiblemente (*asikuywan o asikuna*). En el dicho destaca el valor monetario de los animales: la mula cuesta más que el burro, por tal, la preocupación debe ser también menor.

Ñuqaqa Pascualitupa³ pupunpi naciqmi kani.

- (1) Yo soy nacido en el ombligo de Pascualito.
Yo nací en el ombligo de Huamanga.
- (2) Es una expresión que refleja la conciencia del huamanguino de ser único y distinto de los demás. El hecho de nacer en el ombligo de Pascualito, es una alusión concreta de la procedencia del huamanguino, netamente ciudadana, noble, honrosa y que aventaja, en muchas cualidades, a los demás individuos nacidos fuera de la ciudad. En suma, es una expresión de identidad del huamanguino, que advierte su diferencia en relación con los foráneos o con aquellos que pretenden poseer el título de huamanguinos sin serlos.

Dichos populares: Fórmulas rutinarias quechuas de Ayacucho

Las fórmulas rutinarias son unidades fraseológicas del habla, con carácter de enunciados, pero con la diferencia de que son prefabricados (lexías), listos para ser utilizados en determinadas situaciones comunicativas.

³Pascualito es una pileta que, inicialmente, se ubicó en la Plaza de Armas de Huamanga. En la pileta existía un adorno en la parte central, una pequeña obra de arte de metal fundido con la imagen de un jovencito que orinaba agua, junto a una placa de bronce que decía: “fundida en Londres. 1864”. A este hermoso adorno, los huamanguinos de esa época lo bautizaron como Pascualito.

¡Ahurachalla! / ¡Awrachalla!

- (1) ¡Ahora pues!
¿Y ahora?
- (2) Fórmula emotiva que refleja una enorme aflicción, congoja y ansiedad, por un hecho inesperado, generalmente desgraciado o funesto. En algunos barrios tradicionales, los niños o adolescentes utilizan esta fórmula cuando cometen faltas o errores contra las costumbres morales impuestas por la comunidad: tardanzas, desobediencias, faltas de respeto, incumplimiento de tareas, etc.

¡Chayllataqa!

- (1) ¡Solo esito!
¿Tan solo eso?
- (2) Expresión irónica que describe la realización de algo insignificante o, contrariamente, de gran dimensión. En los desafíos para realizar una actividad, se suele utilizar esta expresión con la finalidad de subestimar al contrincante y la seguridad de ejecutar con éxito.

¡Patallanraq!

- (1) ¡Es el inicio!
- (2) Preámbulo de un razonamiento o conversación familiar y amical. Entrada y trato familiar e íntimo con una persona. En las reuniones sociales o festivas, es la parte inicial del plato de fondo o la bebida alcohólica ligera, antes de ofrecerlas en abundancia. Asimismo, es la pieza musical inicial que precede a las canciones más rítmicas y delirantes. En el matrimonio, cuando el marido inicia con los maltratos a la esposa, luego del amor ardiente y lleno de pasión. También es el inicio de los problemas o tormentos que aquejan a las personas.

Unidades fraseológicas: dialogismos jocosos o dichos burlescos e irónicos quechuas de Ayacucho

En Huamanga, hoy Ayacucho, estas unidades fraseológicas están llenas de ingenio, chispa, talento para ver y mostrar rápidamente el aspecto gracioso de las situaciones o las cosas, pero con sentido crítico. El humor popular, aquel que sigue perviviendo en los barrios tradicionales⁴, parece estar basado en la transgresión moral, en propiciar la risa a partir del cuestionamiento de los tabúes sociales. Posiblemente, su fin último es mostrar al pueblo el matiz tragicómico o extravagante que acompaña a la vida de cualquier humano.

Albinacha, chisim suyñurusqayki

qammi manka kasqanki

ñuqañataq wislla.

¡Taqwikuchkasqayki!

- (1) Albinita, anoche te había soñado
tú eras olla
y yo cucharón
¡Te estaba removiendo!
- (2) Pretensión jocosas al placer carnal. La olla (*manka*) simboliza al órgano sexual de la mujer y el cucharón (*wislla*), al del varón.

Chiwanki, chiwanki, mancharichiwanki.

- (1) Chiwanki, chiwanki, me asustaste.
- (2) Se utiliza para expresar irónicamente una impresión repentina causada por miedo, espanto o pavor. En las cuitas amorosas, refiere a cuando el pretendiente es descubierto por los parientes o algún miembro de la comunidad, entonces, se arma un alboroto

⁴En el habla popular de los barrios tradicionales, también se codificaron dialogismos contruidos puramente en español utilizados por sectores quechuablantes: ¡Ay, cebada, cebada, mancebada! ¡Ay canasta, canasta, mala casta! O, construcciones híbridas: ¡Calabaza, calabaza, qala wasa!

que causa el alejamiento o abandono del enamorado. La expresión es reflejo del ingenio huamanguino, se muestra la identidad de sonidos vocálicos y consonánticos: *Chiwanki, chiwanki, mancharichiwanki*.

iHawachan, hawachan!

Iskaymi ñawipas, iskaymi runtupas.

- (1) ¡Encimita, encimita!
dos son los ojos
dos son los huevos.
- (2) En los acontecimientos sociales de carácter festivo, se suelen interpretar huaynos muy sentidos por los músicos presentes. Entonces, cuando finaliza el primer huayno, todos dicen: *iHawachan, hawachan!*, entendido como *no hay primera sin segunda*. Para dar fuerza a este argumento se utiliza el símil con el par de ojos de las personas (*iskaymi ñawipas*), rematado con el par de testículos del varón (*iskaymi runtupas*).

Takikusun, tusukusun, umanchikpas, tas tasyasqa sikinichikpas, tis tisyasqa.

- (1) Cantemos, bailemos
nuestras cabezas tas tas
nuestros traseros tis tis.
- (2) Es una expresión de alegría extrema, generalmente en las fiestas sociales, acompañada con gestos, sin que importen los modales de las personas. Es patente la presencia de onomatopeyas: **tas tasyasqa**=movimientos de la cabeza y vuelo de la cabellera; **tis tisyasqa**= ventosidad no muy ruidosa.

Unidades fraseológicas: insultos y palabras malsonantes quechuas de Ayacucho

En Huamanga, la tradición quechua y mestiza, y su experiencia en relación con el amplio y complejo mundo del insulto, la singularidad de sus tontos, pícaros y mentecatos, bobos, sinvergüenzas y necios de todo pelaje, es numerosa y abundante en palabras y frases, en casos y anécdotas graciosas que han pasado a la historia no oficial, a la historia popular.

El ingenio quechua y mestizo brilla y se luce cuando arremete contra personajes que transgreden las normas socioculturales: *waqra*, *qarqacha*, *china kuchi*, etc. Peor cariz toma el insulto que nace de creerse uno mejor que otro, o de creer a otro peor que uno: *upa*, *asnaq*, *witqi*, etc. La peligrosa ofensa de connotaciones racistas o xenófobas, en que se tiene en cuenta el color de la piel, los factores sanguíneos, la religión o la cultura: *coca aku*, *yana siki*, *qala simi*, etc.

Mana uliyusqa, maqta

- (1) Muchacho sin santos óleos.
- (2) Persona que comete una infracción moral o transgrede conscientemente un precepto religioso, se aparta de lo recto y justo, o falta a lo que es debido. Tiene comportamientos satánicos, porque, se supone, no ha recibido los santos óleos.

Uña asnuhina tampa urku, maqta.

- (1) Muchacho de frente reducida como la del burro tierno.
- (2) Alusión a los muchachos de origen andino que tienen la frente reducida, poblada por abundante cabello, a la vez desordenado. Es un símil con la fisonomía del rostro del asno (*Equus africanus asinus*) tierno. Por extensión, refiere a los muchachos descuidados y juguetones. Es insulto con sentido racista y discriminante contra los niños andinos, porque los niños mestizos

son frentones y con el cabello recortado según los modelos mestizos: signo de *raza superior*.

Carnavalpi churyasqa.

- (1) Engendrado en carnaval.
- (2) Hijo engendrado en la fiesta del carnaval, producto de la pasión desenfrenada y no de un asunto planificado ni deseado, por este rasgo, la expresión es insultante.

Casianupa mulan.

- (1) Mula de Casiano.
Mujer de Casiano.
- (2) En Huamanga de antaño, mujer feligrés que solía formar el coro con el cantor y ejecutor del pampapiano. Por esta característica se le insultaba a cada mujer que tenía esta afición y, posiblemente, ser concubina del cantor.

Unidades fraseológicas: apodos quechuas de Ayacucho

En Huamanga, el apodo que reciben muchas personas es motivado por diversas circunstancias o características personales y que, suele transmitirse de padres a hijos y hasta más generaciones, en muchas ocasiones. Es una costumbre popular muy antigua que no supone desprecio o menosprecio para nadie y que generalmente es aceptada tanto por quienes lo reciben como por sus allegados y vecinos, nombrándose muchas veces a quienes lo ostentan por su correspondiente mote y hasta ignorándose en ocasiones su verdadero nombre que queda casi en el anonimato. La ironía popular ha ido colgando estas etiquetas apelativas sobre la mayoría del vecindario, sin que nadie lo tome a ofensa, aunque en ocasiones sea el apodo de bastante mal gusto.

Cheqo/Chiqu

- (1) Piedra granítica, porosa.
- (2) Persona desagradable de comportamiento. En otro contexto, persona que tiene una conversación animada y ocurrente.

Enrique Pacheco, guitarrista y cantor de excelente calidad, es más conocido como *Cheqo*. Históricamente, *Cheqo Pacheco* se denomina a una escultura yacente de piedra del S. XVII, hecho en piedra granítica, de color plomizo que se conserva en el museo Cáceres de Ayacucho. Fue encontrado en el interior del templo La Merced y representa al corregidor de Huamanga Juan Gutiérrez de Quintanilla. El ingenio huamanguino, hizo que a Enrique Pacheco se le bautizara con el apodo de *Cheqo*, en honor al apellido de la estatua mencionada.

Chiki pisqu

- (1) Pene malagüero.
- (2) Varón que ha enviudado varias veces.

En el barrio Magdalena habita un afamado personaje, quien perdió cuantas esposas tuvo. Por este rasgo, es apodado como *Chiki pisqu*, porque los vecinos piensan que la causa de su mala fortuna, para mantener viva a la esposa, radica en su genital considerado malagüero. Es un tipo temido por las mujeres enteradas del asunto y evitan comprometerse como su pareja, porque creen que serían las próximas difuntas.

Muquch/ Muqu wasa

- (1) Jorobado
- (2) Persona con corvadura en la espalda, que altera su forma normal exterior.

Muquch se le decía al profesor de música apellidado Mayorga, quien tenía la corvadura muy notoria en la espalda. Laboraba en la GUE “Mariscal Cáceres” de Ayacucho. *Muquch* es una forma disimulada del insulto hiriente *muqu wasa* (jorobado). Los estudiantes, de aquellos tiempos, burlescamente solían ofrecerle un plato apetitoso de lomo saltado que él aceptaba con regocijo, hasta que un día, el maestro, infirió el mensaje y, al primer truhan que venía con el cuento, lo tenía en su lista negra como malcriado, peligroso o enemigo, en otros casos lo cogía para castigarlo ejemplarmente.

Ñawsa

- (1) Ciego
- (2) Persona privada de la vista total o parcialmente.

En Huamanga de 1962, surgió el grupo musical Los Siderals integrado por Héctor Raúl Valdez Ayarza (segunda guitarra y director), Aquiles Orellana Gutiérrez (primera guitarra), Mario Zárate Solier (bajo), Daniel Ruiz de castilla Galindo (batería) y Eduardo Zagastizábal (vocalista). Los Siderals brillaron con luz propia en diferentes escenarios de Perú y escuchados a nivel mundial. Fueron contemporáneos de los Saikos y los Doltons, excelentes grupos musicales de aquellos tiempos. *Ñawsa* fue el apodo de Eduardo Zagastizábal, por la visión un tanto corta que tenía.

Pinki

- (1) Ojos saltones.
- (2) Persona de ojos que sobresalen más de lo normal y como que salieran de su sitio.

En Huamanga, fue conocido con este apodo Dionicio Cárdenas

Gutiérrez, distinguido maestro de la UNSCH, compositor musical e instrumentista. *Pinki* Cárdenas fue reconocido póstumamente como “Personalidad Meritoria de la Cultura”, por su valioso aporte en el desarrollo de la identidad regional ayacuchana. Las composiciones musicales, especialmente los huaynos, de *Pinki* Cárdenas son muy sentidas y de alto valor poético, que sirven como prototipo a las nuevas generaciones.

Qalas papa

- (1) Papa pelada.
- (2) Refiere al adolescente que todavía no tiene vello en el pubis y en el escroto. Se dice de las personas que no tienen barba y, por deducción, tampoco en el pubis.

Qalas papa es un personaje muy célebre en el barrio Molle Cruz, tipo habilidoso, osado, atrevido, fuerte, resistente y resolutivo. Buen huamanguino, buen enamorado y buen peleador. De infante y adolescente solía disputar partidos de fútbol y lo hacía descalzo, sin zapato de fútbol. Cuentan que, en un encuentro de fútbol, *Qalas papa* se retiró del campo de fútbol, todos preocupados se le acercaron y le preguntaron, ¡Qué ha sucedido!, Él, sin muestra de dolor dijo, ¡*Chusuymi*⁵ *tuqyarun!* (¡Reventó mi zapato de fútbol!). Uno de sus pies tenía una herida sangrante: había pateado una piedra. Es más, a la herida hechó tierra seca y fina, para contener la sangre, y siguió jugando.

Qanra maki

- (1) Mano sucia.
- (2) Persona desaseada de manos.

⁵Chuso es una palabra derivada del inglés shoes (shuus). En Huamanga se conoce con el nombre de chuso al zapato de fútbol.

En el barrio de Carmen Alto vivía un personaje de apellido Quispe, quien tenía las manos sucias, al extremo que nunca se lavaba. Dicho personaje justificaba la suciedad de sus manos con firme asentimiento y expresaba: *Mayllakuptiyqa qullqin pasarunman* (Si me lavo las manos se iría el dinero).

Walischalla

- (1) Faldita
- (2) Persona ataviada con sotana.

El sacerdote Salvador Cavero León, célebre maestro de Religión, laboraba en la GUE “Mariscal Cáceres” de Ayacucho y se dedicaba a escribir póemas o dramas, tando en español como en quechua. Cariñosamente fue apodado con *Wali*, *walischalla*, por la sotana negra que vestía, considerada como falda (*wali*) solo para mujeres. En algunas ocasiones, se enfurecía por las travesuras de ciertos alumnos y los perseguía levantándose la sotana y, cuando lograba capturarlos, los castigaba a puntapiés. También le decían *Pantera negra*, por el color de la sotana.

Wislla

- (1) Cucharón de madera.
- (2) Individuo de tez trigueña con labio inferior saliente, parecido al cucharón de madera usado para servir caldos.

Wislla es un habitante del barrio San Juan Bautista, buen cantante y guitarrista. Sus rasgos son muy peculiares: el color de la tez, un tanto negro, que se asemeja al color del cucharón de cocina que, de tanto uso ha ennegrecido por el tizne. Ni qué decir, su labio inferior, salido fuera de lo normal. Por tal, cariñosamente le dicen *wislla usiku* (hocico como el cucharón).

Apodos colectivos quechuas de familias de Huamanga

En Huamanga urbe y barrios tradicionales, existen familias que tienen apodos identificativos que heredaron de generación en generación, a tal punto de ser un honor ostentarlo, en muchos casos, más se les conoce por el apodo que por el apellido. A continuación, se presentan algunos apodos de los muchos registrados:

Allqu: familia García

Atuq: familia Palomino

Bolsa uya: familia De la cruz

Chaki tanta: familia Alfaro

Chakra: familia Pozo

Chanchaku: familia López

Chapu: familia Cabrera, familia Flores

Chaqcha: familia Palomino, familia Torres Cuadros

Chicharru: familia García, familia Huamán

Chiki pisqu: familia Pantoja

Chilliku: familia López

Chipru: familia Meléndez, familia Miranda

Fierro chuku: familia Escarcena

Gallu kunka: familia Castilla

Hampatu: familia Mendieta

Kachi: familia Morote

Kachipa: familia Rojas

Kakichu: familia Hernando

Kapka: familia Pérez

Uqullu: familia Lagos

Urqu allqu: familia Quispe

Urqu chupi: familia Negri

Wasasapa: familia Berrocal

Wayra: familia Córdova

Wayruru: familia Figueroa

Wiksu: familia Delgadillo

Wiskaku: familia Quintanilla, familia Hinostroza

Witara: familia Vega

Willu: familia Vallejo

Referencias Bibliográficas

Cavero, L. (1957). *Monografía de la provincia de Huanta*. Lima

Eco, U. (1994). *La estructura ausente (introducción a la semiótica)*. Lumen.

Echevarria, A., & González, J. L. (1995). *Psicología Social del prejuicio y del racismo*. Ramón Areces.

Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiotica de la cultura y del texto*. Cátedra.

Lotman, Y. (2005). La semiótica de la cultura en la Escuela semiótica de Tartu-Moscú. *Entretexos*.

Luque L. (2009). *Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?* Language Design.

Molina, L (2006): *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*.

Navarro del Águila, V. (1942). *Una muestra del Runa Simi del Chinchaisuyo*. Waman Puma.

Revista *Huamanga* (1942) N° 49, 50. Imprenta González.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

ESTRATEGIAS LÚDICAS Y CREACIÓN LITERARIA

Leoncio Daniel Quispe Torres, Patricia Huayllasco Marquina
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
leoncio.quispe@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020 Aprobado 04 de diciembre de 2020

Resumen

La investigación titulada “Estrategias lúdicas y creación literaria” es una aproximación a la resolución de problemas como ¿cómo influye la aplicación de las estrategias lúdicas en la creación de textos literarios en los alumnos universitarios de la UNSCH de Ayacucho, 2015? El objetivo consiste en Determinar la naturaleza de la influencia de la aplicación de las estrategias lúdicas en la creación de textos literarios. El tipo de investigación es la básica y cualitativa. Pues se trata de proponer un modelo de enseñanza. El nivel corresponde al descriptivo-explicativo. El método que se aplica es el mixto inductivo-deductivo. El principal resultado y conclusión arribada es: La aplicación de estrategias lúdicas para la creación de textos literarios influye de manera directa, natural, espontánea y sistemática en la concepción escritural de textos literarios.

Palabras clave: estrategias, lúdico, creación, literatura, escritura.

Abstrac

The research entitled "Play strategies and literary creation" is an approach to problem solving as ¿how the application influences of ludic strategies in creating literary texts in university students UNSCH of Ayacucho , 2015? The objective is to determine the nature of the influence of the application of the playful strategies in creating literary texts. The research is the basic and qualitative. For it is to propose a

teaching model. The level corresponds to the descriptive -explanatory. The method used is the inductive -deductive mixed. The main result and conclusion arrived is: Applying playful strategies for creating literary texts has a direct, natural, spontaneous and systematic scriptural way conception of literary texts.

Keywords: strategies, playful , creation, literature, writing.

Introducción

La presente investigación está centrada en la práctica de estrategias lúdicas para la creación de textos literarios en estudiantes de la UNSCH de la ciudad de Ayacucho, durante el año 2015.

El marco teórico y sus respectivos fundamentos bajo el cual se sustenta el trabajo corresponde a la teoría pedagógica lúdica, mediante el cual se considera al juego como el medio más eficaz del aprendizaje, por tanto, de la creatividad.

La creatividad es revalorada de manera acentuada y necesaria, destacándose al juego y la actividad lúdica en la visión de la filosofía contemporánea (López, 1977). Por tal efecto, no se puede dejar de lado los aportes valiosos de las teorías sobre la creatividad, como son: la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría interpersonal o cultural, la teoría de la transferencia, la teoría existencialista, la teoría gestálgica y la teoría asociacionista. Tampoco podemos evitar las propuestas de los diversos teóricos que abordaron acerca de la creatividad, como: Guilford, Thurstone, Fromm, Murray, Rogers, Ausubel, Freud, Piaget, Arieti, Bianchi y otros. Supeditados a la teoría lúdica, asimismo consideramos los diversos enfoques relacionados a la creatividad literaria. Entendemos como enfoque al conjunto de saberes, teorías, principios acerca de una realidad u objeto de estudio, sustentado en teorías epistemológicas y disciplinares que orientan y explican la

concepción acerca del objeto de estudio. Creemos que la enseñanza en general atraviesa una crisis por cuanto se basa en la fría impartición de informaciones o saberes, con el cual sólo se apunta a intentar desarrollar la parte cognitiva, dejándose de lado otras capacidades o competencias fundamentales, como lo es la creatividad.

Las razones que condujeron a elegir el tema y el problema responden a la evidente crisis educativa en nuestro medio. Pues el sistema educativo viene enfatizando la enseñanza-aprendizaje a nivel cognoscitivo, memorístico o repetitivo. No considera al destinatario educativo como una realidad múltiple, diversa y que cuenta con potencialidades heterogéneas. De ahí que propiciar una pedagogía lúdica y creativa podrá servir como instrumento de cambio de la actual crisis educativa. A decir de Rof (1977) las disciplinas como la pedagogía consideran al juego como actividad compleja; desde el enfoque antropológico el juego es fenómeno o actividad creativa fundamentalmente humana, hecho que lo relaciona con los otros y su entorno, como “urdimbre constitutiva” o “relación primigenia”.

En cuanto al estado actual del problema, consideramos que se carece aún de propuestas de estrategias lúdicas en relación a la creación literaria. Muchos aún creen que la creatividad no puede enseñarse, menos aprenderse. Visto así, la educación no atiende este aspecto, más bien la ignora y la limita, dejando que la creatividad literaria sólo es incumbencia de los escritores o de los talentosos. Nada más verdad. Pues la ciencia y las investigaciones recientes contradicen estas posturas castradoras de las potencialidades creativas. Entonces, lo que prima en la realidad educativa, a todo nivel, es el consumismo y la repetición. Se repiten y consumen ideas hechas, expresiones artísticas ya elaboradas. No se propende a que el estudiante pueda crear sus propias ideas, a resolver sus problemas de manera creativa y crítica. A ello se suma la enseñanza tradicional que aparta el gusto, el placer y el juego en el

proceso de aprendizaje.

Por tales hechos nos planteamos el siguiente problema general:

¿Cómo influye la aplicación de las estrategias lúdicas en la creación de textos literarios en los alumnos universitarios de la unsch de ayacucho, 2015?.

Los problemas específicos que nos planteamos, son:

- . ¿Cómo activar y desarrollar lúdicamente la competencia de la creatividad de textos literarios en los estudiantes universitarios de la unsch, ayacucho, 2015?.
- . ¿De qué modo sistematizar estrategias eficaces que coadyuven en el desarrollo de la creatividad de textos literarios?

En referencia a los objetivos planteados tenemos:

- . Objetivo general: Determinar la naturaleza de influencia de la aplicación de las estrategias lúdicas en la creación de textos literarios en los alumnos universitarios de la UNSCH de Ayacucho, 2015.
- . Objetivos específicos:
 - Activar y desarrollar lúdicamente la competencia de la creatividad de textos literarios en los estudiantes universitarios de la UNSCH, Ayacucho, 2015.
 - Proponer estrategias eficaces que coadyuven en el desarrollo de la comprensión y creatividad de textos literarios.

Material y Metodos

El tipo de investigación pertinente al trabajo corresponde a la básica, pues seguimos los pasos del estudio bibliográfico a fin de sistematizar un modelo de estrategias lúdicas que sirvan para desarrollar la capacidad creativa en los estudiantes.

El nivel de investigación que elegimos es la explicativa, a fin de verificar la evolución o cambio en la capacidad creativa de textos literarios en los estudiantes.

Las variables que se han tomado en cuenta son las siguientes:

. Variable primera:

X Modelo de enseñanza basado en estrategias lúdicas

. Indicadores:

. Variable segunda:

Y Creación de textos literarios.

El método que se aplica corresponde al: Mixto(inductivo-deductivo, comparativo, contrastivo, explicativo, observacional y descriptivo). Principalmente la aplicación del método experimental, textual, recreativa y representativa.

El universo considerado son los estudiantes de la UNSCH. De éstos se ha tomado en cuenta como población a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Como muestra elegimos a 30 estudiantes de Lengua y Literatura.

En cuanto a las técnicas e instrumentos tenemos: Observación, fichas

técnicas, lectura literaria y comentario textual, redacción textual (diarios, testimonios, anecdotarios, poemas guiones y narraciones).

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA ESCRITURA CREATIVA

Instrumento I Ficha técnica

TECNICA	Juego de un texto para otro texto
NOMBRE	Combinatoria semántica
OBJETIVO	Recrear un texto sobre la base de otra mediante el azar
MATERIALES	Papeles, lápices, diccionario y otros textos.
# DE PARTICIPANTES	Los que sean.
CONSIGNAS	El facilitador inicia con su presentación y reparte el instrumento, los demás siguen. Hacer la indicación del tiempo, que siempre es breve.
PROCEDIMIENTO	1) El facilitador inicia su presentación eligiendo una frase o texto ya construido. 2) Se integran palabras obtenidas al azar de cualquier fuente. 3) Escribir reordenando y reconstruyendo el texto original, integrando las palabras elegidas al azar. El nuevo texto debe tener pleno sentido por sí mismo.
OBSERVACIONES	El juego se inicia, no se explica.

Consideramos el siguiente ejemplo de José M. Toro (1983) :

Texto original

Ya se quiebran los albores, va llegando la mañana,
Salía ya el sol, ¡oh Dios qué hermoso despuntaba!
En Castejón, todos ya de la cama se levantan,
Abren las puertas y van a sus labores diarias
Camino de sus faenas a las tierras de labranza.

Palabras elegidas

(niña) (triste)
(balón) (tren)
(piedra)
(goma) (ruido)
(salvajes)

Texto creado

Ya se quiebran los albores de la niña, va llegando triste la mañana,

*Salía ya el sol como un balón, ¡oh Dios qué hermoso tren despuntaba!
En Castejón, todos ya de la cama de piedra se levantan,
Abren las puertas de goma sin ruido y van a sus labores diarias
Camino de sus faenas salvajes a las tierras de labranza.*

Del modo anterior se presentan las fichas que sistematizan los trabajos creativos, los mismos que se han utilizado en las diferentes sesiones para direccionar los procesos creativos.

Las sesiones han sido de cuatro horas semanales, durante cuatro meses, las mismas que contaron con la aplicación de las fichas de creación, acompañados de sus veces de lecturas de los textos creados, de su análisis y valoración crítica, de su revisión y consolidación.

En las sesiones de corte teórico se ha propendido principalmente a la lectura y estudio de diversos textos literarios y de su correspondiente teorización.

En las sesiones eminentemente prácticas se ha propendido fundamentalmente a poner en juego la creatividad de textos literarios, aplicándose las fichas técnicas, finalizando con la lectura y comentario crítico de los textos. Sin embargo, la revisión de los textos se ha realizado de modo constante, a lo largo del semestre.

La evaluación de los textos creados se ha valorado con una escala de estimación y sus respectivos cuadros de cotejo.

Resultados

Consideramos los siguientes resultados más importantes a los que se ha arribado:

1. Si ponemos en constante práctica, basada en un conocimiento sistémico, diferentes estrategias lúdicas, entonces se obtiene como

resultado un mayor grado de creatividad de textos literarios. Así, los estudiantes, sometidos a las estrategias lúdicas, demostraron mayor motivación o inclinación hacia la creatividad; del mismo modo, sus escritos o creaciones literarias lograron mayor consistencia textual a nivel de sus propiedades fundamentales: coherencia, cohesión, adecuación, estilo y otros.

Como ejemplo tenemos “**El cuento de a tres**”:

Primero:

Había una vez siete mariposas con siete colores diferentes. Eran muy unidas y les gustaba jugar revoloteando por el bosque encantador.

Segundo:

Ocurrió que un día de jugueteos y alegría, la mariposa amarilla tropezó con un tronco y se hirió mortalmente. Las otras mariposas se pusieron muy tristes. Acudieron a la madre naturaleza y le suplicaron su socorro, pues no podrían vivir sin su compañera. La madre natura, condolida, les dijo que vayan a estar junto a su compañera herida. Ellas obedecieron y permanecieron horas y horas al cuidado. Entonces llovió e hizo frío, pero nadie se movió del lado de la moribunda.

Tercero:

Sin embargo, un día salió el sol y resplandeció. La naturaleza se iluminó con el reflejo de los colores de las mariposas. Estas despertaron y vieron difuminarse los colores como del arcoíris...y allí fulguraba la mariposa amarilla, revoloteando ante la alegría de sus compañeras y de la sonrisa de madre Natura que todo lo sabe, contempla y remedia.

(Texto presentado por Maritza García Pareja)

2. Por su parte, una enseñanza basada en un modelo sistémico de

estrategias lúdicas desarrolla con mayor pertinencia las competencias creativas. De este modo, los estudiantes del grupo experimental demostraron mayor predisposición y competencia en el abordaje del proceso creativo. A saber, demostraron buenas capacidades y habilidades para inventar o afrontar el nivel pre-textual de la creación; asimismo, supieron disponer o textualizar lo realizado anteriormente y, finalmente, desarrollaron el nivel post-textual con mayor facilidad y logro. Se observó, que a diferencia de la primera etapa, es decir, antes de haberles provisto el tratamiento, los estudiantes vislumbraban mayores problemas en el abordaje del proceso de creación de textos.

Como ejemplo tenemos las **“Instrucciones para olvidar al que se va”**:

Crear una cajita de cristal, llenarla con todas las lágrimas derramadas. Comprar un boleto a “No hay devoluciones”, enviarlas inmediatamente.

Luego coja la pluma y el papel, escriba sin parar todo lo vivido. Una vez plasmados los recuerdos, borrarlos. Entonces el universo quedará en blanco, ya no habrá tristeza y el recuerdo se habrá esfumado. Finalmente cómprese un boleto para la felicidad, para el amor, si desea también para el matrimonio, aquí cerca, en la esquina, las vende mi abuela Margarita.

(Texto de Carmen Quino Contreras)

3. Una enseñanza basada en un modelo sistémico de las estrategias lúdicas conlleva a componer o crear textos que poseen la propiedad de la literariedad. Mediante el juego y la diversión, los estudiantes del grupo experimental lograron desarrollar la función estética en sus escritos, le dieron unidad sólida (coherencia y cohesión),

ficcionalidad y verosimilitud a sus textos, así como una pertinente adecuación a sus creaciones.

Tenemos el siguiente ejemplo: “**El cuento fantasma**”

Una vez, en el fondo de la sala se regodeaba un fantasma juguetón. Cuando era yo niño, siempre pasaba por el pasillo oscuro de la casa. Me parecía que el fantasma quería cogerme y yo corría despavorido y gritando. Creo que sus brazos largos buscaban atraparme con el soplo del viento. Las ventanas se estremecían y afuera todo era ululante. Pero un día, cuando crecí y ya era mayorcito, confronté con valentía a aquel fantasmón. Descubrí un maniquí avejentado de un galán, llevaba el terno que un día mi padre lució en un fiestón. Ahora permanecía guardado y protegido con un telón. Ja ja ja, risa me dio aquella confusión. Y desde aquel día nunca más temí al maniquí juguetón.

(Texto de Ebert Zárate Barrial)

4. La experiencia ha demostrado que hay necesidad de crear y dotarse de diversas estrategias lúdicas para el desarrollo de la creatividad, específicamente de textos literarios. Por una parte, los estudiantes demostraron interés por la existencia de las estrategias lúdicas, los mismos que fueron llevados a la práctica con el mayor entusiasmo; por otro lado, fueron los mismos alumnos quienes elaboraron sus propias estrategias creativas.

Por ejemplo, tenemos: “**Una niña**”

Tengo las manitas frías y me duelen los pies de tanto caminar. No tengo un abrigo ni lugar a donde ir. Me he quedado sola, sin hermanitos ni mi muñeca triste de un solo ojo. No tengo madre que me arroje, ni hogar ni abrigo, ni cama donde dormir. Ah, lo más importante, no tengo zapatos

de coral.

Cantaba susurrando una niña que dormitaba en la calle. Se levantó, tiritando. Cogió unos zapatitos estropeados por la lluvia y se marchó... una luciérnaga solitaria se pregunta a dónde se fue.

(Texto de Liliana Jorge Palomino)

Discusión

En cuanto al primer resultado se tiene al menos dos planteamientos opuestos: uno sustentado en la creencia que la creatividad es determinada por razones misteriosas del genio o del talento natural, lo que significaría que el creador está provista ya de por sí de una estrategia propia para la creación de textos; por otro lado, se plantea a la creación como acto de un artífice que ha ido formándose a la luz de la práctica en la labor creativa, lo que significa que el creador ha ido dotándose o aprendiendo de estrategias de creación de textos literarios. Creemos, por nuestra parte, que si hay por naturaleza inclinaciones y destrezas o capacidades que diferencian en cierto grado a unos y otros en la acción creativa, es necesario e imprescindible que todo creador se forme en relación a un entorno que pueda brindarle las diversas condiciones para la creatividad. Una de estas condiciones consiste en el aprendizaje de estrategias de creación. El conocimiento y la praxis de diversas estrategias conlleva a afrontar la creación con mayor “soltura” y riqueza. Aún más, si estas estrategias son menos aburridas o monótonas; en cambio, si ofrecen el placer y el juego como atributos, entonces dará resultados más satisfactorios, pues jugando y divirtiéndose se aprende mejor. Esto conlleva a repensar la enseñanza de la creatividad, es decir, obliga a considerar una enseñanza basada en estrategias lúdicas, hecho que contradice a la enseñanza repetitiva o mecanicista de hoy. El texto que sirve como ejemplo lo confirma, posee unicidad textual, separable en inicio, desarrollo y cierre. Posee la

ficcionalidad en cuanto a los personajes y los hechos presentados, los cuales son verosímiles. Lo anterior le otorga categoría estética, pues se presenta la historia con nudo y tensión nutrida. El texto tiene adecuación por inscribirse en el plano literario. Finalmente, se trata pues de un texto literario logrado.

El segundo resultado también contradice la enseñanza y aprendizaje tradicional que hoy se practica respecto a la creatividad. La escuela de hoy no desarrolla las competencias creativas, al contrario las distorsiona o anula, pues está basada en acciones repetitivas, memorísticas, mecanicistas, solo imitativas y alienantes. Plantear una enseñanza basada en un modelo sistémico de estrategias lúdicas para la creación de textos favorece significativamente la construcción de las competencias creativas. En este caso, el modelo, como un constructo integral, desarrolla aspectos que la enseñanza tradicional descuida. Por ejemplo, la práctica creativa ya no se percibe como acto coercitivo, sino como libertad, como desalienación de la mente y los métodos, como hallazgo de los propios caminos y espacios creativos; tampoco se la concibe como trabajo “aburrido”, sino se convierte en un espacio de diversión, de dinamismo y búsqueda de nuevas formas de sentir y pensar; la repetición e imitación son superadas, por lo que la exploración creativa activa diversas capacidades en el individuo; la acción creativa se hace motivante y se convierte en acción constante, cotidiana, hecho que rompe con la concepción que el acto creativo posee un solo espacio o tiempo. Sin duda, el estado actual del problema de la enseñanza se verían superados si ofrecemos uno o más modelos fundamentados en las estrategias lúdicas, por tal hecho recomendamos abrir nuevas maneras de afrontar la creatividad, sin delinear exclusivismo, como que la creación y sus competencias son solo propietarios de los grandes escritores.

En referencia al tercer resultado es necesario recalcar que enseñar a

crear textos literarios es distinto a enseñar a crear textos no literarios. A pesar que cada tipo de texto ofrece su propia dificultad y límites, la composición de textos literarios es más dificultosa, pues el texto literario posee un conjunto de rasgos que lo definen, a este conjunto se le denomina Literariedad. En primer lugar, significa enfatizar la actividad del hemisferio derecho, pues allí se activa y procesa el nivel connotativo del lenguaje, basado lógicamente en el nivel denotativo que corresponde a la actividad del hemisferio izquierdo. Crear en lenguaje connotativo, un lenguaje estético o con función poética no es tan sencillo; sin embargo, el ludismo creativo nos conduce a buen recaudo, pues el juego con palabras ya aproxima a lo estético y ello se manifiesta en la creación de diferentes formas expresivas como la jitanjáfora, el hipérbaton, la elipsis y otros recursos. Otorgar a un texto de una unidad, con coherencia y cohesión, tiene sus particularidades en cuanto se refiere a literatura, ello colinda entre la libertad y la regla o modelo del género. Crear un texto con verosimilitud no es atributo asequible, demanda el conocimiento del uso de la ficcionalidad en literatura. Adecuar el texto a una realidad determinada también significa manejar y conocer el mundo en su totalidad. Por todo lo expuesto, es necesario un modelo de enseñanza basado en estrategias lúdicas para introducir con mejor prestancia al estudiante en el acto creador de los textos.

Finalmente, en cuanto al cuarto resultado, debemos señalar que nada es suficiente, que la realidad es cambiante y dinámica, por lo cual existe la necesidad de crear estrategias eficaces para el desarrollo de la creatividad. Por tanto, es necesario dejar de usar un solo modelo de enseñanza de la creatividad de textos y propender a utilizar otros nuevos, incluso creados de acuerdo a la naturaleza, la realidad, el ritmo, la necesidad e interés propio de los estudiantes. A partir de las estrategias planteadas, son los propios estudiantes que buscan, de manera personal, iniciar su creatividad a partir de cualquier situación, hecho, imagen, objeto, etc.

Recordemos que se ubica al juego en los inicios de la cultura, donde el hombre primitivo crea y juega con imágenes y metáforas, siendo su marco un campo de juego; así, el arte, la ciencia y la religión son, también, constantes campos de juego (Huizinga, 1990). A esta consideración sumemos el juego como acción ineludible en el desarrollo del ser humano. Por su parte Moll (1993) nos indica que para Piaget el origen del juego es la acción, su complejidad organizativa genera el símbolo; además señala que Vygotsky plantea que el sentido social de la acción es lo que caracteriza a la acción lúdica y su contenido que representa. De estas consideraciones se desprende la necesidad práctica de una pedagogía lúdica y creativa para el desarrollo integral del ser humano.

Agradecimientos

Agradecer a nuestra Alma Mater, dueña y señora de nuestros corazones y mente.

Referencias Bibliográficas

Acosta, R. (2000). *El enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna*. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico.

De Beaugrande, R. y Ulrich, W. (1986). *Introducción a la textolingüística*. Nueva York: Longman.

Cassany, D. (1994). *Reparar la escritura*. Madrid: Paidós.

Darias, J. (2011). *La lectoescritura significativa desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico.

Gómez, F. (1996). *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid: Edit EDAF S.A.

- Goodman, K. (1982). *El proceso de la lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Hernández, J. y García, M. (2005) *Teoría, historia y práctica del comentario literario*. Barcelona: Edit Ariel S.A.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens*. Madrid. Alianza Editorial.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Edit. J. Pride and J. Holmes.
- López, A. (1997). *Estética de la creatividad*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Marro, M. y Dellamea, A. (1993). *Producción de textos*. Buenos Aires. Edit. Docencia.
- Moll, L. (Comp.) (1993). *Vygostky y la educación*. Duenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Rof, J. (1997). *Violencia y ternura*. Madrid. Ed. Prensa Española.
- Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. Ciudad Habana. IPLAC.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBE.
- Vera, A. y et al. (2011). *Guía y práctica del comentario de texto*. Edit. Universitaria Ramón Areces. Madrid.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

Édgar Saras Zapata

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

edgar.saras@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020

Aprobado 04 de diciembre de 2020

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar el grado de influencia de la aplicación de estrategias pedagógicas en el nivel de expresión oral en los estudiantes de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”. Sobre la base de la sistematización del acervo teórico conceptual, análisis, reflexión y contrastación permanente con los datos del diagnóstico sostengo la propuesta de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la capacidad de expresión oral. El tipo de investigación es experimental. El diseño es cuasiexperimental (la información fue recolectada a través de una evaluación de entrada y de salida); el nivel es explicativo (se comprendió el porqué del bajo nivel de expresión oral y en qué condiciones se produce). Finalmente, se determinó conclusiones importantes. Los resultados son los siguientes: según la evaluación de entrada, respecto a la expresión oral, el porcentaje de alumnos que se encontraban en inicio es el 31% en el grupo experimental y 45% en el grupo control; aquellos que se ubicaron en proceso, en el grupo experimental fue 44% y en el grupo control 48%. Los estudiantes que evidenciaron logro destacado en el grupo experimental fue el 15% y en el grupo control 7%. Según la evaluación de salida, el 80%(24) del grupo experimental mostraron logro destacado, y en el grupo control el 20%(6). En proceso, se ubicaron el

13%(3) de alumnos del grupo experimental; mientras que en el grupo control el porcentaje es de 57%(17). En inicio se ubicó el 7%(2) de alumnos del grupo experimental, a diferencia del grupo control que viene a ser 23%(6).

Palabras Claves: Capacidad de expresión oral

Abstract

The objective of the present study was to determine the grade of influence of the application of pedagogic strategies in the level of oral expression in the students of the Planteles de Aplicación "Guamán Poma de Ayala". On the basis of the systematization of the conceptual theoretical heritage, analysis, reflection and permanent contrast with the diagnostic data, I support the proposal of pedagogical strategies for the development of the capacity of oral expression. The investigation type is experimental. The design is cuasiexperimental (the information was gathered through an entrance evaluation and of exit); the level is explanatory (the reason of the first floor level of oral expression was understood and in what conditions he/she takes place). Finally, it was determined important conclusions. The results are the following ones: according to the entrance evaluation, regarding the oral expression, the percentage of students that you/they were in beginning is 31% in the experimental group and 45% in the group control; those that were located in process, in the experimental group were 44% and in the group control 48%. The students that evidenced achievement highlighted in the experimental group are 15% and in the group control 7%. According to the exit evaluation, the 80%(24) of the experimental group they showed outstanding achievement, and in the group control the 20%(6). In process, the 13%(3 were located) of students of the experimental group; while in the group control the percentage is of 57%(17). In beginning it was located the 7%(2) of students of the experimental group, contrary to the group control that he/she comes

to be 23%(6).

Key Words: Written production of narrative texts

Introducción

La expresión oral, hoy más que nunca cobra gran importancia en la formación integral de los estudiantes por las siguientes razones: primero, a través de ella se enseña, se evalúa y se hace público el conocimiento; segundo, es un mediador en las relaciones interpersonales; y finalmente, es una herramienta de aprendizaje. En los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, en el nivel de Educación Secundaria se observa un número significativo de alumnos con serias dificultades en la expresión oral, producto fundamentalmente, de la didáctica del docente, la forma cómo se desarrolla las capacidades orales; aún se sigue replicando modelos tradicionales poco eficaces para el aprendizaje y el fortalecimiento de la capacidad de expresión oral, a ello se suma la inactividad de los estudiantes en el aula y la falta de lectura constante dirigida por el docente, la falta de concepción de una educación que prepare a los alumnos para el trabajo del mañana, situación que ha generado alumnos receptivos, pasivos y poco productivos.

Este diagnóstico, motivó desarrollar la presente investigación titulada *Estrategias pedagógicas para desarrollar la capacidad de expresión oral en los estudiantes de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2015* que se sustenta, fundamentalmente, en las nuevas necesidades y las exigencias del siglo XXI, centrada en el desarrollo de capacidades con prioridad en la expresión oral, en procesos gratificantes de interacción entre alumnos y el profesor, bajo un modelo de didáctica activa.

El objetivo del presente estudio fue determinar el grado de influencia de la aplicación de estrategias pedagógicas en el nivel de expresión oral en

los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala.

Consecuentemente, se aplicó diversas estrategias pedagógicas motivadoras como un mecanismo que guía el proceso de expresión oral en el ámbito de la educación básica. Esta investigación constituye una propuesta que permitirá a los estudiantes potenciar su imaginación, la memoria asociativa, el juicio crítico y sus habilidades comunicativas. Para lograr los objetivos propuestos, se organizó y procesó la información bibliográfica referida al tema, motivo de investigación.

Una de las razones que ha motivado el presente estudio es la preocupación de haber diagnosticado alumnos de educación secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala” con dificultades en la producción oral de textos, quienes en su mayoría presentan problemas de rendimiento académico. La información preliminar que se obtuvo a través de instrumentos adecuados nos dio resultados objetivos que nos permitieron visualizar con amplitud la problemática en estudio.

Los resultados, según la evaluación de entrada, respecto a la producción escrita de textos narrativos el porcentaje de alumnos que se encontraban en inicio es el 31% en el grupo experimental y 45% en el grupo control; aquellos que se ubicaron en proceso, en el grupo experimental fue 44% y en el grupo control 48%. Los alumnos que evidenciaron logro destacado en el grupo experimental es el 15% y en el grupo control 7%. Según la evaluación de salida, el 80% del grupo experimental mostraron logro destacado, y en el grupo control el 20%. En proceso, se ubicaron el 13% de alumnos del grupo experimental; mientras que en el grupo control el porcentaje es alto, 57%. En inicio se ubicó el 7% de alumnos del grupo experimental, a diferencia del grupo control que viene a ser 23%.

Materiales y Métodos

Para el desarrollo de la investigación se aplicó el método inductivo-deductivo. El primero nos sirvió para identificar el problema y caracterizarlo, la deducción nos ayudó a dimensionar los indicadores. Asimismo, se realizó un proceso de graduación de los procesos de producción escrita para identificar la relación cíclica entre los elementos del texto narrativo, luego el sistema de conocimientos teóricos aprehendidos por el estudiante pasó a la acción consciente para su aplicación. Este proceso nos permitió repensar nuestra labor pedagógica donde los procesos de enseñanza- aprendizaje deben alejarse del formato magistral, desarrollar estrategias que permitan a los alumnos interactuar entre ellos y con el profesor, eliminar la pasividad y promover un alto nivel de lectura, propiciando un pensamiento activo y creador ante diversas situaciones o eventos de la vida real.

Para medir el grado de eficacia de las estrategias pedagógicas se utilizó la lista de cotejo y para demostrar el nivel de producción oral de textos se procedió con la aplicación de una evaluación oral (narración de cuentos breves). Por la naturaleza de la investigación se acudió al método experimental, comparativo, hipotético - deductivo; el nivel de investigación es explicativo de tipo aplicativo; el enfoque es cuantitativo; el diseño cuasi – experimental porque se trabajó con dos grupos intactos. Para procesar e interpretar los resultados se recurrió a procedimientos estadísticos.

Resultados

Según la evaluación de entrada, respecto a la expresión oral, el porcentaje de alumnos que se encuentran en inicio es el 31% en el grupo experimental y 45% en el grupo control; aquellos que se ubicaron en proceso, en el grupo experimental fue 44% y en el grupo control 48%. Los alumnos que evidenciaron logro destacado en el

grupo experimental es el 15% y en el grupo control 7%.

Según la evaluación de salida, el 80% del grupo experimental mostraron logro destacado, y en el grupo control se mantuvo el dato estadístico (20%).

En proceso, se ubicaron el 13% de alumnos del grupo experimental; mientras en el grupo control el porcentaje es alto: 57%.

En inicio se ubicó el 7% de alumnos del grupo experimental, a diferencia del grupo control que viene a ser 23%.

En términos generales, los resultados nos muestran que es posible elevar el nivel de la capacidad de expresión oral a partir de la aplicación adecuada de las estrategias pedagógicas.

El siguiente cuadro expresa los resultados cuantitativos y su valoración correspondiente.

Tabla Consolidada

Resumen de resultados de evaluación de desarrollo de la expresión oral según los indicadores en los estudiantes de educación secundaria de los planteles de aplicación “Guamán Poma de Ayala” de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, ayacucho, 2015

Grupo Experimental y Grupo Control

VALOR DE LA VARIABLE	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Nº	%	Nº	%
A (15-20)= Logró desarrollar la capacidad de expresión oral	24	80%	6	20%

B (11-14)= En proceso de desarrollo de la capacidad de expresión oral	3	10%	16	53%
C (0-10)= En inicio de desarrollo de la capacidad de expresión oral	3	10%	8	27%
TOTAL	30	100	30	100

Durante el proceso de experimentación se aplicó las siguientes estrategias para el desarrollo de la capacidad de expresión oral:

1. Desarrollo de la capacidad de expresión oral a través de la narración de cuentos
2. Desarrollo de la capacidad de expresión oral a través de narración informativa
3. Desarrollo de la capacidad de expresión oral a través de descripción oral
4. Desarrollo de la capacidad de expresión oral a través de declamación poética
5. Desarrollo de la capacidad de expresión oral a través de comentario de textos literarios
6. Desarrollo de la capacidad de expresión oral a través de dramatización de roles
7. Desarrollo de la capacidad de expresión oral a través de argumentación

A continuación explicamos una de las estrategias aplicadas en el presente trabajo de investigación.

Estrategia: narración de cuentos

a) Descripción

Los alumnos, anteladamente, realizan una lectura atenta y detenida del cuento para narrar en el salón de clase.

b) Participantes

Participan todos los alumnos de la clase.

c) Material y tiempo

Libros de lectura, personajes del cuento elaborados en papel, láminas, marionetas, goma, plumón, lápiz a colores y otros, si el narrador cree pertinente. Se sugiere emplear quince minutos como mínimo; si el narrador cree conveniente puede agregar algunos minutos más. El uso del tiempo dependerá de la capacidad del narrador y la extensión del cuento.

d) Metodología

- Realizar actividades de motivación reunidos en círculo.
- El docente imparte las pautas necesarias para el rol de narración de cuentos.
- El alumno precisa el propósito de su participación en el rol de las narraciones de cuentos.
- El narrador debe conocer perfectamente el argumento del cuento
- Escoger el modo de articulación de las palabras en concordancia a la línea melódica de la pronunciación.
- Durante la narración tener en cuenta las técnicas de expresión: diálogos, descripciones, monólogos, etc.
- Determinar anticipadamente la forma de contar teniendo en cuenta al protagonista del cuento: primera, segunda o tercera persona gramatical.

e) Evaluación**Indicadores:**

- Varía a menudo el tono de voz, utiliza expresiones faciales,

- gestos y frases que facilitan al niño a involucrarse en la historia.
- Utiliza palabras y descripciones que les ayudan a imaginar los sucesos a su manera.
 - Se observa la fluidez expresiva y naturalidad, concordancia lingüística y concisión.
 - Emplea gestos y movimientos corporales adecuados
 - Emplea recursos de persuasión.
 - Expone las ideas en forma coherente.
 - Otorga originalidad a su discurso.
 - Demuestra seguridad al hablar.
 - Emplea lenguaje sencillo.

Discusión

Los indicadores que dificultan la adecuada expresión oral en los estudiantes del VII ciclo de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, según el diagnóstico, son: falta de motivación interna y externa en la lectura y desarrollo de la capacidad oral, falta de vinculación dialéctica entre el pensamiento y el lenguaje oral, poco interés de los docentes en el desarrollo de la capacidad de imaginación para producir textos narrativos, práctica de una didáctica vertical en el aula, donde se prioriza la pasividad del alumno; situación que corrobora los resultados de la evaluación de entrada, donde el 80% de alumnos se encuentran por debajo del nivel base. Esto significa que los estudiantes no fortalecieron básicamente su capacidad comunicativa para producir textos de manera consistente y con el debido rigor.

Respecto a las consecuencias se observó que estos estudiantes presentan dificultades para transmitir de manera lógica y coherente lo que piensan. Este hecho influye directamente en el bajo nivel de rendimiento escolar, resultado que confirma el estudio realizado por Álvarez, Y. y Parra A. (2015) *Fortalecimiento de la expresión oral en un*

contexto de interacción comunicativa, tesis para obtener el grado de magíster en la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, quienes manifiestan que en las condiciones en que se desarrolla el mundo moderno influye el uso del lenguaje, comprometiendo al sujeto a expresarse de manera clara, coherente y precisa para desarrollar competencias comunicativas. El poder expresarse oralmente se puede ver más ahora como una necesidad debido a que en un mundo donde las tecnologías y sobre todo los medios de información son cada vez más absorbentes, es necesario que el hombre sepa comunicarse de forma oral, para que el mundo en que vive no lo reprima, pues siempre cada persona tiene algo que decir. Concluyen que después de aplicar los instrumentos (observación y encuesta) para determinar el diagnóstico y luego la apropiación de referentes teóricos en el uso de la expresión oral, la ejecución de la propuesta pedagógica, contraste entre la prueba diagnóstica y la prueba final y finalmente el análisis de resultados se logró superar de manera satisfactoria las dificultades iniciales como la inseguridad al hablar frente a un público, orden lógico en las ideas, conexiones correctas de las palabras con un vocabulario más adecuado en las temáticas tratadas.

Las estrategias pedagógicas aplicadas para fortalecer la capacidad de expresión oral, por su naturaleza socializada, colectiva e individual y su carácter de acción dialógica horizontal entre alumnos y el docente dieron como resultado que, el 76% de los estudiantes de un total de 30 lograran elevar su nivel en la producción oral de textos, descripción de hechos y ambientes a través del uso pertinente de los adjetivos, recursos expresivos y argumentación de la trama; asimismo, demostrar un manejo apropiado de las relaciones lógico – semánticas. Significa que el conocimiento y manejo adecuado de estrategias pedagógicas altamente motivadoras influyen en el desarrollo de la expresión oral. En consecuencia, se confirma la hipótesis: “Si se aplica de manera pertinente las estrategias pedagógicas, entonces se eleva el nivel de

desarrollo de la expresión oral en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2015.

Por las consideraciones señaladas, se debe **erradicar por completo de la educación sistémica la figura del profesor que da la clase y que no permite a los alumnos participar.**

Conclusiones

1. El desarrollo de la capacidad de expresión oral en la sociedad actual es de vital importancia.
2. Los resultados de la prueba pretest indican que los estudiantes presentan deficiencias respecto a la capacidad de expresión oral.
3. Los estudiantes del grupo experimental, luego de la aplicación de estrategias pedagógicas, superaron ostensiblemente las deficiencias de la capacidad de expresión oral, logrando desarrollar hasta 80% (24 estudiantes).
4. La conducción de talleres de desarrollo de la expresión oral a partir de estrategias pedagógicas pertinentes motiva a los educandos a trabajar con más entusiasmo.
5. La estrategia didáctica a través de talleres de desarrollo de la expresión oral influye en el desarrollo significativo de la capacidad mencionada.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga por el apoyo financiero para la ejecución del presente trabajo de investigación.

A los estudiantes de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, por su predisposición para participar en la investigación.

A Mgtr. Úver Valenzuela Bendezú por su valioso apoyo con materiales

bibliográficos y sugerencias que fueron de gran utilidad para la presentación final del trabajo.

Referencias Bibliográficas

Alcoba, S (2000). La expresión oral. Barcelona: Ariel.

Álvarez, Y. y Parra A. (2015) Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa. [Tesis para obtener el grado de magíster, Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia]

<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>

Avendaño, F (2006). El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Rosario: Homos Sapiens.

Berlo, D. (1990). El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y práctica. Buenos Aires. Edit. El Ateneo.

Brizuela, L. (1993) Cómo se escribe un cuento. Buenos Aires, Argentina. Edit. El Ateneo.

Calsamiglia, H. (1989). El estudio del discurso oral. Española Edit Universidad Autónoma de Barcelona

Casany, D. (2010) La cocina de la escritura. Barcelona, Edit ANAGRAMAS.A.

Castillo, J (2008) El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. Sapiens, 9, 1. Recuperado de

http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=

SI3I758I52008000I000I0&lng=es&nrm=i

- Cervantes , R. (2007) Teoría y didáctica de lengua y literatura Lima, Edit. San Marcos.
- Cots, J. M. (1995) El desarrollo de la competencia comunicativa oral Edit. Universidad de La Coruña
- De Luca, M. (1983) Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación. Buenos Aires, Kapelust
- Galera F. (1991). Lenguaje expresivo y comunicación oral. Edit. Universidad de La Coruña
- Jara, C. (2003) Arte de cazar dragones. Lima, Edit. San Marcos.
- Ruiz, U. (2013) Didáctica de la lengua castellana y la literatura España, Edit GRAO
- Touh J. (1987). El lenguaje oral en la escuela. Madrid, Visor
- Zarza, L (2012). Lenguaje oral. En: La dramatización en preescolar. Recuperado de <http://zarzaurisdramatizacion.blogspot.pe/p/la-dramatizacion-seria-unrecurso.html>



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

EMPLAZAMIENTOS INICIALES, EXPANSIÓN Y CONVERGENCIA DEL QUECHUA, AIMARA Y PUQUINA

David P. Calsín

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

david.calsin@unsch.edu.pe

Recibido 11 de noviembre 2020

Aprobado 04 de diciembre de 2020

Introducción

El pasado histórico de las lenguas mayores del antiguo Perú, principalmente de las lenguas andinas, sigue en constante discusión, a pesar de tener un arraigo académico que se remonta con más énfasis a mediados del siglo pasado. Los encuentros académicos de Cambridge (2008), Lima (2009) y Leipzig (2011) expresan su preocupación en revisar el cuadro interpretativo del desarrollo social y evolutivo de la realidad lingüística andina; razón por la cual, ofrecemos algunos trabajos al respecto.

Emplazamientos iniciales del quechua, aimara y puquina

Estas lenguas mayores, subsistentes del pasado prehispánico del Perú, tuvieron sus respectivos emplazamientos iniciales, su posterior expansión y convergencia en el espacio geográfico de los Andes centrales y sureños, durante el periodo del Intermedio Tardío (Cerrón-Palomino, 2010, p. 256).

Cerrón-Palomino (2010) asume que el pre-protoquechua (pre-PQ) se habría originado en la sierra centro norteña peruana, ocupando coincidentemente los actuales espacios geográficos de los departamentos de Anchas, Huánuco, Paso, Junín y sierra norte de Lima; espacio abarcado por el dialecto del quechua central. Su sustento se basa en evidencias de tipo etnohistórico y onomástico; tal es así que, al

norte del río Chillón la onomástica demuestra la presencia de una lengua distinta al quechua pudiendo ser la Quingnam o Pescadora, sin descartar la posibilidad de asociar al pre-PQ con la fase primordial de la cultura Chavín que se remonta al Periodo Formativo entre los años 1500 a.C. – 200 d.C. Descartando de esta forma la hipótesis de origen costeño que inicialmente Torero (2002) conjeturaba para el paleo quechua asociado con Caral, sin descartar la posibilidad de que el foco inicial estaría en la sierra.

Respecto al punto inicial del pre-protoaimara (pre-PA), tanto Torero (1987: 339) como Cerrón-Palomino coinciden en señalar que estaría ubicado en la costa centro sureña (Lima e Ica) y serranías adyacentes, asociadas a las culturas Paracas y Nazca (400 a.C. – 500 d.C.), debido a que la toponimia de dicho territorio es compacta y no admite evidencia de que se haya hablado otros idiomas. De dicho epicentro, el pre-PA se habría escindido en dos ramas: el proto aimara central que seguiría ocupando su emplazamiento originario (que más tarde le sería cedido al quechua), y el proto aimara sureño que se habría proyectado en dirección este; dicha bifurcación se habría dado en el Intermedio Temprano (200 a.C. – 550 d.C.). Posteriormente se habría dado la “nazquización” de Ayacucho, evidenciado por el registro alfarero en esta región junto al aimara, aunque Isbel se mantiene en sostener que este último recinto fue quechua.

Con relación al Puquina, Cerrón-Palomino (2010), remitiéndose a los documentos coloniales de los siglos XVI y XVII y a la toponimia existente para trazar el área geográfica de su existencia, sostiene que dicha lengua tenía un emplazamiento inicial ubicado en la cuenca del Titicaca, cubriendo toda la meseta del altiplano, rebasando por la vertiente occidental de los Andes desde las cabeceras del río Colca (Arequipa) hasta Arica e Iquique, y por la vertiente oriental desde el noreste del lago hasta Sucre y Potosí (Bolivia); descartando por

completo la presencia inicial del aimara en dicho territorio. Aclarando que el Puquina no era la única lengua en dicha área y la asociación con la civilización tiahuanacota, incluso con culturas antecesoras como el Pucara, Chiripa y otros, que se hablaron a lo largo del eje acuático Titicaca-Poopó-Coipasa, estando todavía pendiente precisar la frontera exacta entre Tiahuanaco y Huari. Tentativamente supone que el Puquina habría llegado por el norte hasta la Raya (Sicuani) y por el este hasta la región del Colca (Arequipa), entrando en contacto con el aimara al norte de dichas fronteras. (p. 256-258).

Contactos y convergencias entre el aimara y quechua

Así como lo indica Cerrón-Palomino (2010), fue Uhle quién sospechó que el quechua se habría ahormado dentro de las estructuras del aimara en algún momento de su evolución protohistórica, cuya afirmación cuenta con sustento real al confirmarse que todos los dialectos quechuas muestran una impronta aimara, cuyo amoldamiento pudo haber ocurrido antes de la dispersión de la lengua matriz (p. 258).

El mismo Cerrón-Palomino (2010) cita a Adelaar, quién asume que en un primer momento las lenguas pre-PQ y pre-PA habrían sido distintas tipológicamente, en un segundo momento tras un contacto intenso y prolongado de los hablantes el pre-PQ se habría remodelado dentro de las estructuras del pre-PA y, ésta también habría sido influida principalmente en el nivel léxico; así habrían surgido el proto quechua (PQ) y el proto aimara (PA). El mismo Adelaar propone como el escenario de dicho acontecimiento a la sierra centro norteña dentro del Periodo Formativo (1500 a.C. – 200 d.C.) más específicamente en su etapa final (800 a. C -200 d. C) coincidiendo con el desarrollo y auge sociopolítico y cultural de Chavín (p. 260).

Cerrón-Palomino (2010), respecto a este isomorfismo tipológico entre el quechua y el aimara, sostiene que se habría producido en tiempos

mucho más tardíos, correlacionables con la expansión Huari en dirección de la de la sierra y costa centro norteñas dentro de la fase Chaquipampa entre 600 – 800 d. C; pues, habrían sido los habitantes hablantes del aimara sureño (PAS) quienes incursionaron en territorios centro-norteños en el que se hablaba el pre-PQ, dándose así un contacto prolongado e intenso que provocó el remodelamiento tipológico-estructural de la lengua de los dominados por los conquistadores sureños. Dando así, una causa superestratista de arriba hacia abajo, antes que sustratístico de abajo había arriba como lo dice Adelaar. Estos rasgos estructurales del proto-AS adquiridos por el pre-PQ, responsables del remodelamiento tipológico, fueron el resultado del afán por acercar el idioma de los dominados a la lengua de prestigio, es decir de los dominantes. Fenómeno que no es extraño, como el caso del uru-chipaya que es una lengua de tipología ajena al área tras siglos de subordinación de sus habitantes al aimara, remodeló su estructura a tal punto de semejarse a esta última y al quechua, afirmación que está respaldada por testimonios materiales, así como de la incursión Huari en dirección contraria. Sin embargo, Heggarty y Beresford-Jones sostienen una tesis contraria asignándole al quechua como la lengua de los Huari. Pero Cerrón-Palomino se reafirma “en cuanto a la tesis a favor de la correlación histórico-cultural entre Huari y su expansión lingüística a través del aimara, una vez desprendido este del pre-PA inicial costeño” (p. 260).

Desplazamientos del quechua y aimara

Como indica Cerrón-Palomino (2010), los emplazamientos iniciales del pre-PQ habrían sido la sierra centro-norteña y para el pre-PAS la costa y sierra centro-sureñas. El PQ se habría expandido desde su emplazamiento inicial, ocupando transversalmente la sierra, costa y selva a fines de los años 800 d.C., proyectándose hacia la costa centro-sureña que más tarde sería el QII. Mientras que el PAS, al ser erigida lengua del Imperio Huari (600-1000 d.C.) se expandiría en toda la sierra

sureña, topándose por el norte con la frontera del pre-PQ (Junín-Huancavelica), y por el sur llegando hasta Cuzco. El empuje y poderío de Huari conseguiría desplazar a las lenguas de la sierra centro-sureña e imponiéndose como lengua general, pero al norte no conseguiría suplantar al quechua, culli, quingnam, y mochica; porque en dicho espacio su dominio pudo ser más cultural e ideológica antes que militar y expansiva. De esa manera el aimara continuó influyendo en el QI y QII dejando una segunda impronta no solo léxica sino onomástica. Por el sur habría sido detenido por Tiahuanaco, pero con posibles contactos con el puquina en Arequipa y Moquegua. A su vez, Cerrón-Palomino señala que la documentación colonial indica la evidencia de un aimara cuzqueño y que la lengua de los incas hasta el gobierno de Pachacutec fue dicho idioma que fue propulsado por los huaris. Estas variedades aimaras cedieron ante el empuje del quechua proveniente de Chíncha, pero la distancia dialectal y separación entre el AC y AS se remonta al Periodo Intermedio Temprano (200 a.C. – 550 d.C.) (p.262).

Presencia del aimara en el altiplano

Así como sostiene Cerrón-Palomino (2010), después de la caída y desmembramiento del estado Huari, surgieron otras unidades sociopolíticas en disputa del poder e invadiendo territorios. Es en dicho contexto que grupos de habla aimara incursionaron en distintas oleadas hacia el altiplano, ya sea por la vertiente occidental de los Andes llegando hasta Carangas, y por el paso del Vilcanota en dirección del Titicaca. Incursiones que fueron violentas con la que impusieron su idioma. Las variedades ancestrales que darían origen a las altiplánicas serían la “conde o cuzqueña” que se habría proyectado por el flanco occidental andino, y la “aymaray” hablada en la cuenca alta del Pampas que se habría propagado por la zona septentrional del Titicaca; cuyas antigüedades de estas se remonta a los siglos XII y XIII o sea al Periodo del Intermedio Tardío (p.262).

Presencia del puquina en el área cusqueña

Cerrón-Palomino (2010) postula que “tras el colapso de Tiahuanaco debió producirse el éxodo de un grupo de jefes puquina-collas en dirección noreste, huyendo de pueblos invasores aimaras que copaban la región lacustre”. La incursión de los intrusos jefes collas logró imponerse sobre los caudillos locales, pero el puquina de los collas advenedizos habría desaparecido a lo sumo en el lapso de tres generaciones, a falta de una retroalimentación demográfica constante, no logrando imponer su lengua, pero sí sus valores culturales e ideológicos expresados en asociación a su idioma originario (puquina). Pasado el tiempo, quedaría en la memoria de sus descendientes un vago recuerdo de que sus ancestros hablaban una lengua ignota y cuyas nomenclaturas quedaron en algunas instituciones que más tarde serían reinterpretadas primero en aimara luego en quechua. Así, los incas míticos tuvieron al aimara como lengua materna posiblemente hasta el reinado de Pachacútec (1440), cuya evidencia fue la composición de un himno tras la conquista de los Soras ocurrida luego de la victoria sobre los Chancas, lo que prueba que el idioma oficial del imperio hasta ese entonces era el aimara (p. 265).

El puquina en el altiplano

A pesar de una escasa documentación para rastrear la existencia de los puquina- hablantes y entender el área de su distribución antes de la colonización española, Bouysson-Cassagne (2010) sostiene que, luego de la desaparición de Tiahuanaco (1150 – 1200 d.C.) se dio una migración interna del centro hacia la periferia (Periodo del Intermedio Tardío) (p. 287).

Al instaurarse la colonia, los registros documentales demuestran que, tanto la administración del pago de tributos como la evangelización en las encomiendas de Juli y Charcas se efectuaron en dos lenguas: aimara y uru, a pesar de existir etnias puquinas no se menciona esta lengua,

posiblemente porque la población era bilingüe aimara-puquina o uru-puquina.

Según la copia de curatos (1586) citada por Bouysse-Cassagne (2010), los idiomas que debieron ser aprendidas de manera obligatoria para la evangelización por los curas de la región altiplánica fueron: el aimara para 53 encomiendas, el quechua para 15 (zona yunga), el uruquilla para 4 localidades ubicadas en el trayecto de Cepita, el lago Poopó y el salar de Uyuni, el puquina para 11 repartimientos (Achacache, Guancane, Paucarcolla, Charazani, Camata, Ancoraimos, Ambana, Copacabana, Carabuco, y Vilque, situados en la rivera oriental del lago de Puna del obispado de la Plata) y dos localidades monolingües puquina hablantes que son Capachina y Coata, en estas dos últimas solo con fines de evangelización (p. 287-288).

Los pueblos puquina hablantes compartían territorios con aimara o quechua hablantes, a excepción de Capachina y Coata. Barzana (1594), citado por Bouysse-Cassagne (2010), cita a 40 o 50 pueblos puquinas ubicados en el Altiplano, Arica, Arequipa y Costa del Mar. Mientras que el documento de la Visita de Chucuito señala que en la provincia de Moquegua existían mitimaes lupacas en Sama, Moquegua y Tarata los que compartían territorio con los Carumas; en sí, toda esta zona estuvo poblada por mitimaes de distinta procedencia, aunque Tiahuanaco haya jugado un papel importante en los departamentos de Arequipa, Moquegua y Tacna donde existieron colonias altiplánicas a partir de 500 d.C. durante el Periodo Intermedio Tardío y la época inca y perduraron hasta el siglo XVI. En 1599 seguían hablando puquina, como muestra de ello se tiene el nombramiento de curas por Antonio de la Raya para atender a puquina hablantes de las parroquias de Zaruna, Hayapaya y Locumba (p. 289).

El dualismo *uru-uma* dividió la meseta del Collao en 2, teniendo como

centro al *Taypicala* (piedra del centro). Según Guamán Poma, citado por Bouysse-Cassagne (2010), los *uru* estaban ubicados en poblaciones altas del lado occidental (masculino), y los *uma* (femenino), al que llamó colla, tenían como lugar sagrado a la laguna puquina (lago Titicaca) y se extendían por la vertiente oriental de los Andes.

Bouysse-Cassagne (2010) indica que se constató que pueblos como: Carabuco, Huaycho, Conima (Bolivia), Conima (Perú) y Moho eran puquina hablantes en el siglo XVI, explotaban minas en época inca en la región de Carabaya lo que interesó al inca, y tras cruentas guerras entre incas y collas dirigido por Zapana, se pudo sojuzgar estas rebeliones bajo el reinado de Topa Inca.

Por su parte Torero, citado por Bouysse-Cassagne (2010), sostiene que los puquina-hablantes eran descendientes de la cultura Pucara y que en dicha época el inca sometió a pueblos *umasuyus* de Moho, Conima, Azángaro, e ingresó a tierras Callahuaya (p.292).

Tras la derrota de los caudillos colla-puquinas Bouysse-Cassagne (2010) indica que “la conquista inca fue sin duda, un importante elemento de aimarización de los grupos puquina y uruquilla, por lo menos en algunas regiones. Al mismo tiempo, los conquistadores del Cuzco implantaron colonias de mitimaes que hablaban quechua en las zonas cocaleras y maicerías del Umasuyu” (p. 296).

Conclusiones

- Según Cerrón-Palomino (2010), el emplazamiento inicial del preprotoquechua (pre-PQ) se encuentra en la sierra centro norteña peruana, espacio geográfico de los actuales departamentos de: Ancash, Huánuco, Pasco, Junín y sierra norte de Lima. Para el preprotoaimara (pre-PA) señala como punto inicial la costa centro sureña (Lima e Ica) y serranías adyacentes. Con relación al puquina

sostiene como epicentro la cuenca del Titicaca.

- Como espacio de contacto y convergencia entre el proto quechua y el proto aimara Adelaar, citado por Cerrón-Palomino (2010) propone la sierra centro norteña, dentro del periodo formativo (1500 a. C – 200 d. C); sin embargo, Cerrón-Palomino postula que ocurrió mucho más tarde, correlacionable con la expansión Huari, en dirección de la sierra y costa centro norteña, (entre 600 – 800 d. C).

Referencias

Baldinger, K. (1986). *Etimología popular y onomástica*. Lexis X. 1-34

Bertonio, L. (1793-1901). *Vocabulario de la lengua aimara*. CERES-IFEA

Calsín, D. y Tumbalobos, V. (2016). *Etimología y filiación lingüística de los topónimos de la región de Ayacucho*. UNSCH

Cerrón-Palomino, R. (2004). *Murúa y sus etimologías toponímicas*. Lexis XXVIII. 1 y 2 (2010). *Boletín de Arqueología*. Lima: PUCP

Torero, A. (1987). *Lenguas y pueblos altiplánicos en torno al siglo XVI*. Revista Andina 10 (2002). *Idiomas de los Andes: lingüística e historia*. Lima: IEF



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

